



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“Análisis interconductual de la participación en estudiantes  
universitarios”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A (N)

**Luis Enrique Rojas Carcaño**

**Directora:** Dra. María Guadalupe Mares Cárdenas

**Dictaminadores:** Dra. Rosalinda Arroyo Hernández

Mtra. Olga Rivas García

Los Reyes Iztacala Edo. México, 2015





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.

## **Dedicatorias A:**

Mi padre “Rojo” quien siempre me ha apoyado en mi andar académico, por ayudarme en momentos difíciles de mi vida y por ser, más que un padre, un amigo en quien puedo confiar. Te amo papá.

    Mi madre, porque a pesar de que tenemos nuestros disgustos siempre ha estado ahí para mí, alentándome, apoyándome. Siempre viendo por mí. Te amo mamá.

    Mi hermana “Ogro” porque siempre ha sido una persona que me ha apoyado en lo académico y personal, siempre con buena disposición de escucharme y ayudarme, siempre viviendo aventuras juntos. Te amo hermana.

    Mi asesora Guadalupe Mares, quien tengo la fortuna de conocer ya desde varios años, por haberme abrigado en el andar de mi carrera, por despertarme el gusto por la investigación.

    Beto, quien dejó de ser mi amigo desde hace tiempo para convertirse en mi hermano, sin ti, seguramente ya hubiera vuelto a tropezar varias veces en mi vida.

    A mis amigos —en general— porque sin ellos, estaría vacío. Gracias muchachones por aguantar a esta persona.

## **Agradecimientos**

A la **Doctora Guadalupe Mares**, por el compromiso e interés que mostró para conmigo en toda la carrera, así como en la realización y culminación de este trabajo, y sobre todo, por el inmenso aprendizaje que me deja.

A la **Maestra Olga Rivas**, porque de igual forma siempre estuvo apoyándome a lo largo de mi andar académico.

Al Licenciado —y próximamente Doctor— **Héctor Rocha**, porque siempre me recibió con una grata sonrisa, por las molestias que siempre le causé y el apoyo que me brindó en todo momento.

A la **Doctora Rosalinda Arroyo**, una persona a la cual admiro y que tuve la fortuna de tener como asesora de este trabajo.

A la **Maestra Assol Cortés** por los consejos brindados hacia el trabajo, por el aceptar ser parte del mismo; y porque siempre ha sido una persona interesada en promover el aprendizaje.

A los profesores **Héctor Silva, Luis Zarzosa y Jorge Guerrero**, sin los cuales el trabajo no hubiera sido posible.

A **Víctor Fuentes** “Monito” quien me ayudó a conocer más acerca del interconductismo, por ser una persona que en muchos aspectos de mi vida tanto académicos como personales me ha ayudado.

Al equipo de **Jefatura de la Carrera de Psicología**, quienes me apoyaron en que el procedimiento de titulación fuera de lo más rápido posible.

A **Enrique Octavio Ramírez**, quien me ha mostrado que el ser *Jefe* no está peleado con el ser comprensible y amigable. Le agradezco todas las facilidades —que son demasiadas— brindadas para cumplir de la mejor forma con mis deberes académicos.

## ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo 1. El Fracaso Escolar en Educación Superior: Indicadores de Costos y Eficiencia Terminal. ....	5
1.1. Fracaso escolar universitario en México .....	6
1.2. Fracaso escolar universitario en otros países.....	10
1.3. Ingreso destinado a la educación superior .....	12
Capítulo 2. Factores Implicados en el Fracaso Escolar .....	15
2.1. Ambiente familiar: a) Estatus social y b) Recursos económicos. ....	15
2.2. Estructura organizacional: a) Condiciones institucionales y b) Pedagogía del profesorado. ....	18
2.3. Condiciones del alumno: a) Vida afectiva, b) Historia académica, c) motivación, d) competencias personales, e) condiciones biológicas y, f) competencias académicas: Razonamiento verbal, análisis de información y participación oral.....	22
Capítulo 3. Principios de la psicología interconductual .....	32
3.1. Modelo de campo de Kantor .....	33
3.2. Teoría de la conducta: Taxonomía de Ribes y López .....	36
3.3. Criterios de Ajuste: Carpio .....	41

3.4. Tipo de Interacción: Intrasituacional, Extrasituacional, Transituacional .....	43
Capítulo 4. La Interacción Didáctica: Docente-Alumno.....	45
4.1. Competencias académicas del estudiante .....	47
4.2. El discurso didáctico en el aula académica .....	49
4.3. Los juegos del lenguaje de la práctica psicológica.....	51
4.4. La participación lingüística en la educación superior .....	54
4.5. Niveles de participación y criterios de ajuste .....	56
Capítulo 5. Hacia una Propuesta de Investigación .....	59
5.1. Objetivo de la investigación. ....	60
Estrategia Metodológica .....	61
Resultados.....	72
Conclusiones.....	96
Bibliografía.....	106
Anexos .....	116

## RESUMEN

El fenómeno del fracaso académico se presenta de manera global, afectando tanto a universidades de prestigio como de escasa reputación. Debido a esto, diversos autores han dado cuenta de los factores que influyen en dicho fenómeno (Sotelo, Ramos y Vales, 2011; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Mares et al., 2013). Sin embargo, solo Mares y cols., han relacionado al fracaso universitario con la ausencia de competencias orales de los estudiantes. De esta forma, el presente trabajo se planteó como objetivo describir, analizar y comparar el nivel funcional del comportamiento participativo oral de los estudiantes de psicología respecto al criterio de ajuste, que imponen los mediadores de la interacción didáctica dentro del aula académica. Para la consecución del objetivo, desde la perspectiva interconductual y con base en la taxonomía de Ribes y López (1985) se generaron categorías de análisis del comportamiento participativo del alumno, así como criterios de ajuste (Carpio, 1994) de los mediadores del discurso didáctico —docente o algún compañero de clase. La estrategia metodológica constó en filmar seis sesiones tipo seminario de la materia de Psicología Experimental Teórica IV, dos por grupo participante. Los resultados revelaron que el comportamiento participativo de los estudiantes se despliega en niveles funcionales por debajo del criterio de ajuste impuesto por el mediador del discurso didáctico cuando éste realiza cuestionamientos que exigen un alto nivel de desligamiento —nivel extra y transituacional— no así cuando la exigencia demanda un bajo nivel de desligamiento —nivel intrasituacional. Asimismo, se observa que a medida que el criterio de ajuste aumenta, también incrementa el nivel funcional del comportamiento participativo que se demanda y los niveles adyacentes a éste. Los resultados se discuten bajo el hecho de diseñar escenarios donde los alumnos puedan comportarse bajo niveles funcionales complejos. Además, se indaga el poder replicar este estudio en diferentes modalidades, una de ellas sería llevarlo a cabo en otros semestres o con otras carreras, así como implementar un tiempo de registro mayor al empleado en este estudio —un semestre— con el objetivo de conocer si la promoción de las competencias conductuales —por parte del docente— surten efecto a lo largo de ese periodo de tiempo. Estas líneas de investigación se proponen desde la educación superior.

# INTRODUCCIÓN

El fracaso académico es un fenómeno educativo que se presenta en los diversos niveles escolares, desde la educación básica hasta la educación superior; siendo así que el alumno ve interrumpidos sus estudios, ya sea postergándolos o abandonándolos de manera permanente (Nava, Rodríguez y Zambrano, 2007).

Esta problemática ha afectado de manera considerable a México, la OCDE (2012) reportó que el 38% de los estudiantes universitarios que se matricularon en alguna universidad no lograron concluir con el programa educativo. Sin embargo, esta problemática no es exclusiva de México, puesto que diversos autores han dado a conocer cifras del fracaso escolar en universidades de otros países.

Dentro de estos datos se encuentran los de Paton (2013) quien reportó que en las universidades del Reino Unido el fracaso escolar también es un fenómeno que se presenta de manera recurrente.

Por otro lado Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006) reportaron que para el caso de España, el fracaso escolar es un fenómeno de importancia, puesto que se presenta en un 36% de los alumnos matriculados en la universidad.

Debido a que este fenómeno afecta a los estudiantes de las universidades de manera global, diversos autores se han concentrado en estudiar y analizar las causas que probabilizan que los estudiantes de educación superior fracasen. De esta manera, se han encontrado varios factores que se relacionan de forma directa con la permanencia o ausencia de los estudiantes en la educación superior.

Algunas explicaciones sobre el fracaso escolar son atribuidas al ambiente familiar en cuanto a los recursos económicos con los que se apoya al estudiante (Armenta, Pacheco y Pineda, 2008); otras son vistas desde la estructura organizacional, relacionadas con la pedagogía del profesorado (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007); por otro lado, se consideran las condiciones del alumno, relacionadas con la participación oral (Mares et. al., 2013).



Sin embargo, llama la atención que solo en este último estudio que reportan Mares y colaboradores se atribuya el fracaso académico a las competencias orales del estudiante, puesto que en las investigaciones revisadas no se hallaron datos semejantes.

De esta forma surgió la curiosidad por conocer el tipo de *participaciones lingüísticas —orales—* que realizan los alumnos universitarios de la carrera de psicología en las aulas académicas, porque resulta relevante conocer el tipo de competencias conceptuales o discursivas que los estudiantes son capaces de elaborar. Lo cual, permitiría mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así brindar mayores herramientas a los estudiantes en su vida laboral, puesto que en carreras como psicología, medicina, nutrición, etcétera, no solo se necesita saber hacer, sino que al estar en contacto con las personas, también se requiere saber decir (Ibáñez, 2007b) —dominando el lenguaje técnico de la ciencia en particular. Sin embargo, dentro de los estudios revisados, no se encontró información acerca de esta índole en la educación superior, puesto que solo se ha explorado esta competencia en la educación básica.

Uno de estos es el reportado por Mares, Rivas y Bazán (2002) quienes con alumnos de primaria indagaron el efecto de diferentes niveles funcionales de interacción con los textos sobre la transferencia del habla hacia la escritura.

En una serie de estudios (Bazán, 2000; Mares et al., 2004., Guevara et al., 2005 y Bazán, Martínez y Trejo, 2009) se analizaron los niveles funcionales de interacción entre los niños y los contenidos educativos promovidos por los profesores en los alumnos de primaria.

En un estudio más, Fuentes y Ribes (2006), investigaron qué tipo o tipos de repertorios precurrentes posibilitan una mayor comprensión lectora en estudiantes de nivel primaria, pudiendo ser el repertorio léxico antes de la lectura, el repertorio conceptual del alumno (siendo semejante a lo leído), o el entrenamiento en diferentes competencias lectoras.

Estos estudios tienen un valor heurístico en cuanto a la educación básica, porque al proporcionar información sobre las competencias orales de los docentes o bien, las de los alumnos, posibilitan el desarrollo de propuestas educativas. Sin embargo, se han

descuidado las investigaciones en otros niveles escolares, por lo cual resulta relevante realizar investigaciones empíricas que den cuenta sobre el tipo de discurso que los alumnos son capaces de elaborar en la universidad.

Por ello, el presente estudio se planteó como objetivo desde la perspectiva interconductual describir, analizar y comparar el nivel funcional del comportamiento participativo oral de los estudiantes de psicología respecto al criterio de ajuste que imponen los mediadores —docente u otros compañeros de clase— de la interacción didáctica dentro del aula académica.

El trabajo se organiza en cinco capítulos. En el primero se plantea la problemática social y las consecuencias que trae para las instituciones que el alumno repruebe un ciclo escolar. En el segundo se analizan y describen los factores que explican el fracaso académico del alumno universitario. La perspectiva teórica que orienta a la presente investigación se presenta en el tercer capítulo. Desde la perspectiva delineada, en el cuarto capítulo se analizan los factores que intervienen en la interacción didáctica del profesor-alumno, así como las competencias académicas que un alumno debe desarrollar en su andar académico universitario. Y finalmente en el quinto capítulo se plantea el estudio empírico que permite detectar el nivel funcional del comportamiento participativo de los alumnos ante los criterios impuestos del profesor o de otros compañeros.

## **FRACASO ESCOLAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR: INDICADORES DE COSTOS Y EFICIENCIA TERMINAL.**

Dentro de las instituciones educativas y principalmente en la educación superior se ha presentado desde tiempo atrás un fenómeno educativo llamado fracaso académico, donde el alumno ve interrumpidos sus estudios universitarios, ya sea postergándolos o abandonándolos de forma definitiva (Nava, Rodríguez y Zambrano, 2007).

Esta problemática educativa involucra diversos fenómenos, dentro de los cuales se encuentra, la deserción estudiantil (Merlino, Ayllón y Escanés, 2011), el fracaso académico (García, Alvarado y Jiménez, 2000; Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008; Marín, Infante, y Troyano, 2000), la reprobación (Nava, Rodríguez y Zambrano, 2007; Porcel, Dapozo y López, 2010; Birch y Miller, 2007) y las trayectorias discontinuas (Ortiz, 2003; Castaño, Gallón, Gómez, y Vásquez, 2006; Casilla, Chain y Jácome, 2007).

A pesar de ser un fenómeno que ha sido ampliamente estudiado, aún hoy en día se carece de una solución pertinente para erradicar esta problemática, puesto que año tras año este fenómeno se presenta en diversas universidades.

Asimismo, se percibe que no es un fenómeno que afecte a una sola área de conocimiento o a una sola zona geográfica, sino que por el contrario, se presenta en todas las universidades.

Las repercusiones de este fenómeno que inicia dentro de las instituciones educativas, también presenta secuelas a nivel personal, social, cultural, económico y de salud, lo cual impacta de manera directa a la sociedad en general (Navarro, 2001).

La UNESCO (2006) reportó que dentro de las principales causas que se relacionan con el fracaso escolar del estudiante resalta el hecho de repetir un reiterado número de veces la misma asignatura, curso o ciclo escolar.

Esto se presenta porque el alumno comienza rezagándose respecto a sus compañeros y respecto al tiempo para poder culminar la universidad, lo cual al ocurrir en repetidas

ocasiones, tiene como resultado la conclusión de estudios a destiempo o bien desertar de la carrera de manera definitiva.

Sin embargo, como bien se ha mencionado, el problema no termina ahí, sino que se extiende a nivel social y económico, porque para el desarrollo de un país es fundamental contar con profesionistas de diversas áreas de conocimiento; y un país que no cuenta con personas preparadas para atender diferentes demandas sociales sufrirá rezago en investigación, tecnología, entre otros aspectos.

### **1.1. Fracaso Escolar Universitario en México**

La OCDE (2006) citado en INEE reportó que para el año 2000, el 13.8% de los jóvenes entre edades de 25 a 34 años habían concluido el nivel medio superior, mientras que para el año 2005 esta cifra incrementó a 16% en ese mismo sector poblacional. Por otro lado, se reportó que para el año 2000, el 3.5% de adultos entre edades de 55 a 64 años habían concluido el nivel medio superior, mientras que para el año 2005 esta cifra incrementó a 4.6%.

Respecto a la educación superior se reportó que el 10.7% de los jóvenes de 25 a 34 años había logrado terminar la educación superior en el año 2000, mientras que para el año 2005 esta cifra aumentó a 14.2%. Mientras que los adultos en edades de 55 a 64 años, en ese mismo nivel educativo en el año 2000 solo había logrado culminar la universidad un 4.5%, mientras que para el año 2005 esa cifra aumentó a 7.3%.

Por otro lado, la OCDE (2013) reportó que para el año 2011 el 44% de los jóvenes en edades de 25 a 34 años habían logrado un certificado dentro de la educación media superior. Estos datos contrastan con los adultos (de 55 a 64 años), dado que solo el 23% logró el mismo nivel educativo.

Respecto a la educación superior se reportó una tendencia similar en cuanto a la educación de los jóvenes y de los adultos. Se estima que solo el 23% de jóvenes en edades de 25 a 34 años habían conseguido una educación universitaria, mientras que solo el 12% de los adultos en edades de 55 a 64 años lo habían hecho.

Las cifras que se presentan revelan que en el año 2000, los jóvenes que finalizaron la educación superior eran menores —en proporción— que los jóvenes que terminaron la educación media superior.

Esta misma tendencia se presentó para el año 2005 y 2011, solo que en este año se percibe un incremento en el porcentaje de alumnos que terminaron la educación superior y media superior respecto a los años precedentes.

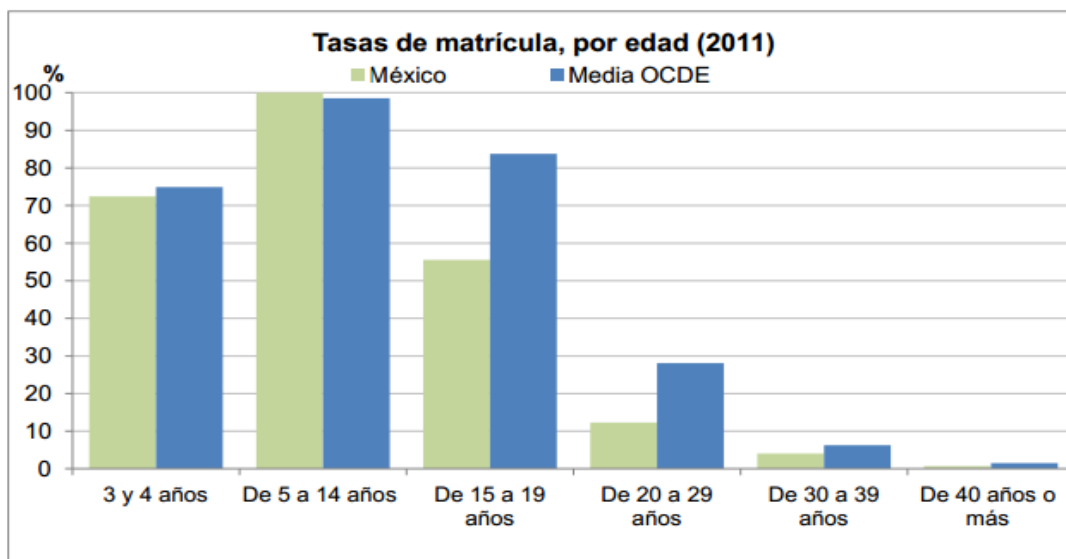
Para el año 2011 entre la población de jóvenes, se observó un incremento aproximado del 30% de culminación de los estudios en la educación media superior respecto de los años 2000 y 2005, mientras que en la educación superior se observó aproximadamente solo un 10% de incremento.

Para el caso de los adultos, la eficiencia terminal para los años 2000 y 2005 era mejor en el nivel superior que en el nivel medio superior. Sin embargo, esta tendencia cambia para el año 2011, puesto que la culminación de estudios es mayor en el nivel medio superior que en el superior.

La OCDE (2013) reporta que en México se ha incrementado la tasa de matriculados en todos los niveles educativos, y estos niveles se han alcanzado en edades más tempranas. Ahora los jóvenes comparados con las personas mayores son los que presentan un mayor índice en la culminación de los estudios.

Sin embargo, estos resultados que se vislumbran prometedores para México, al ser comparados con los datos de los países que integran la OCDE no resultan tan favorables para nuestro país. Se revela que la media de estudiantes de la OCDE que egresan de educación superior oscila en 39%, mientras que en México en 2011 fue del 23%. Siendo así que aún se vislumbra un lejano 16% por alcanzar para llegar a la media de la OCDE en educación superior.

Por ello, a pesar de que la eficiencia terminal se haya incrementado en México respecto a años anteriores, los alumnos que se matriculan tanto en el nivel medio como en el nivel superior, al ser comparados con los países que integran la OCDE, se encuentran por debajo de la media reportada por dicha organización.



Fuente: OCDE. Tabla C1.1a

Figura1. Muestra el comparativo entre México y la media de la OCDE en cuanto a los alumnos por rangos etarios matriculados en los diferentes grados académicos.

En la Figura 1 se puede apreciar que en la educación básica, México se encuentra a la par de la OCDE en cuanto al promedio de alumnos inscritos. No obstante, en la educación media superior esta cifra baja, tanto para la OCDE como para México, manteniéndose la OCDE por arriba del 80%, mientras que México alcanza una cifra ligeramente superior al 50%.

Estas cifras al llegar a la educación superior siguen bajando tanto para la OCDE como para México, en ambos casos se reduce en más de la mitad el número de alumnos matriculados. A pesar de ello, la media de la OCDE sigue siendo superior a los datos de México, en la OCDE se aprecia una cifra cercana al 30%, mientras que para México esta cifra apenas rebasa el 10%.

El número menor de alumnos mexicanos que se matriculan en educación superior comparados con la OCDE se debe tanto al fracaso académico, como a la escasas de lugares que ofrecen las universidades públicas, lo que se relaciona con la falta de creación de nuevas instituciones que brinden estudios universitarios de manera gratuita, tales como la UNAM, UAM e IPN y las universidades estatales.

De acuerdo a Olivares (2013) cerca del 92% de aspirantes a ingresar a una licenciatura en la UNAM fueron rechazados en el examen de selección, que corresponde a más de 100 mil aspirantes.

Cifras similares se apreciaron en el IPN, esta institución para el año 2011 dejó fuera a más del 72% de los aspirantes, que equivale a más de 65 mil rechazados (Poy, 2011).

En la UAM, para el mismo año las cifras se presentaron similares a las ya reportadas por las otras universidades; esta universidad no admitió a cerca del 84% de aspirantes a algunas de las licenciaturas, lo que representó dejar fuera a más de 60 mil estudiantes (UAM, 2011).

Estas cifras indican que la demanda para alcanzar la educación superior rebasa la infraestructura de estas instituciones, por lo cual, gran parte de los jóvenes queda fuera de la educación superior. Por tal motivo se requiere crear nuevas universidades de calidad por parte del Estado para cubrir la demanda estudiantil.

Sin embargo, la diferencia observada en educación superior entre México y la media de la OCDE no se debe de manera exclusiva a la falta de instituciones universitarias, sino también a la poca eficiencia terminal mostrada por las universidades existentes. Esta afirmación se deriva de los datos reportados por la OCDE (2012) sobre eficiencia terminal, en donde el 38% de los alumnos que se matriculó en una escuela de educación superior en México no logró concluir los estudios universitarios.

La UNAM en la actualidad es la universidad mexicana que cuenta con una mejor educación de todas las universidades de este país, sin embargo, a pesar de ello, también muestra problemas en cuanto al índice de egresados y titulados, en el (2013) reportó que para el ciclo escolar 2009-2010 contaban con 179,052 alumnos matriculados de nuevo ingreso en sus 107 licenciaturas que ofrecía para ese año, de los cuales solo el 33% logró egresar con éxito de la carrera, mientras que solo el 11% del total de la población logró obtener un título universitario.

Dentro de la misma UNAM, pero en la FES-Iztacala –la cual alberga esta investigación– se reportó que el fracaso escolar se presenta dentro de los dos primeros semestres de la carrera y éste continúa a lo largo de ésta pero en menor proporción.

Se estima que en la carrera de optometría el fracaso escolar alcanza un 43%, en biología 34%, cirujano dentista 28%, enfermería 27%, médico cirujano 18%, y psicología 25%. Siendo así que el porcentaje total que se presenta en esta institución es de un 29%.

En cuanto a las cifras de titulación, ha habido un aumento en los últimos años de alumnos que obtienen el título universitario, para el año 2008 solo se titulaban 1418, en el 2009 fueron 1733 y para el 2013 aumentó a 2009 alumnos titulados.

Sin embargo, considerando las últimas cinco generaciones, el promedio de titulación en tiempo curricular alcanzado por la Fes Iztacala es del 46.4%, por lo cual, se puede considerar como una baja efectividad (Dávila, 2013).

Asimismo, en las estadísticas de la ANUIES (2011) se reportó que para el ciclo escolar 2010-2011 en las universidades públicas había 503,036 alumnos de nuevo ingreso, de los cuales solo el 51% logró egresar de la carrera universitaria, y mientras que el 42% de la muestra total logró obtener un título universitario.

Además, la ANUIES *op. cit.*, reportó cifras similares para las universidades privadas puesto que de 240,870 alumnos de nuevo ingreso, el 59% logró egresar de la carrera universitaria, mientras que el 40% del total de alumnos obtuvo un título universitario.

La UNESCO (2006) reportó que las carreras que presentan un mayor índice de titulación son las que están enfocadas a áreas de salud, educación, derecho, comercio y administración; mientras que las carreras que presentan un retraso mayor son las enfocadas a las áreas de humanidades e ingeniería.

## **1.2. Fracaso Escolar Universitario en Otros Países**

El fenómeno del fracaso escolar universitario no es exclusivo de México, sino que afecta a países de todo el mundo, no obstante, nuestro país es uno de los más afectados, encabezando de esta manera la lista de la (OCDE, 2012).



De acuerdo a un estudio realizado por *Higher Education Statistics Agency*, el cual reportó Paton (2013) se dio a conocer que en el Reino Unido el fracaso escolar también se percibe en las universidades, y este problema se agrava en las escuelas de educación superior de bajo prestigio.

En el año 2010 en el Reino Unido se estimó que 31,755 alumnos desertaron de la universidad, lo cual equivalió al 8.6%, mientras que para el año 2011 esa cifra se redujo a 7.4% de alumnos que no concluyeron sus estudios universitarios.

Dentro de las universidades de menor prestigio se encontró que en Escocia la *University of the West of Scotland* en el año 2011 aproximadamente un 23% de los alumnos que estaban matriculados abandonó la institución educativa. Siendo éste el peor fracaso académico en cualquier institución dentro del Reino Unido.

En Inglaterra se detectó que en la *London Metropolitan University* en el año 2011 desertaron cerca del 16.6%, y se estimó que esa cifra aumentaría en el año siguiente a un 21.7%.

En cuanto a las universidades con un mayor prestigio académico se reportó que el fracaso escolar, aunque se presenta, es muy bajo comparado con otras universidades.

En Inglaterra, la *University of Cambridge* reportó la cifra más baja en cuanto al número de deserciones estudiantiles, para el año 2011 apenas se presentó un 1.3% de alumnos que no continuaron con sus estudios.

Mientras que en las universidades de *Bristol*, *Exeter*, *London School of Economics*, *Oxford* y *S.t. Andrews*, también resaltaron por su bajo índice de deserción estudiantil, a pesar de tener un porcentaje poco más elevado de deserción que el reportado por la *University of Cambridge*, éste apenas alcanzó un 2%.

En España, se reportó que tiene una tasa de fracaso académico de 36.6%, lo cual equivale a casi el doble de la media de los países que conforman la OCDE, el cual oscila entre el 17% (Cabrera, Bethencourt, Álvarez, y González, 2006).

En cuanto a Estados Unidos, por varios años se ha considerado como el país con mejor educación a nivel mundial, y eso lo ha revelado en variadas ocasiones la *World University Rankings* quien en los años 2011, 2012 y 2013 rankeó a 7 universidades americanas dentro de las mejores 10 a nivel mundial

Sin embargo, a pesar de contar con esta distinción, el país americano también presenta una alta tasa de fracaso escolar dentro de sus universidades, ya que únicamente cerca de la mitad de aquellos que ingresan a la universidad finalizan con un título universitario, siendo éste uno de los principales motivos del desaceleramiento en el crecimiento económico del país (Leonhardt, 2009).

Para el 2005 en la unión americana, únicamente el 59% de aquellos que se matriculaban en la educación superior concluían sus estudios universitarios en un lapso de 6 años. Para las instituciones privadas las cifras se vuelven más alentadoras, pues el 65% de los estudiantes lograron graduarse (*U.S. Department of Education, 2013*).

Así, los datos revisados hasta el momento, tanto de México como de otros países indican que el fenómeno del fracaso escolar no es exclusivo de una universidad o de un país. Sin embargo, hay que destacar que, las universidades que menor fracaso académico han reportado, destacan las que se encuentran en países que cuentan con una sólida economía —Estados Unidos, Inglaterra, etcétera— comparado con otros países que actualmente experimentan una economía endeble —México, España, etcétera.

### **1.3. Ingreso Destinado a la Educación Superior**

El ascenso o descenso monetario que un país hace a las instituciones educativas se mide año con año a través del Producto Interno Bruto o PIB, gracias a este indicador es posible comparar la inversión que cada país realiza en cuestiones educativas.

Esta inversión que se realiza se distribuye tanto a escuelas de acceso público como de índole privado.

De acuerdo a la OCDE (2013), considerando el porcentaje del PIB, durante los años 2005, 2009 y 2010, México invirtió en educación de manera similar a la media reportada

para los países pertenecientes a la OCDE, que ha oscilado entre el 5 y el 6.2%. Superando a países como Australia, Brasil, la Federación Rusa, España y Suiza.

Sin embargo, a pesar que México ha realizado esfuerzos por mejorar el ingreso destinado a la educación y con ello afectar de manera positiva a la eficiencia en la misma, los resultados que hasta el momento han arrojado las estadísticas revelan que la educación sigue estando por debajo de varios países.

Estos resultados se explican de acuerdo a la OCDE (2013) porque si bien México ha incrementado su inversión per cápita a la educación, ésta no se ve reflejada puesto que la población joven y en edad de estudiar es mayor comparada con otros países. Por lo cual el gasto que se destina a cada estudiante no es tan alto como podría creerse con base en la inversión destinada.

Siendo así que el gasto de la media de la OCDE por alumno desde la educación básica hasta la educación superior es de 28% del PIB, mientras que para México esta inversión solo se da en un 20% por estudiante al año.

Siendo así que con esta inversión México ocupa el último lugar en inversión por estudiante de todos los países que conforman la OCDE, mientras que su vecino del norte —Estados Unidos— ostenta la primera posición con un 35% de inversión del PIB en la educación.

De esta manera se tiene que México solo invierte 7,872 dólares por estudiante universitario al año, mientras que la media de la OCDE en ese mismo rubro reporta una inversión de 13,528 dólares. Por lo cual, se puede ver casi duplicada la inversión que México realiza para con sus estudiantes de nivel superior.

Además, de acuerdo a la UNESCO en el informe sobre América Latina y el Caribe 2000-2005: metamorfosis de la educación superior, reporta que gran parte de esta inversión se destina al fracaso escolar, pues se estima que este fenómeno trae consigo gastos que van desde los 141 millones de dólares para las escuelas públicas hasta 145 millones de dólares en escuelas privadas.

Aunado a esto se reporta que aunque los alumnos reciben un gasto inferior a la media de la OCDE esta condición cambia para los docentes, puesto que del total de ingreso a la educación en México, el 92% es destinado los sueldos.

Este 92% destinado al sector docente en México es el más alto de los 34 países de la OCDE, puesto que el porcentaje de México en pagar los sueldos a los docentes es de 92%, comparado con la media de la OCDE la cual es de 62%.

En relación a la UNAM, para el año 2013 se reportó que el presupuesto invertido fue de \$33,720 millones, los cuales fueron distribuidos de la siguiente manera: el 62% para docencia —30% menor a lo reportado por la OCDE— 25% a la investigación, 8% a la extensión universitaria y 5% para gestión institucional.

Siendo así, que la UNAM se encuentra justamente en la media que la OCDE reportó respecto a los ingresos destinados a los docentes, siendo de 62% para ambos casos. Sin embargo, los resultados de eficiencia terminal siguen estando por debajo de lo encontrado en los países de la OCDE.

Como se puede apreciar, el fracaso escolar no es un fenómeno novedoso o exclusivo de nuestro país. Ante esto, es menester determinar aquellos factores que afectan o intervienen en la trayectoria escolar de los alumnos, para que de esta manera, las instituciones especializadas logren desarrollar programas de ayuda para que los alumnos logren una mejor trayectoria académica.

# FACTORES IMPLICADOS EN EL FRACASO ESCOLAR

Dentro de la universidad el desempeño que tenga cada alumno a lo largo del andar académico será una historia particular. Este desempeño individual se presenta frente a un plan de estudios que es igual para todos. Si se considera que el plan de estudios es el mismo para todos los estudiantes, la pregunta que se plantea es ¿por qué se da la diferencia en las trayectorias académicas de los alumnos? Las investigaciones realizadas sobre el tema indican que el éxito o el fracaso de cada estudiante en la universidad dependen de variados factores que se relacionan entre sí. A continuación se realiza una revisión de los factores que influyen en la trayectoria académica de los alumnos universitarios. Para su comprensión y análisis se engloban en tres categorías:

- Ambiente familiar
  - a) Estatus social, y b) recursos económicos.
- Estructura organizacional
  - a) Condiciones institucionales y b) Pedagogía del profesorado.
- Condiciones del alumno
  - a) Vida afectiva; b) historia académica, c) motivación, d) competencias personales, e) condiciones biológicas, y f) competencias académicas: razonamiento verbal, análisis de la información y participación oral.

## 2.1. Ambiente Familiar

Diversas investigaciones sobre el fenómeno educativo, han concluido que el círculo familiar influye respecto a la trayectoria discontinua de los alumnos, los factores que se han encontrado son: a) Estatus social, y c) recursos económicos.

## **a) Estatus Social**

En cuanto al factor de estatus social, se ha considerado que el nivel educativo de los padres se relaciona con la trayectoria académica de los estudiantes, entre mayor nivel educativo se dé por parte de los progenitores, mejor trayectoria académica presentará el alumno, y lo mismo en el caso contrario.

De esta forma, Sotelo, Ramos y Vales (2011) realizaron una investigación con el objetivo de identificar la relación que tienen los factores familiares con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Para ello participaron 439 alumnos de tercer semestre de diferentes carreras. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Clima Social Familiar de Moos, la cual evalúa relaciones, desarrollo y estabilidad familiar.

Dentro de los datos reportados se encontró que la media de la calificación escolar de la muestra fue de 8.75, lo cual se puede considerar como una media elevada, asimismo, se menciona que el 95% de los participantes vivían en un ambiente familiar nuclear, conformado por padres y hermanos. De igual forma, el 90% de los participantes comentó que sus padres eran quien costeara sus estudios universitarios.

El 58% de los participantes reportó que para su familia los estudios representaban un lugar preponderante dentro de las prioridades de la familia. Siendo así que el 29% de los padres y el 19% de las madres contaban con estudios universitarios. Contrario al 0.7% de padres en general que no contaban con ningún tipo de estudios.

Con base en una revisión sobre trabajos de investigación llevados a cabo en España, Colombia, Venezuela, Cuba, México y Costa Rica, Garbanzo (2007) afirma que un ambiente familiar adecuado, marcado por el compromiso, el interés por el estudio y por una convivencia familiar democrática entre padres e hijos, incide positivamente en un adecuado desempeño académico de los hijos.

Entendiéndose que en un ambiente en el que los padres median y auspician positivamente comportamientos del estudiante, estimulando la curiosidad por el

conocimiento y la persistencia hacia los logros académicos está relacionado con buenos resultados académicos.

De igual forma, las expectativas que los padres presenten con respecto al rendimiento académico del alumno tendrán influencia en el desempeño de éste (Torres, Osuna y Sida, 2011).

## **b) Recursos Económicos**

En América Latina y sobre todo en México, a pesar de que los jóvenes cumplen la mayoría de edad siguen viviendo bajo la tutela de los progenitores hasta una edad avanzada.

Esta característica, en variadas ocasiones se convierte en una limitante para el éxito en la conclusión de la carrera universitaria, puesto que si no existe solvencia económica por parte de los tutores, es difícil que el estudiante pueda continuar dentro del sistema educativo.

La UNESCO en el informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, reporta como una de las principales causas del fracaso escolar la falta de una economía sólida por parte de los estudiantes. Puesto que al no tener una solvencia económica estable se ven en la necesidad de trabajar para cubrir con otros aspectos importantes de la vida diaria, por lo que la escuela pasa a una importancia de segundo plano.

De igual forma Armenta, Pacheco y Pineda (2008), en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California con el objetivo de determinar los factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes llevaron a cabo una investigación, en donde participaron 60 estudiantes. Para recoger los datos se utilizó un cuestionario con 21 ítems que indagaban el desempeño académico de los estudiantes.

Los resultados que arrojó la investigación fue que el apoyo económico que brindan los padres influye para tener estudios académicos exitosos. Puesto que los alumnos que no contaban con solvencia económica y por ello se veían obligados a trabajar y estudiar,

reportaron tener un menor desempeño que los alumnos que tenían mayor solvencia económica y solamente tenían que estudiar

En otro estudio, Nava, Rodríguez y Zambrano (2007) con el propósito de conocer los factores que influyen en la reprobación de los alumnos en el centro universitario de ciencias de la salud de la Universidad de Guadalajara realizaron entrevistas semiestructuradas a 118 alumnos de las carreras de Cultura Física, Deportes, Enfermería, Medicina, Nutrición, Psicología, Odontología, Prótesis Dental, Radiología e Imagen.

Las entrevistas constaron de dos etapas: la primera, consistió en recolectar datos demográficos, así como una pregunta abierta, esta era contestar “cuáles consideraban que habían sido las causas principales de su reprobación”; la segunda, de acuerdo a las causas planteadas por los alumnos, se realizaba una entrevista a profundidad sobre las mismas.

Dentro de los resultados, como el principal factor que influyó en la trayectoria discontinua de los alumnos fue el hecho de no contar con el suficiente apoyo económico de los padres y por ende la necesidad de trabajar para poder solventarse la educación, pues más del 57% de los participantes reportó al hecho de trabajar como causante de un mal desempeño académico.

Estas investigaciones revelan que la actividad jornalera *versus* la actividad académica en variadas ocasiones son difíciles de compaginar, puesto que las jornadas laborales resultan muy largas en el tiempo empleado, lo cual termina limitando al estudiante en el cumplimiento de las demandas escolares y provocando con ello la discontinuidad en los estudios.

## **2.2. Estructura Organizacional**

Por otro lado, se ha encontrado como factor asociado a las trayectorias discontinuas de los alumnos las condiciones que la organización brinda. Los hallazgos se pueden agrupar en dos ejes principales, a saber: a) condiciones institucionales y, b) pedagogía del profesorado.



## **a) Condiciones Institucionales**

Entre los estudios que han reportado la importancia que tienen las condiciones institucionales en la trayectoria de los alumnos, Tejedor y García-Valcárcel (2007) llevaron a cabo una investigación con el propósito de conocer las causas del bajo rendimiento de los estudiantes.

En el estudio participaron 508 docentes y 2172 alumnos de la Universidad de Salamanca. Para recolectar los datos se utilizó un cuestionario estructurado, uno para profesores y otro para alumnos que variaban en la forma de plantear la pregunta. El cuestionario recolectaba datos personales y datos sobre las causas a las cuales se puede atribuir un bajo rendimiento de los alumnos.

Dentro de los resultados los docentes consideraron que la baja estimulación de la institución para las tareas docentes, el excesivo número de asignaturas que los alumnos deben de cursar, la falta de coordinación entre los programas de las materias y el clima poco motivador para el estudio son factores que explican el bajo rendimiento de los universitarios.

En cuanto a las causas que reportan los alumnos se halló coincidencia con las causas que reportan los profesores en: excesivo número de materias y clima poco motivador de la institución. Por otro lado los alumnos también reportaron como causa los horarios académicos poco organizados y un elevado número de exámenes y trabajos.

Interesados en el mismo tema, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) realizaron un estudio para explorar los principales obstáculos y facilitadores en la trayectoria académica de los estudiantes. Participaron 872 estudiantes de las carreras de Tecnología y Ciencias Experimentales, Ciencias Jurídico-Económicas, y Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Jaume I. En cuanto a la recolección de datos se llevó a cabo un *Focus Group* para poder potenciar las opiniones de los participantes. Además, se utilizó el instrumento MBI-SS y *Engagement* versión 16.

Dentro de los resultados más relevantes se encontró que los relativos a la institución son los que más pesaron para los alumnos, puesto que los servicios de reprografía

(impresión de archivos, digitalización de fotos); exceso de tarea y horarios de materias traslapados son los que más han influido en la trayectoria del alumnado.

En cuanto a Garbanzo (2007) y UNESCO (2006) mencionan que un factor que influye en las trayectorias discontinuas de los estudiantes es el apoyo que brinda la institución para con los estudiantes. Puesto que entre menor sea el apoyo institucional hacia los alumnos que más lo necesitan, el riesgo de caer en el fenómeno del fracaso escolar se vuelve más grande.

Además, Garbanzo (2007) manifestó que las universidades que carecen de servicios hacia los alumnos como préstamo de libros o una biblioteca poco abastecida, merma la posibilidad de que los estudiantes consigan el material didáctico necesario para las clases.

#### **b) Pedagogía del Profesorado**

En la misma investigación de Tejedor y cols., (2007) que más arriba se describió, también se reportó como factor influyente para la trayectoria discontinua de los alumnos la pedagogía con que el profesorado impartía cátedra.

Este dato surge del cuestionario y de los grupos focales, en donde los alumnos reportaron sentirse desmotivados en cuanto a las clases, debido a que las competencias pedagógicas de los profesores no eran las adecuadas.

Este hecho para ellos se manifestaba cuando los docentes exponían un tema y no eran capaces de lograr interesar al alumnado en la clase, o por el contrario, los recursos didácticos que empleaba eran poco eficientes.

Otro aspecto que reportaron los alumnos fue que las actividades que realizaban los docentes a lo largo del curso para promover la enseñanza del contenido educativo no eran las más adecuadas para lograr la transferencia de conocimiento, lo cual influía en la evaluación final del curso, debido a que lo que se preguntaba no era similar a lo que se enseñaba.

En otro estudio realizado por González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt (2007) se plantearon el objetivo de determinar las variables que influyen en la situación académica de alumnos de la Universidad de la Laguna.

Para alcanzar este objetivo emplearon una muestra de 558 estudiantes, los datos fueron recogidos mediante el CADEU (Cuestionario de Abandono de Estudios Universitarios), el cual indagaba estrategias y actividades de estudio, características psicoeducativas, características biográficas y socioeconómicas, características de la carrera y características del profesorado.

Dentro de los resultados que arrojó la investigación se dio a conocer que las trayectorias discontinuas de los alumnos se relacionan con la mala pedagogía del profesorado, puesto que se reportó que el docente no motivaba a los alumnos, no tomaba en consideración las aportaciones, no permitía el dialogo con los estudiantes, las metodologías de enseñanza eran repetitivas y poco estimulantes y las evaluaciones disentían de los temas tratados en clase.

De igual forma, en un estudio realizado por Mares et al., (2013) en la FES-Iztacala se plantearon estudiar las causas que explican las trayectorias académicas de los alumnos de psicología, para ello participaron 16 grupos de octavo semestre de los turnos matutino y vespertino, de los cuales solo participaron 110 alumnos debido a sus condiciones adversas académicamente, pues les tomaría más del tiempo establecido el concluir con sus estudios universitarios.

Para recolectar los datos se empleó un cuestionario ex profeso, el cual abarcó como opciones que explicaban las trayectorias académicas discontinuas características propias del alumno, como, competencias, motivación, problemas de salud y de pareja; entorno familiar —como el apoyo económico y diversas situaciones problemáticas— y; condiciones de la institución educativa, referentes a la preparación, actitud de los docentes y la no asignación a la carrera elegida.

Los resultados que se encontraron, señalaron la *pedagogía del profesorado* como una de las ocho principales causas identificadas que explican las trayectorias discontinuas de los estudiantes en esta universidad.

### **2.3. Condiciones del Alumno**

Otra línea de investigación bajo la cual se ha explorado el fenómeno educativo respecto a las trayectorias discontinuas de los alumnos se ha enfocado en las condiciones de los propios alumnos.

De tal forma que se han elaborado seis ejes principales, a saber: a) Vida afectiva, b) Historia académica, c) motivación, d) competencias personales, e) condiciones biológicas y f) competencias académicas, dentro de este factor se han englobado tres más, que son: razonamiento verbal, análisis de la información y participación oral.

#### **a) Vida Afectiva**

En este factor se ha analizado el *modus vivendi* de los estudiantes pero en cuanto a la vida sexual que en la actualidad vivencian, puesto que se ha contemplado que en tiempos recientes ha habido un incremento de embarazos —no deseados— por parte de los alumnos que estudian en las instituciones de educación.

De Vries, León, Romero y Hernández (2011) realizaron una investigación en donde exploran las causas relacionadas con la deserción universitaria. Aplicaron un cuestionario tipo Likert de 24 reactivos a una muestra de 744 alumnos de las carreras de ingeniería y de ciencias en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Dentro de los resultados, como una de las causas del por qué el alumno ve interrumpidos sus estudios, se encontró que el embarazo funge como un factor que está relacionado con este fenómeno.

Este hecho se presenta puesto que el alumno se enfrenta a nuevos retos, uno de los cuales es mantener a una familia, por lo cual se ve obligado a trabajar y en varias ocasiones eso trae consigo el optar entre la escuela o el trabajo.

Para el caso de las mujeres, el panorama es similar, puesto que al quedar embarazadas requieren de mayores cuidados tanto para ellas como para su futuro descendiente.

De igual forma, en el estudio realizado por Mares et al., (2013) en la FES-Iztacala —el cual ya ha sido descrito con anterioridad— dentro de las causas que los alumnos señalaron como explicación a sus trayectorias discontinuas fue el embarazo o nacimiento de su hijo. Factor que se presentó tanto para hombres como mujeres.

## **b) Historia Académica**

Dentro de este factor se ha abordado el transitar de los alumnos por diferentes niveles académicos. Se ha encontrado que el desempeño académico anterior a la educación superior funge como un indicador que se relaciona con el éxito o fracaso en la universidad.

La UNESCO (2006) reportó como un indicador de éxito o fracaso en la trayectoria académica universitaria el desempeño que se presentó en niveles educativos antecedentes, puesto que las calificaciones en la educación media fungen como predictor del desempeño posterior.

Siendo así que, las calificaciones en la educación media están correlacionadas con las calificaciones de la educación superior, entre mejores sean en la educación media, se puede esperar una calificación alta en la educación superior.

De igual forma, el puntaje obtenido por parte del alumno en la prueba de selección funge como un predictor para el desempeño futuro, puesto que entre mejor sea este puntaje, mejor desempeño se espera en el comportamiento académico ulterior.

Estos mismos datos son soportados por Mares et al., (2012) quienes realizaron un estudio con el propósito de detectar si las competencias académicas de los estudiantes mostradas en el nivel medio superior guardaban relación con la trayectoria académica de los alumnos universitarios.

En ese estudio participaron 526 alumnos de ambos turnos de la carrera de psicología de la FES-Iztacala. Para recoger los datos utilizaron un cuestionario con 52 reactivos, los cuales constaron de 40 preguntas de opción múltiple y 12 preguntas abiertas, que se enfocaban en la trayectoria escolar durante el bachillerato.

Dentro de los resultados se encontró una correlación positiva entre las calificaciones obtenidas por los estudiantes universitarios al concluir el tercer semestre de la carrera y el promedio obtenido en el bachillerato. De tal manera que los estudiantes que obtuvieron notas elevadas en el nivel medio superior, de igual forma obtuvieron notas altas en la universidad, y quienes obtuvieron promedios bajos de igual forma obtuvieron promedios bajos en la universidad.

De igual forma, encontraron que el desempeño académico en el bachillerato se relaciona con el desempeño universitario, puesto que los alumnos que tuvieron problemas para aprobar materias de manera regular en el bachillerato, se convierten en alumnos con promedios deficientes en la universidad.

Asimismo, en otro estudio realizado por Tejedor y García-Valcárcel (2007) el cual ya ha sido descrito más arriba, se reportó que los docentes piensan que los conocimientos adquiridos en niveles educativos anteriores a la universidad afectan el desempeño de los estudiantes en la universidad.

### **c) Motivación**

Dentro de este eje de investigación se han abarcado diversos factores que se relacionan con la trayectoria discontinua del estudiante, Bojórquez, Sotelo y Serrano (2010) comentan que uno de estos factores es la irresponsabilidad de los alumnos durante su formación profesional. Considerando que los estudios superiores exigen un alto grado de compromiso para satisfacer los criterios académicos, al no presentarse motivación por parte del estudiante, éste deja de cumplir con los estándares establecidos por la institución educativa.

Dentro de esta línea de investigación Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006) realizaron un estudio con el propósito de identificar los factores que se relacionan con la prolongación y el abandono de los estudios universitarios.

En este estudio participaron 163 alumnos de las carreras de Trabajo Social, Matemáticas y Pedagogía de la Universidad de la Laguna. Para recoger los datos se utilizó

un cuestionario que abarcó datos personales, sociofamiliares, académicos y condición académica actual.

Dentro de los resultados se encontró que la trayectoria escolar de los alumnos se ve afectada debido a la falta de motivación hacia la carrera elegida, puesto que ésta no resultó ser lo que esperaban o bien porque perdieron el agrado y el interés por los contenidos vistos en clase.

Asimismo, otra razón que encontraron fue que los alumnos al sopesar las oportunidades laborales de la carrera, no encontraron oportunidades redituables de la misma, por lo cual perdieron el interés hacia el estudio y desertaron del área profesional.

De esta forma se aprecia que al momento en que el alumno pierde o no encuentra motivación hacia sus estudios, deja de comprometerse con las actividades que demanda la institución educativa.

Las investigaciones que se acaban de revisar denotan la falta de motivación del estudiante una vez que ha entrado a la universidad, sin embargo, por otro lado, existen investigaciones que reportan la falta de motivación del alumno aún antes de su ingreso a la licenciatura y/o elección de la carrera.

De acuerdo a esto, Soler y Chiralde (2010) realizaron un estudio con el objetivo de constatar cómo influye la motivación profesional en el rendimiento académico de estudiantes de medicina.

En el estudio participaron 129 estudiantes de la Facultad Policlínico Celestino Pacheco Medina, 76 estudiantes fueron considerados como buenos alumnos, al llevar calificaciones altas y un buen aprovechamiento escolar, mientras que 53 de ellos fueron elegidos por su mala vida académica. Para la recolección de datos se ocupó un cuestionario de datos generales, encuesta de motivación, técnica de los cinco deseos, inventario de autoestima y una entrevista estructurada.

Dentro de los datos encontraron que los estudiantes que presentaban un desempeño académico bajo era debido a que no contaban con el conocimiento suficiente acerca del hacer de la carrera cuando la escogieron, asimismo, jamás se interesaron en indagar sobre la

misma. Debido a esto, una vez en la carrera, terminó por no satisfacerles en cuanto al contenido revisado puesto que no cumplía con sus expectativas.

De igual forma, en el estudio de Mares et al., (2012) el cual ya se ha reportado más arriba, dentro de los diversos factores que afectan la trayectoria académica de los estudiantes, reportaron que el no estudiar dentro del plantel de preferencia afecta la permanencia en la escuela.

Esto se presenta debido al buen estatus social que gozan ciertas instituciones educativas, aunque no necesariamente la educación sea mejor. De esta forma los alumnos que estudian en otro plantel al cual eligieron en primera opción merman su motivación por el estudio a pesar de que la carrera sea la misma.

#### **d) Competencias Personales**

Dentro de esta línea de investigación se ha abordado la falta de capacidad con que el alumno cuenta para poder resolver diferentes conflictos que vive en las instituciones educativas.

Uno de estos factores es reportado por Torres, Osuna y Sida (2011) quienes investigaron las causas que influyen en la reprobación de alumnos de segundo semestre de la Universidad Autónoma de Baja California de las carreras de ciencias de la salud.

Para cubrir con el objetivo se utilizó una muestra de 49 participantes los cuales, se consideró su inclusión en el estudio por tener mínimamente una asignatura reprobada. En cuanto a la recolección de datos se empleó un cuestionario tipo Likert con 29 preguntas, las cuales abarcaron: datos generales, datos familiares, aspectos escolares, desempeño académico, opinión sobre la carrera y, materias aprobadas.

Dentro de los resultados se encontró que gran parte de la muestra analizada reportó que su trayectoria discontinua se debió al nerviosismo que presentaban al momento de ser sometidos a una prueba académica, como un examen; el cual es referido como “bloquearse”, lo que impidió que contestaran de manera óptima las preguntas de las pruebas académicas.



Asimismo, Marín, Infante y Troyano (2000) con el objetivo de constatar la influencia de factores motivacionales y vocacionales en el éxito universitario, realizaron una investigación dentro de la Universidad de Sevilla.

En el estudio participó una muestra de 103 alumnos de diferentes carreras los cuales fueron elegidos debido a que anteriormente habían estado inscritos en otra carrera universitaria, pero por ciertos motivos habían optado por estudiar otra. Para la recolección de datos se utilizó el test de inteligencia general para adultos *WAIS* de *Wechsler*, cuestionario de motivación y ansiedad de ejecución y el cuestionario *KUDER-C*.

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los alumnos reportó presentar ansiedad asociada a la ejecución, lo que indica que los alumnos en variadas ocasiones actúan de manera ansiosa y desadaptada. Asimismo, no cuentan con habilidades necesarias para autorregularse bajo situaciones estresantes, y/o que requieren de una conducta de rápida acción para cumplir un criterio específico.

En cuanto a datos arrojados por la UNESCO (2006) reporta que los alumnos que presentan deserción escolar es debido al ambiente escolar, puesto que no lograron adaptarse e integrarse a los demás estudiantes de la institución educativa, lo cual provoca problemas en su entorno de estudio.

#### **e) Condiciones Biológicas**

Dentro de las condiciones biológicas se pueden localizar aquellas investigaciones que han encontrado que el problema por el cual los alumnos se unen al fenómeno del fracaso escolar es debido a un problema de salud, problema que puede presentarse por los mismos educandos o por algún familiar cercano a ellos.

En un estudio realizado por Mares et al., (2013) —el cual ya ha sido descrito con anterioridad— se reportó el hecho de enfermarse constantemente a lo largo del ciclo escolar como uno de los factores que influyen en la trayectoria discontinua de los universitarios. La enfermedad les obligó a perder el semestre y con ello a perder la continuidad académica de los estudios profesionales.

Asimismo, en la investigación realizada por Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006) con el fin de determinar los factores que influyen en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios, descrita en páginas anteriores, se encontró que la trayectoria académica de los universitarios estaba influida por condiciones de salud. Gran parte de la muestra optó por dejar de estudiar un tiempo determinado para atenderse una enfermedad o atender a un familiar que se encontraba enfermo.

#### **f) Competencias Académicas**

Dentro de esta línea de investigación se han estudiado tres competencias: razonamiento verbal, análisis de información y participación oral.

##### **Razonamiento Verbal**

Merlino, Ayllón y Escanés (2011) realizaron una investigación con el fin de crear dos modelos de predicción de riesgo de abandono: Índice de Riesgo de Abandono Provisorio e Índice de Riesgo de Abandono Definitivo y con ello poder conocer las variables que preponderan en cada uno de los casos.

Para los propósitos de la investigación participaron 793 alumnos de primer semestre de la Universidad Siglo 21. Los instrumentos que utilizaron para la recolección de datos fueron: cuestionario estructurado y seguimiento de los participantes en rendimiento y satisfacción de la carrera.

Se encontró que uno de los factores que influye en la trayectoria discontinua de los estudiantes es el relativo al razonamiento verbal, pues al no generar esta competencia académica los estudiantes no son capaces de comprender conceptos, formulaciones o explicaciones que reciben a través del lenguaje verbal del docente.

Datos similares se encontraron en el estudio llevado a cabo por Corengia, Mesurado y Redelico (2006) quienes se propusieron determinar la asociación entre las variables de habilidades educacionales: razonamiento verbal, razonamiento abstracto, velocidad y precisión, ortografía y lenguaje; respecto a las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios.

Para ello participaron 1164 alumnos de primer semestre de las carreras de Comunicación, Derecho, Ciencias Biomédicas e Ingeniería de una universidad privada. Para recolectar los datos se aplicó el test de Aptitudes Diferenciales una vez cada cuatro años a los mismos participantes.

Los resultados que arrojó la investigación fueron que el nivel de razonamiento verbal se tornaba altamente significativo para las trayectorias educativas exitosas y las trayectorias educativas donde el alumno fracasaba. Los alumnos que eran capaces de entender conceptos formulados mediante palabras y abstraer o generalizar conceptos verbales tenían mayor probabilidad de tener una trayectoria académica exitosa, respecto a los que carecían de dicha competencia académica.

### **Análisis de Información**

Jara et al., (2008) con el objetivo de identificar aquellos factores asociados, físico, mentales, económicos y de hábitos de estudio que influyen en el rendimiento académico bajo en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, llevaron a cabo una investigación.

Para la realización del estudio participaron 40 estudiantes de la carrera de medicina, los cuales fueron considerados por sus bajas notas académicas. Para poder recolectar los datos se aplicó un cuestionario ex profeso para tal fin, el cual evaluaba áreas de hábitos de estudio, estrategias de estudio, datos psicosociales, nivel socioeconómico.

Los datos que reportó el estudio manifestaron que los universitarios carecen de métodos adecuados de estudio, puesto que cuando se preparan para un examen muy pocos revisan apuntes y textos especializados. Mientras que la mayoría de los estudiantes reportó no estudiar y solo hacer uso de la memoria en el momento del examen.

Por lo cual, dejan de lado técnicas de estudio como el análisis de la información mediante cuadros, esquemas, resúmenes, etcétera, y solo, en la mayoría de los casos apelan al uso de la memoria, lo cual les ha traído problemas en el rendimiento académico.

En otra investigación efectuada por Galicia y Villuendas (2011) con el objetivo de determinar si los hábitos lectores y el uso de la biblioteca se relacionan con el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Para ello participaron 321 alumnos de diferentes semestres de la carrera de psicología los cuales fueron elegidos por ser alumnos regulares, al no contar con materias adeudadas en semestres anteriores. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario tipo Likert el cual evaluaba los hábitos lectores, indicadores de uso de biblioteca e indicadores de rendimiento académico.

Dentro de los resultados se reportó que todos los alumnos de los semestres evaluados tenían problemas para encontrar información pertinente dentro de la biblioteca, la mayoría de los estudiantes no encontraba lo que necesitaba a pesar de mencionar que contaba con una biblioteca basta en información.

### **Participación Oral**

Un último factor que se ha estudiado en cuanto a las competencias académicas universitarias, es el referente a la participación oral, pues es la habilidad que el alumno tiene para poder cumplir ciertos criterios lingüísticos orales que demanda la institución.

Al adentrarnos en la literatura especializada se apreció un sesgo de información que diera datos sobre este factor, pues al parecer, no ha sido tomado tan en cuenta como otros factores que ya se han revisado.

De los estudios analizados, únicamente se pudo localizar información en la investigación realizada por Mares y cols., (2013). Este estudio ya ha sido descrito con anterioridad. En esta investigación, a pesar de haberse encontrado *condiciones biológicas, pedagogía del profesorado y embarazo* como factores que se relacionan con las trayectorias discontinuas, ninguno de los dos puntuó tan alto como el factor de la participación oral, pues como una de las tres primeras causas que explican este fenómeno se debió a que a los alumnos les era muy difícil y estresante participar en el salón de clases.

Este dato es fácil de entender cuando se considera que en la universidad donde se realizó el estudio, uno de los rubros para acreditar las materias es el cumplir con éxito el

criterio de las participaciones orales. Por tal motivo, el presente trabajo tomó como tema central la participación de los estudiantes, puesto que se vislumbra como un factor importante dentro de las trayectorias académicas.

# PRINCIPIOS DE LA PSICOLOGÍA

## INTERCONDUCTUAL

En este trabajo se ha optado por escoger la corriente interconductual como marco conceptual para el estudio de los fenómenos psicológicos, tal vez valga la pregunta ¿por qué? ¿Qué es lo que sustenta dicha decisión? Pues bien, se tratará de responder a tal interrogante.

Dentro de la psicología, de acuerdo a Ribes (2000) existen diferentes escuelas de pensamiento psicológico que difieren entre sí, tanto en su objeto de estudio, como en la forma de abordar a éste. Es por eso que no se puede reconocer una sola psicología, sino que se habla de las diferentes “psicologías”.

Esta “flexibilidad” de enfoques tiene que ver con la falta de rigurosidad científica que ha tenido la psicología a lo largo de la historia, puesto que la creación de la mayoría de “las psicologías” se sustentan en un collage de creencias, supuestos o mitos que dan cuenta del comportamiento de los individuos (Rodríguez, 2009).

Esta pluralidad de enfoques, lejos de beneficiar a la psicología solo la ha perjudicado, puesto que se han creado *múltiples* objetos de estudio —que no son susceptibles de la comprobación científica— y con ello *diferentes* juegos de lenguaje que en su mayoría provienen del lenguaje coloquial —a diferencia de otras ciencias como la física o la química que cuentan con un único objeto de estudio y el cual es susceptible a la comprobación científica, y un lenguaje propio de su ciencia— lo cual ha hecho que la psicología se contamine de problemas ordinales, mentalistas (Ribes, 2010).

El interconductismo, por su parte, ha realizado esfuerzos loables por alejarse de los problemas mentalistas y pseudocientíficos en los que han caído varias escuelas de la psicología, y le ha brindado a ésta un objeto de estudio confiable, real, cuantificable y comprobable, el cual pertenece solo al campo de la psicología —evitando con ello explicaciones de “creencias” ordinarias, y asimismo, evitando reducirse a una rama de otras ciencias— de esta misma forma, ha desarrollado un lenguaje propio de esta ciencia y

categorías analíticas —cualitativas y cuantitativas— para el análisis de los fenómenos psicológicos.

Este trabajo no es obra y mucho menos recae en un solo personaje, sino que al contrario, es un producto que se ha ido conformando por diferentes autores, los cuales han dado las bases y la construcción del edificio interconductual. Se retoma a Jacob Robert Kantor (1917) como el iniciador de esta corriente psicológica, se recupera la taxonomía de la conducta elaborada por Ribes y López (1985), los criterios de ajuste funcional planteados por Carpio (1994), así como los diferentes tipos de interacción por Ribes, Moreno y Padilla (1996).

### **3.1. Modelo de Campo de Kantor**

Kantor fue un psicólogo estadounidense, el cual desde sus primeros escritos en 1917 (Mountjoy y Hansor, 2007), inició una conceptualización acerca de lo psicológico, que lo llevó a concebir una nueva forma de explicar la conducta humana, acuñando en el año de 1936 por vez primera el término de “Interconductismo” (Ribes, 1994).

Según Ribes y López (1985) Kantor no elaboró una teoría psicológica, sino que formuló definiciones *ad hoc* para explicar lo qué es lo psicológico, catalogando de esta manera al trabajo de este autor como una metateoría para la psicología.

Kantor (1980) consideraba que la psicología hasta ese momento solo representaba una forma de elucidar un cúmulo de pensamientos que se podían concretar en dos ideas principales:

a) El tipo de creencias que se consideraban como verdaderas estaban ligadas por un lado al trascendentalismo, ideas sobrenaturales, especulaciones, etc., y

b) El tipo de investigación que se efectuaba para acercarse un poco y entender el comportamiento psicológico se enfocaban en concepciones biologicistas, las cuales únicamente se dedicaban al estudio de la “conducta” de los animales, siendo la panacea el control y predicción de conductas repetitivas, las cuales se podían manipular con una adecuada técnica de reforzamiento.

Este último caso, sobre los estudiosos de psicología se rigió por el paradigma lineal, en el cual un estímulo evoca la respuesta del organismo. En la Figura 2 se muestra el paradigma bajo el cual se operaba.

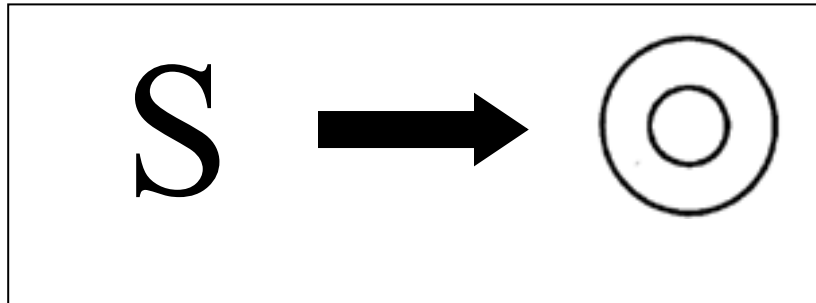


Figura 2. Representación del paradigma conductual, el cual de acuerdo con Kantor asume una postura biologicista.

Para Kantor, el paradigma estímulo-respuesta no podía cubrir todo el espectro psicológico en que una conducta ocurría, puesto que no arrojaba datos sobre la complejidad del comportamiento humano, y en cambio, solo se restringía a observar y manipular una conducta biológica, la cual era provocada por un estímulo en cuestión.

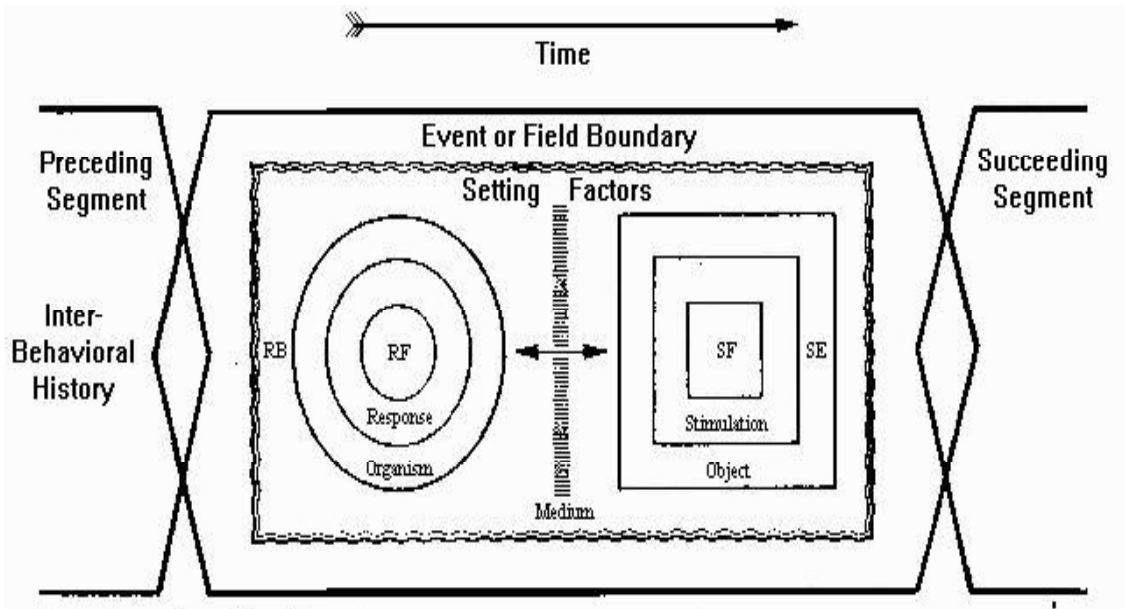
Siguiendo con este planteamiento, Ribes y López (1985) argumentan que el conductismo lejos de plantearse como un nuevo paradigma y de apartarse de concepciones organocéntricas, solo se sumó como otra teoría a favor de la reactividad biológica, confundiendo la morfología del organismo con el actuar psicológico; siguiendo así la línea interno-externo de la cual sumó esfuerzo —poco fructíferos— para poder apartarse.

Kantor (1980) opta por elaborar un nuevo modelo, el cual pudiera describir el campo psicológico, alejándose así de falsos dilemas y pensamientos dualistas.

De esta forma surge el modelo de campo interconductual. Este modelo se muestra en la Figura 2, en la cual se puede apreciar de forma inmediata la ruptura con el paradigma lineal al incluir la flecha bidireccional y no solo la flecha unidireccional como anteriormente el conductismo lo había planteado.



Asimismo, en este nuevo bosquejo se muestra como la concepción interconductual rompe con el pensamiento mentalista y organicista al introducir un campo en el cual convergen múltiples factores que pueden explicar los fenómenos psicológicos, sin la necesidad de recurrir a explicaciones extraespaciales o, de reducir los eventos a explicaciones de otras ciencias (Kantor, 1974).



*RB = Reactional Biography; RF = Response Function;  
SE = Stimulus Evolution; SF = Stimulus Function.*

Figura 2. Se muestra el modelo de campo propuesto por Kantor en donde todos los factores confluyen entre sí, interrelacionándose de esta manera unos con otros.

En el modelo de campo planteado por Kantor se puede apreciar que, la conducta de los organismos no se encuentra de manera aislada, sino que por el contrario, ésta se encuentra inmersa en campos multifactoriales interrelacionados entre sí. La conducta no se explica por medio de un factor, sino que, ésta se presenta por diferentes factores, los cuales se encuentran participando siempre en el campo interconductual (Carpio, 1994).

Los factores que participan en el evento psicológico (EP) planteado por Kantor se representan bajo la siguiente fórmula:

$$EP = C (k, fe, fr, hi, ed, md)$$

De acuerdo a Kantor (1967) “la *k* simboliza la unicidad de los campos interconductuales, y *C* indica que el campo consiste en un completo sistema de factores en interacción” (p.27).

En la fórmula, *fr* significa Función de Respuesta, la cual corresponde a la actividad que puede desplegar el organismo con relación a la Función de estímulo, representada por *fe*, que es el objeto el cual estimula al organismo para efectuar una respuesta.

La historia interconductual, simbolizada por *hi* hace referencia al proceso histórico a través del cual se generan las formas particulares de *fr* y *fe*.

De igual forma, en esta configuración psicológica participan los eventos disposicionales representado como *ed*, que corresponden a las circunstancias inmediatas que influyen de manera particular en *fe* y *fr*.

Por último se encuentra *md*, el cual es el medio de contacto, y aunque no participa de forma determinante o influyente en el segmento interactivo, si ayuda a que éste se lleve a cabo.

Como se ha visto, la psicología interconductual estudia la interconducta de los organismos en relación con otros organismos, objetos y condiciones que los rodean, así como la historia previa que ha resultado de la interacción del organismo con los objetos y de los objetos con el organismo. De esta forma, la psicología interconductual se aleja de viejas y predominantes tradiciones mentalistas, convirtiéndose en una psicología naturalista (Kantor, 1980).

### **3.2. Teoría de la Conducta: Taxonomía de Ribes y López**

Con base en el trabajo que Kantor elaboró para la psicología, Ribes y López (1985) retomaron esta perspectiva interconductual y formularon su propia teoría psicológica. A pesar de que el trabajo de estos autores parte del modelo de campo propuesto por Kantor, se reconoce que no es una continuación fidedigna de ésta, y que por ende, no se puede

considerar como tal un complemento o desarrollo ulterior tomado del modelo de campo. De esta manera los autores comentan lo siguiente:

*Es fundamental aclarar que, aun cuando el paradigma del que partimos es la teoría de campo de Kantor y sus categorías funcionales, la presente taxonomía no es un desarrollo directamente tomado de este autor. En algunas cuestiones se dan puntos de vista encontrados...* [Negritas y cursivas añadidas]. (p. 17).

De acuerdo a estos autores, una de estas similitudes y tal vez una de las más importantes es el de respetar el modelo de campo, en el cual confluyen todos los factores de manera sincrónica y no solo de manera diacrónica como en varias posturas psicológicas, de tal forma que se sigue con el planteamiento de interdependencia de los factores dentro del campo interconductual, tal y como se vio en la Figura 2 anteriormente revisada.

Asimismo, de acuerdo a Pacheco, Carranza, Silva, Flores y Morales (2005), el enfoque interconductual no solo se basa en describir acontecimientos y coleccionar eventos, sino que por el contrario, esta teoría, desde la óptica de Ribes y López (1985), también se da a la tarea de explicar los eventos que ocurren en el campo de la interconducta.

De esta manera Carpio et al., (2001) comentan que para poder explicar los eventos e incluso poder incidir en ellos Ribes y López se dieron a la tarea de elaborar una taxonomía de las diferentes formas de interacción del organismo con su ambiente “una taxonomía conductual”.

De acuerdo con Ribes y López (1985), son cuatro los propósitos que pretende cubrir la taxonomía, a saber:

- La taxonomía intenta organizar de manera lógica y conceptual los eventos que resultaron al interior del conductismo y que debido a ello se encontraron con anomalías internas.
- La taxonomía pretende retomar y replantear eventos psicológicos abordados por diferentes corrientes, pero que lo han hecho de manera limítrofe o

inadecuada, o en su caso, problemas que ni siquiera habían sido contemplados.

- La taxonomía busca refinar los conceptos que se han aplicado a la psicología y más preciso al análisis experimental, ya que se han tratado bajo tautologías las cuales terminan sin explicación alguna.
- La taxonomía pretende ser un sistema nuevo, el cual no solo brinde la posibilidad de un análisis más completo, sino que posibilite el descubrimiento de nuevos fenómenos psicológicos.

En este planteamiento y bajo el desarrollo de la taxonomía funcional, son concebidos cinco niveles funcionales, los cuales se van organizando de acuerdo a su complejidad y de manera jerárquica.

En la taxonomía se puede apreciar que en última instancia se encuentra el comportamiento psicológico más complejo, pero para llegar a él se debe primero transitar por los niveles precedentes (Ribes y López, 1985).

De esta manera un organismo puede transitar a través de los diversos niveles siempre y cuando haya pasado por el o los niveles que lo anteceden, los cuales representan una evolución para el organismo que se adapta y cumple con nuevas y cada vez más complejas demandas de su ambiente.

Por esto, Ribes y López (1985) consideran que los cinco niveles funcionales son, como se ha dicho jerárquicos, partiendo de un nivel simple hasta uno superior, pero también son inclusivos, debido a que se requiere que el organismo cuente con las habilidades previas para poder desarrollar nuevas formas de comportamiento, las cuales resultan ser más complejas que las anteriores. De esta forma el nivel dos incluye al uno, el nivel tres incluye al dos, el nivel cuatro incluye al nivel tres y el nivel cinco incluye al nivel 4.

Asimismo, Ribes y López (1985) postulan que la taxonomía funcional del comportamiento se puede dividir en dos partes:

a) por un lado se encuentran los tres primeros niveles, los cuales tanto los seres humanos como los infrahumanos pueden llegar a desplegar dicho comportamiento, esto,

debido a que el organismo se comporta bajo el ambiente fisicoquímico que lo rodea, ya sea en menor o mayor medida, pero siempre dependiendo de las circunstancias presentes; y

b) por otro lado, los siguientes dos niveles son exclusivos de los seres humanos, debido que se requiere de un sistema reactivo convencional, el cual solo es posibilitado mediante el lenguaje o los productos que de éste surgen.

Para la elaboración de la taxonomía funcional de la conducta Ribes y López (1985) se basaron en dos conceptos primordiales: a) la mediación de la relación de contingencia y b) el desligamiento funcional de la respuesta.

La mediación hace referencia al proceso en que uno o varios elementos que participan dentro de una función psicológica se tornan críticos para que dicha interacción se configure dentro de uno de los niveles funcionales de la taxonomía.

El desligamiento funcional por su parte hace referencia a la facultad que tiene el organismo de responder cada vez de manera más independiente respecto a las propiedades fisicoquímicas presentes de una interacción, para así comenzar a comportarse bajo propiedades no aparentes.

Entre mayor desligamiento funcional exista, el organismo se va alejando de la reactividad estrictamente biológica, de esta manera se empieza a comportar respecto a la historia ontogenética que caracteriza al organismo.

Siendo así que, tomando como base lo anterior, los niveles de la taxonomía del desarrollo psicológico resultante de Ribes y López (1985), son: a) contextual, b) suplementario, c) selector, d) sustitutivo referencial y e) sustitutivo no referencial.

### **Función Contextual**

La función contextual es el comportamiento psicológico más simple, ya que al ser el primero, no incluye dentro de su estructura a algún otro tipo de comportamiento. En esta función el organismo se desliga de la reactividad netamente biológica y su forma de comportarse depende de dos segmentos estimulativos, en el cual uno de ellos adquiere

propiedades de mediador de la conducta al contextualizar la forma de responder del organismo respecto a las propiedades fisicoquímicas de su ambiente inmediato.

### **Función Suplementaria**

La función suplementaria es el segundo tipo de comportamiento psicológico, por lo cual, en su estructura incluye al nivel contextual. En este caso el ambiente fisicoquímico inmediato de igual manera se presenta para afectar al organismo; sin embargo, a diferencia del primer nivel, en éste, el organismo se desliga de las invarianzas de la relación contextual para que el propio organismo sea el que actúa sobre su medio, ya sea transformando al introducir o eliminar objetos y eventos. Por lo cual se considera que el mediador de esta relación es el propio organismo, el cual al afectar un comportamiento logra deshacerse de la imposición del ambiente.

### **Función Selectora**

La función selectora es el tercer tipo de comportamiento psicológico, por esta razón incluye a los dos tipos anteriores de comportamiento: contextual y suplementario. De esta manera el organismo sigue respondiendo a las propiedades fisicoquímicas del ambiente pero en menor medida que las anteriores, debido a que el comportamiento se desliga de ellas o de los eventos particulares como mediadores de la relación al contar con la presencia de un segundo segmento estimulativo, el cual debido a su variabilidad de momento a momento funge como discriminador para el tipo de respuesta que efectuará el organismo, por lo cual pasa a tomar la mediación de la relación conductual.

### **Función Sustitutiva Referencial**

La función sustitutiva referencial es el cuarto nivel de comportamiento psicológico, debido a esto incluye los tres niveles anteriores: contextual, suplementario y selector. Sin embargo, este nivel se caracteriza por ser el primero al cual solo los seres humanos pueden llegar. A pesar de que el organismo sigue estando en contacto con un ambiente fisicoquímico, éste deja de responder a las propiedades del ambiente inmediato, desligándose así de las contingencias funcionales presentes para así comportarse como si estuviera bajo el efecto de otras contingencias, las cuales se presentan gracias a la

mediación de un segmento lingüístico convencional, pudiendo ser el propio organismo o algún otro el responsable de esta mediación.

### **Función Sustitutiva No Referencial**

La función sustitutiva no referencial es el quinto tipo de comportamiento psicológico, y por ello es el comportamiento más complejo al que puede aspirar una persona, ya que incluye a todos los niveles antecedentes: contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial. Asimismo, es el segundo nivel que es exclusivo de los seres humanos, esto por su carácter convencional. El desligamiento de este nivel se presenta cuando el organismo deja de tener contacto con las referencias de eventos, para que de este modo el organismo se comporte con respecto a los productos lingüísticos convencionales. Siendo así que el elemento mediador de esta función es la relación que se lleva a cabo entre los diferentes productos de las referencias.

### **3.3. Criterios de Ajuste: Carpio**

El comportamiento psicológico como lo acabamos de ver con la taxonomía de Ribes y López (1985) puede diferenciarse a través de cinco niveles jerárquicos y distintos entre sí, siendo que los niveles más complejos van constituyéndose de igual manera por los de menor complejidad.

De acuerdo a Carpio (1994) la taxonomía propuesta es una herramienta muy grande, gracias a ella se puede estudiar de manera cualitativa los diversos tipos de comportamiento psicológico que puede llegar a tener un infrahumano y un humano.

Sin embargo, a pesar de ello no es una taxonomía la cual ofrezca la oportunidad de caracterizar al comportamiento respecto al contexto en el cual se encuentra, o sea, no permite identificar los fines que persigue el comportamiento en una interacción. Sea esta de tipo: contextual, suplementario, selector, sustitutiva referencial o sustitutiva no referencial.

Para fortalecer la teoría, Carpio (1994) desarrolló cinco criterios de ajuste funcional bajo los cuales, el investigador en psicología puede determinar en cada segmento interconductual el fin o cumplimiento del nivel funcional bajo el cual el organismo se

comporta en una situación determinada, de esta manera los criterios de ajuste se encuentran en concordancia con la taxonomía.

A través del criterio de ajuste se pone de manifiesto los requerimientos que una situación impone al organismo, para que éste —con su actuar— pueda corresponder funcionalmente o ajustarse a las demandas de la estructura contingencial (Arroyo et al., 2005).

De esta manera Carpio (1994) y Carpio, Pacheco, Canales y Flores (2005) desarrollaron los criterios de ajuste que desarrollaron son los siguientes: a) ajustividad, b) efectividad, c) pertinencia, d) congruencia y d) coherencia.

### **Criterio de Ajustividad**

Se refiere a la plasticidad reactiva que tiene el organismo de ajustarse a las propiedades espaciotemporales de los objetos y eventos, respecto de los cuales se despliega el comportamiento de los organismos.

### **Criterio de Efectividad**

Se refiere al ajuste que realiza el organismo respecto de sus propiedades temporales-espaciales para poder regular las propiedades del ambiente. Siendo así que comportamiento del organismo es el responsable de las alteraciones que se presentan en la situación, haciendo que los eventos se presentes o no.

### **Criterio de Pertinencia**

Se refiere a la variabilidad del ambiente y a las condiciones que en éste se presentan, adecuándose de manera efectiva la forma de responder del organismo a las varianzas que surgen de los objetos y eventos del ambiente.

### **Criterio de Congruencia**

Se refiere al decir de un segmento lingüístico convencional que altera el hacer de un organismo bajo una situación concreta. En donde el organismo se ajusta a la



correspondencia de las contingencias entre el decir y el hacer como prácticas efectivas con respecto de la situación.

### **Criterio de Coherencia**

Se refiere a la organización que describe la correspondencia entre decires como una forma de hacer, siendo esta correspondencia la que se ajusta a los criterios que se establecen en cada relación, en la cual, es el propio organismo el responsable de llevar a cabo la relación de las abstracciones lingüísticas.

### **3.4. Tipo de Interacción: Intrasituacional, Extrasituacional, Transituacional**

Para Ribes, Moreno y Padilla (1996) los criterios de organización funcionales y sus criterios de cumplimiento o ajuste se pueden englobar en las siguientes interacciones: a) Intrasituacionales, las cuales pueden ser diferenciales, efectivas o variables; b) extrasituacionales; y c) transituacionales.

#### **Intrasituacionales Diferenciales**

En este tipo de interacción el ajuste del individuo responde a las propiedades de los eventos que se relacionan en tiempo y espacio en una misma situación. Para este tipo de interacción el criterio de organización funcional sería el contextual, mientras que el criterio de ajuste sería el de diferencialidad (ajustividad, Carpio, 1994).

#### **Intrasituacionales Efectivas**

En este tipo de interacción el sujeto se ajusta al ambiente produciendo cambios en los objetos y relaciones entre eventos dentro de una situación. Siendo el criterio de organización funcional el suplementario, correspondiendo el criterio de efectividad (efectividad, Carpio, 1994) como el ajuste demandado.

#### **Intrasituacionales Variables**

En este tipo de interacción el sujeto se ajusta respondiendo con precisión a condiciones cambiantes de las propiedades de los objetos o sus relaciones para producir

efectos en una situación, donde el criterio de organización funcional es el selector, siendo el criterio de precisión (pertinencia, Carpio, 1994) el ajuste requerido.

### **Extrasituacionales**

En este tipo de interacción el ajuste del individuo altera relaciones entre objetos y funciones de la situación presente con base en las relaciones y funciones de una situación diferente. En este ajuste interviene el comportamiento lingüístico y dos eventos: el primero tiene que ver con la situación en la que se transfieren las propiedades funcionales y relaciones; el segundo es la situación en la que ocurre dicha transferencia. Para este tipo de interacción el criterio de organización funcional es el sustitutivo referencial, mientras que el criterio de ajuste es el de congruencia (congruencia, Carpio, 1994).

### **Transituacionales**

En este tipo de interacción el ajuste del individuo tiene que ver con objetos convencionales a través de respuestas también convencionales, como el lenguaje natural o simbólico —matemático, musical, lógico, etcétera— el cual modifica, relaciona o transforma a estos objetos. Siendo el criterio de organización funcional el sustitutivo no referencial, y el criterio de coherencia (coherencia, Carpio, 1994) el ajuste requerido.

## LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA: DOCENTE-ALUMNO

El aprendizaje de los seres humanos es un fenómeno que se da de manera continua y en todos los contextos donde se interactúa, siendo propiciado por la familia, amigos, sociedad, entre otras. Este tipo de aprendizaje es considerado como informal, puesto que se da fuera de cualquier institución dedicada a la educación.

Por otro lado existe el aprendizaje formal, el cual se fomenta en las instituciones educativas, como en las escuelas de educación básica, media o superior, o aquellas que se dedican a generar cierto tipo de competencias, como las escuelas de música o baile.

En cualquiera de los dos casos hay que recordar que la similitud es que en primera instancia existe una persona inexperta junto a alguien que domina el área de conocimiento, el cual brinda las herramientas necesarias y suficientes para que el llamado inexperto pueda incorporarse y dominar las actividades que rodean sus prácticas (Canales, Morales, Arroyo, Pichardo y Pacheco, 2005).

En cuanto a la educación escolarizada o formal quienes fungen el papel de experto-aprendiz son justamente el docente y el alumno.

Múltiples investigaciones como las de Irigoyen y Jiménez (1998); Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004); Ibáñez y Reyes (2002) se han dedicado a estudiar esta diada educativa, buscando optimizar, mejorar o aportar datos novedosos al proceso educativo de enseñanza-aprendizaje (Morales-Chávez, Alemán-Baños, Canales-Sánchez, Arroyo-Hernández y Carpio-Ramírez, 2013).

Estas investigaciones han estado guiadas bajo la corriente interconductual, por lo cual, no se considera *a priori* el papel del docente o del alumno, puesto que se sobreentiende la importancia de los elementos que constituyen los segmentos educativos entre el docente-alumno.

No obstante, en otras investigaciones se ha llegado a considerar al papel del alumno como primordial en esta diada educativa, puesto que es él quien se sumerge en el nuevo mundo por descubrir, el docente sería el encargado de guiar este descubrimiento (Gómez, 2010).

Sin embargo, dado que este trabajo se circunscribe en la corriente interconductual, por lo cual no se considera que el docente es docente solo por pararse en una aula académica, contar con la infraestructura adecuada, o tener alumnos a quiénes enseñar o guiar, sino que, el docente se convierte en educador al momento en que con su comportamiento, con su hacer efectivo y su relación con todas las circunstancias y objetos que lo rodean logra cambiar el comportamiento de sus educandos. Comportamiento que se ajusta a los objetivos que con anterioridad fueron planteados dentro del plan educativo (Morales-Chávez et al., 2013).

Asimismo, los autores mencionan que esta condición no es exclusiva del docente, puesto que también se aplica para el comportamiento del alumno, el cual, al no comprometerse con el proceso educativo, su aprendizaje se ve mermado por esta falta. Entonces se puede decir que tampoco cumple con lo que lo define funcionalmente como alumno.

Tal y como lo mencionan Hernández, Bueno, González y López (2006) el alumno en vez de sumergirse en el andar académico y comprometerse con lo que es ser un “buen estudiante”, solo se limita a permanecer pasivo en el salón de clases, repitiendo la información brindada por el docente sin siquiera tratar de cuestionarse lo que conlleva esa enseñanza.

Cuando lo anterior ocurre, los aspectos formales de las instituciones son cumplidos de forma satisfactoria, sin embargo, los aspectos funcionales, lo que cada elemento de la interacción debería realizar con su actuar, para lograr una educación de calidad, no se está llevando a cabo.

La importancia del docente y el alumno radica en que son ellos los responsables de llevar a cabo una educación efectiva. Por un lado el docente podría diseñar estrategias educativas para generar competencias académicas en los alumnos, mientras que estos deberían de corresponder a este actuar docente, llevando a cabo un comportamiento acorde a la situación (García y Muñoz, 2007).

Al llevar a cabo los aspectos funcionales y no solo formales, la falsa creencia que se tiene de la escuela, como un lugar que solo sirve para escapar de actividades del hogar,

quedaría disipada por el hecho de que realmente ésta sería una institución generadora de competencias académicas (Zárate, 2002).

#### **4.1. Competencias Académicas del Estudiante**

Antes de iniciar este apartado cabe aclarar lo que son las competencias conductuales, de acuerdo a Ribes (2006) las competencias son una forma de organización de las habilidades de los organismos, las cuales sirven para cumplir con un cierto tipo de criterio. Por lo cual, el ser competente involucra ser capaz de satisfacer determinadas demandas en un momento en específico.

Hablar de competencias académicas es diferente de hablar de competencias de la vida, éstas van surgiendo o desarrollándose a lo largo de la historia de cada individuo en particular; las competencias académicas se desarrollan dentro de la educación formal, siendo la escuela la responsable de generarlas (Ribes, 2011).

En la etapa académica, existe una serie de competencias que el alumno debe desarrollar, competencias que serán de ayuda en el andar escolar y profesional. Así, estas competencias deben de ser promovidas por los profesionales de la educación –los docentes.

Al respecto, Fuentes (2007) menciona que la función de los docentes no solo se reduce a promover conocimiento situacional, sino que radica en que ese conocimiento, pueda generalizarse a los diferentes contextos que la vida demanda. Los alumnos de esta manera no solo serían agentes pasivos y memorísticos de información, sino que por el contrario, serían agentes activos, críticos y analíticos.

Ribes (2006) menciona que la promoción de competencias conductuales sirve como base para que los alumnos obtengan habilidades, las cuales les ayudarán a cumplir criterios impuestos por la institución educativa. Siendo así que los estudiantes, en este caso de psicología, deberían de desarrollar habilidades necesarias y congruentes con el perfil terminal del psicólogo.

Para que el alumno logre desarrollar competencias académicas específicas, en gran medida depende de las competencias con las que el docente cuente, puesto que si éste

carece de habilidades y por ende competencias docentes, no podrá promover en el estudiante competencias que él mismo no muestra.

Para que el docente pueda promover competencias académicas en los alumnos, se necesita de un medio que posibilite esta interacción, siendo el lenguaje el medio a través del cual se posibilita la interacción didáctica docente-alumno. A través de este medio el docente pone en contacto a los alumnos con diferentes fenómenos; por eso, es de importancia que el estudiante cuente con competencias de índole lingüística para alcanzar un adecuado comportamiento académico (Jiménez e Irigoyen, 1999).

Si el alumno no cuenta con competencias lingüísticas, es menester del docente diseñar escenarios pertinentes para poder incidir en el comportamiento de estos, de tal forma que puedan modificar su comportamiento y logren entrar en contacto con los referentes educativos (Irigoyen y González, 1997).

Las competencias lingüísticas que debería generar el alumno en su estancia educativa de acuerdo a Morales-Chávez et al., (2013) son:

- a) Competencias de lectura, en donde el alumno es puesto en contacto con un texto especializado sobre un tema. Dentro de la diada docente-alumno la lectura ha resultado fundamental para el desempeño académico, porque a través de textos es como los docentes imparten cátedra. En esta modalidad, el alumno, dependiendo de los criterios que se le demanden y de sus competencias lectoras podrá ajustarse o no a las demandas que se le imponen.

Son varias la investigaciones que se han llevado a cabo sobre el ajuste lector, para su revisión se pueden ver los estudios de Arroyo y Mares (2009); Morales et al., (2010), Arroyo et al. (2008), entre otros.

- b) Competencias escritoras, al alumno se le exigen creaciones textuales. De igual forma, dentro de la diada docente-alumno las competencias escritoras son necesarias. En determinadas ocasiones los alumnos son calificados por medio de reportes finales, proyectos de investigación, etcétera, de esta

manera, los estudiantes mejor calificados son los que muestran mejores creaciones literarias.

Dentro de las investigaciones que estudian las competencias escritoras se encuentran las de Namorado (1995); Montealegre y Forero (2006); Bazán-Ramírez, Urbina-Pérez, Domínguez-Marquéz, Mansillas-Cervantes, y Gómez-Manjarrez (2011), entre otras.

- c) Competencias orales, al alumno se le evalúa lo que dice, lo que lee y lo que escribe, por lo cual es menester desarrollar esta competencia en cualquier nivel educativo. A pesar de esta importancia, dentro de los estudios revisados no se reconocen investigaciones que den muestra empírica de este fenómeno en las aulas de educación superior. Solo existen investigaciones realizadas en educación básica, como los de Mares et al., (2004). Por lo cual se carece de datos obtenidos en la investigación superior.

Dada la importancia del discurso didáctico y los juegos de lenguaje en la participación lingüística y debido a la escasa atención prestada a las competencias orales en el nivel superior, en esta investigación se propone indagar sobre el comportamiento oral que se despliega en los salones de clase.

#### **4.2. El Discurso Didáctico en el Aula Académica**

La diada docente-alumno se conforma con el fin de enseñar y aprender — respectivamente— siendo así que el factor posibilitador para que este objetivo se concrete es el discurso didáctico que se efectúa en el aula académica.

Como lo menciona Ibáñez (2007a) el discurso didáctico se efectúa de manera lingüística y posibilita que el fenómeno educativo de enseñanza-aprendizaje logre configurarse. En palabras de Ibáñez “el discurso didáctico media sustitutivamente al aprendiz relaciones concernientes a los referentes de una disciplina” (p. 31).

El discurso didáctico al ser una formulación lingüística adopta diversos modos de expresión: oral, cuando se presenta como exposición; textual, cuando deriva de un producto

lingüístico como un artículo o un libro; gráfico, cuando describe con esquemas un procedimiento, o bien, cinematográfico, cuando se presenta mediante reproducción de imágenes animadas, como un vídeo. Estos modos a su vez determinan el tipo de reactividad lingüística con la que debe operar el alumno para corresponder ante éste. La reactividad lingüística del alumno puede adoptar el modo de escucha, observador, lector, dibujante, escritor o hablante.

Sin embargo, una característica a respetar en cualquier momento cuando se alude al discurso didáctico, es que éste en su hacer práctico debe de consistir en hechos, conceptos y/o principios de la disciplina bajo estudio (Jiménez e Irigoyen, 1999).

De esta manera, de acuerdo a Ribes (1990), existen tres características que son definitorias del discurso didáctico, a saber:

- 1) Debido a que el discurso didáctico es lingüístico puede trascender las circunstancias entre las personas y los eventos inmediatos. Es impersonal, afecta las dimensiones convencionales del comportamiento y podría ser dirigido por cualquier persona y en cualquier multiplicidad de circunstancias;
- 2) Para poder desempeñar el discurso didáctico son necesarios dos requisitos: uno, que quien dirige el discurso didáctico posea el saber “cómo” de lo que está diciendo; y dos, que la persona que dirige el discurso didáctico haya podido extraer la regla o máxima bajo la cual se haya ejercitado dicho saber “cómo”; y
- 3) El discurso didáctico contempla las circunstancias y criterios bajo los cuales el aprendiz se tiene que comportar de forma inteligente y variada. Así, el llevar a cabo el discurso didáctico implica la promoción del saber “cómo” de una situación particular.

Asimismo, se considera que la función del docente-alumno es específica y debe de cumplir ciertas demandas, Ibáñez (2007a) menciona que:



## **El Maestro**

Es el responsable de promover el discurso didáctico en las instituciones educativas, y por ello para lograr el actuar de otros de manera efectiva, debe: a) cumplir competentemente los criterios de logro de la profesión que enseña; b) expresar con claridad ante los alumnos el cómo se alcanzan dichos criterios; c) poder ejemplificar el desempeño que se logra con el criterio; d) diseñar las situaciones que sean necesarias para que el alumno practique el “cómo” se consigue el criterio y; e) brindar retroalimentación a los alumnos sobre los aciertos y errores a lo largo del proceso.

## **El Alumno**

Disposición a la enseñanza, así como ser capaz de adaptarse a los modos y demandas que se exigen en el discurso didáctico, esto para poder cumplir con los criterios que se establecen en la interacción, ya sea como escucha, observador, lector, dibujante, escritor o hablante.

De esta forma, tal y como se ha visto, el discurso didáctico no es algo que exista a priori a una disciplina, sino que es la diada docente-alumno lo que le brinda la significancia, puesto que el comportamiento del docente debe de generar cambios en el actuar del alumno, siendo así que el discurso didáctico que empleó el docente, será lo que medie la relación educativa (Morales-Chávez et al., 2013).

### **4.3. Los Juegos del Lenguaje de la Práctica Psicológica**

Como se puede apreciar el discurso didáctico brinda la posibilidad de poner al alumno en contacto con diferentes fenómenos que sin éste no sería posible, sin embargo, al ser el discurso didáctico especializado en un tema, como por ejemplo hablar acerca de psicoanálisis, conductismo o interconductismo, se requiere que el alumno cuente o desarrolle en el transcurso de la enseñanza un repertorio lingüístico adecuado a la disciplina, puesto que sin él, el contacto y la transferencia de conocimiento que se pretende lograr mediante el discurso didáctico no podría efectuarse.

Para lograr este repertorio lingüístico el alumno debe de ser capaz de predicar —de acuerdo al lenguaje especializado— sobre los contenidos que se revisan en el aula

académica, para ello, el leer diferentes temas especializados aumentará el dominio de los términos a utilizar, así como el adentrarse en las prácticas científicas, para que de igual forma en el hacer logre dominar los términos psicológicos.

De esta forma, el alumno logrará dominar el lenguaje que se utiliza en su área de conocimiento. A este hacer Wittgenstein lo nombró “juegos de lenguaje”. Así, gracias a él, las prácticas científicas van tomando sentido en su “hacer” y van delimitando el uso correcto o incorrecto de las funciones de los conceptos. Por lo cual se vuelven reguladoras del bien hacer de la práctica científica en cuestión.

De acuerdo a Tomasini (2002), Wittgenstein definió al juego de lenguaje de la siguiente manera:

*Un juego de lenguaje es un conjunto de términos que queda caracterizado en función de las acciones de los hablantes y con las que las palabras en cuestión están conectadas. Desde este punto de vista, el lenguaje resulta estar indisolublemente ligado a las prácticas humanas. En realidad, la identidad de los juegos de lenguaje es una función de dichas actividades.* [Negritas y cursivas añadidas]. (p.31).

Estas diversas actividades de cada una de las prácticas científicas en las cuales el alumno debe de comportarse para poder dominar dicha actividad y las cuales en conjunto posibilitan el desarrollo de un juego de lenguaje Wittgenstein las denomino “formas de vida”, puesto que son actividades que se llevan a cabo por los diferentes individuos del grupo al que se pertenece.

De esta forma, la ciencia también es una práctica social, y como tal, dentro de sus diferentes disciplinas ha desarrollado diversos juegos de lenguaje, los cuales delimitan el uso de tecnicismos para una correcta comprensión de la misma, asimismo, estos juegos de lenguaje de cada una de ellas se encuentra inmerso en las diferentes formas de vida de las ciencias en particular.

Así que parafraseando a Wittgenstein pueden existir tantos juegos de lenguaje como prácticas científicas existan.

En cuanto al fenómeno educativo enseñanza-aprendizaje, el docente es el responsable de poner en contacto al alumno con los juegos de lenguaje de cada área de conocimiento.

De tal forma, el docente con su actuar logra mediar el comportamiento del alumno, el cual deberá, dominar el juego de lenguaje del área de conocimiento para así lograr desarrollarse académicamente dentro de ésta. El lenguaje se convierte así en una herramienta indispensable en la práctica científica (Irigoyen y Jiménez, 1998). El docente es quien regulará las prácticas por medio del juego de lenguaje, y mediante él expondrá eventos, clases, estados, relaciones y procesos de fenómenos psicológicos (Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2011).

Y ¿por qué es que se logra a través del lenguaje? Esto ocurre debido a que es el medio por el cual fluye o se posibilita la práctica de los seres humanos, gracias a él, existen reglas, así como conductas que se valoran como buenas o malas, etc. Es la fuente principal del establecimiento de convenciones, las cuales posibilitan el desarrollo de la sociedad como tal.

Ribes (2007) comenta que el lenguaje brinda tres tipos de aprendizaje que se relacionan a cualquier práctica social, incluida la científica, a saber: a) brinda la oportunidad de aprender comportamientos que se suscitan de manera específica en un contexto dado, esto gracias al componente lingüístico; b) se aprenden palabras nuevas y la forma correcta de utilizarlas y; c) se aprende acerca de cosas y de las palabras a la vez, lo cual posibilita la comprensión de las acciones, objetos y eventos.

Siendo así que el lenguaje posibilita el entendimiento y asimismo el desarrollo de las ciencias al sumergirnos en la forma de vida de cada una de ellas, por tal motivo Ribes (1993) argumenta que en el escenario de la educación no basta con solo enseñar algo, sino que ese enseñar debe de estar regido por el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas de los estudiantes, puesto que esto brindará la posibilidad de incursionarse en la profesión científica (hablando de la psicología).

De igual forma Ribes (1993) identificó distintos juegos de lenguaje que se deben de practicar y promover a la vez en el ámbito científico, a saber:

- a) El juego de la identificación de hechos, en donde se encuentran a manera de conceptos las abstracciones de las investigaciones que se llevan a cabo bajo la investigación con diferentes eventos.
- b) El juego de las preguntas pertinentes, en donde los diferentes hechos estudiados son relacionados entre sí para poder elaborar categorías que se distinguen de forma cualitativa y cuantitativamente.
- c) El juego de la aparatología, en donde se emplean los instrumentos que se necesitan para llevar a cabo de forma adecuada una investigación, así como transformar lo registrado en datos para su posterior utilización.
- d) El juego de la observación, en donde se seleccionan de manera pertinente los hechos que conforman evidencia para la disciplina en cuestión.
- e) El juego de la representación, en donde se delimita de manera adecuada los hechos que son significativos para explicar cierto fenómeno.
- f) El juego de las inferencias y conclusiones, en donde se evalúa cómo encajan los hechos en los problemas y el qué falta por encontrar. Reformulando así los problemas con los hechos encontrados.

A pesar de ser seis los juegos de lenguaje que rigen la práctica científica, no todos los juegos se utilizan para la investigación de una disciplina científica, sino que ésta misma es la que regula la utilización de cierto tipo o tipos de juego de lenguaje a emplear.

#### **4.4. La Participación Lingüística en la Educación Superior**

Como se ha visto en las secciones anteriores, tanto el discurso didáctico como los juegos de lenguaje son de suma importancia para que se pueda llevar a cabo el proceso educativo de una manera eficiente.

Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio (2007) mencionan que el proceso educativo por lo regular ocurre a través de productos lingüísticos textuales, para poder evaluar la comprensión de lectura de los alumnos, los docentes se limitan a desarrollar preguntas con poca creatividad y de baja complejidad. Por lo cual se puede decir que los alumnos al momento de responder, de igual forma elaboran respuestas de parafraseo o de índole repetitivo.

Pacheco-Chávez, Cruz-Alcalá y Ortega-González (2013) mencionan que en el ámbito de la ciencia, los alumnos de educación superior muestran serios problemas al momento de generar preguntas pertinentes sobre un tema en específico.

Estas deficiencias son reflejadas en las aulas académicas al momento de que los alumnos se comportan participativamente, porque solo un número escaso de alumnos se atreve a desplegar el comportamiento participativo, y cuando esto sucede en variadas ocasiones lo efectúan de manera incorrecta.

Estas autoras sostienen que tal fenómeno es ocasionado porque a lo largo de la historia académica los alumnos han recibido una promoción de competencias que se ha enfocado en generar niveles con poco grado de desligamiento, lo que repercute en un comportamiento académico deficiente.

Sin embargo, a pesar de que se remarca la importancia del comportamiento participativo del alumno, son casi nulos los estudios empíricos que han indagado sobre el fenómeno de la conducta verbal o más específicamente del comportamiento participativo oral dentro del salón de clases.

El único estudio tal y como se ha mencionado que se encontró dentro de la literatura revisada es el que se reportó en el capítulo 2, el cual fue efectuado por Mares et al., (2013), donde encontraron que una de las causas por la cual los alumnos reprobaban materias es debido a que les fue difícil y estresante participar durante la clase.

Por lo cual se considera que la estrategia de enseñanza no solo se debe de enfocar en la conducta de memorización o de repetición de textos, donde el alumno solo absorbe el contenido que se le está brindando, donde a la hora de ser cuestionado solo repite lo que se le “enseñó” con anterioridad (Irigoyen y Jiménez, 1998).

Sino que por el contrario, el docente al ser el encargado de promover el aprendizaje deberá de diseñar escenarios idóneos donde promueva la transferencia de conocimiento, y así no solo promueva la conducta de memorización como se ha presentado hasta el momento.

De tal suerte que esto solo será posible si en el campo educativo se programan actividades con diferentes niveles funcionales que promuevan competencias complejas, así como el material utilizado para la promoción del conocimiento.

Asimismo, se percibe la urgencia de indagar más en el comportamiento participativo oral de los estudiantes de educación superior, realizando con ello estudios que brinden la posibilidad de un análisis certero sobre los comentarios de los investigadores anteriormente revisados, ya que sin ello, solo se caería en especulaciones y en la falta de objetividad sobre este fenómeno educativo.

#### **4.5. Niveles de Participación y Criterios de Ajuste**

Respecto a los niveles funcionales de participación que despliegan los alumnos dentro del aula académica, los estudios que se han realizado han sido en educación básica, uno de estos fue efectuado por Mares et al., (2004) quienes se dieron a la tarea de identificar el nivel funcional que promovían las maestras en sus alumnos de primaria. Para ellos, la identificación del nivel funcional que se promovía dependía de la respuesta de los alumnos.

En este estudio participaron seis grupos, dos de segundo, dos de cuarto y dos sexto año. Dentro de los resultados que encontraron fue que las maestras de segundo año, el nivel funcional que promovieron con mayor frecuencia fue el contextual, y los niveles funcionales sustitutivos no se promovieron.

Para los grupos de cuarto se pudo notar que las maestras emplearon menor tiempo en promover niveles funcionales contextuales, y en cambio incrementaron el tiempo en la promoción de niveles selectores. La promoción de niveles funcionales sustitutivos también se presentaron pero en menor medida.

Esta condición varió para los grupos de sexto, puesto que la promoción de niveles funcionales contextuales no se presentó y lo que se favoreció fue la promoción de niveles funcionales selectores y sustitutivos.

El estudio realizado por Mares y cols., tiene importancia para generar una serie de investigaciones que den cuenta del fenómeno educativo entre el docente y el alumno, sin

embargo, se debe de considerar el poder realizar estos estudios en niveles educativos más avanzados, como los son la educación media y superior.

Esto porque en el campo de la educación básica ya han surgido trabajos que indagan la interacción didáctica que se desarrolla en el salón de clase. La cual ha arrojado datos de que los profesores promueven de manera preponderante competencias lingüísticas orales de repetición.

Este tipo de promoción de competencias augura un comportamiento académico del estudiante bajo en niveles educativos superiores, puesto que dentro de la historia académica los estudiantes han sido predominantemente expuestos a niveles funcionales con un grado mínimo de desligamiento. Siendo así que esta promoción educativa imposibilitará el poder comportarse en niveles funcionales complejos.

Con base en esto Morales-Chávez et al., (2013) declaran que la evidencia empírica que han arrojado las investigaciones, da cuenta de que el tipo de interacciones que se promueven en el contexto académico son de índole repetitivo. Siendo así que el comportamiento académico cae dentro de los niveles funcionales intrasituacionales. Imposibilitando de esta manera la generalización del conocimiento escolar fuera del contexto educativo.

Esta información que han arrojado las investigaciones, como se ha mencionado es exclusiva de la educación básica, puesto que en otros niveles educativos no ha habido labor investigativa que revele el tipo de interacción lingüística que se promueve en las aulas académicas.

Esto se ha suscitado a pesar de que se reconoce el hecho de que el alumno debe de contar con competencias lingüísticas orales.

De este modo Morales-Chávez et al., (2013) sugieren que las investigaciones que hasta el momento se han realizado respecto a las competencias lingüísticas en educación básica se puedan replicar en diferentes niveles educativos, como el medio superior y superior

Las investigaciones posteriores se deberían de enfocar en la interacción didáctica profesor-alumno, atendiendo al criterio de ajuste que se demanda a los alumnos dentro de las aulas académicas y con ello analizar el nivel funcional del comportamiento del alumno respecto a lo que el docente le demanda.

Con esto se podría dar cuenta del desarrollo que han tenido los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. Generando de esta forma una comparativa sobre la evolución que han tenido los estudiantes, partiendo desde el nivel educativo básico, hasta llegar al nivel superior.

De mismo modo, se podría conocer el valor heurístico de cada elemento de la interacción educativa, siendo que se podría dar cuenta de si las competencias que promueve el docente, son complejas o simples, y también de las competencias que despliega el alumno (Morales-Chávez et al., 2013).



## HACIA UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Tal y como se describió en el capítulo precedente hay poca evidencia empírica que dé cuenta del nivel funcional en el cual se comportan los alumnos de educación escolarizada al momento de interactuar verbalmente con el docente. Siendo que esta información pertenece al ámbito de la educación básica, dejando sin evidencia empírica el desempeño que tienen los estudiantes de educación superior.

Hasta el momento los diversos investigadores en la educación superior, han centrado su interés exclusivamente en el comportamiento lector, y de menor manera, el comportamiento escritor ha sido estudiado. Sin embargo, las investigaciones del comportamiento oral han quedado mermadas a pesar de que se reconoce la importancia de poder llevar a cabo este tipo de investigaciones.

Dado que este fenómeno de las competencias lingüísticas en su modalidad oral, solo ha sido investigado en niveles educativos básicos, y carece de investigaciones a nivel superior, surge la importancia de generar evidencia empírica, que arroje datos de manera directa sobre este fenómeno educativo.

Esta falta de evidencia empírica se torna relevante en el campo de la investigación al haberse encontrado en un estudio realizado por Mares et al., (2013) que la falta del comportamiento participativo en su modalidad oral dentro de la interacción didáctica docente-alumno afectó la trayectoria de los estudiantes, trayéndoles consigo el repetir una o más materias, lo cual fue determinante para que los alumnos no lograran terminar en tiempo y forma sus estudios de licenciatura. Hay que recordar que este estudio fue realizado con alumnos de psicología de la FES-Iztacala.

Además, el estudio del nivel funcional del comportamiento lingüístico en su modalidad oral en estudiantes universitarios de psicología se torna importante debido a que ellos son los próximos profesionistas encargados de responder a las demandas del país, ya sea como analistas, investigadores, docentes, etcétera. Puesto que a diferencia de otras carreras como la Química, Odontología, Ingeniería, entre otras., donde las competencias demandas son *instrumentales* —que se refiere a la habilidad de las personas en saber usar

técnicas o procedimientos de herramientas de una forma adecuada— en psicología y en profesiones donde se necesita mayor contacto con diferentes personas —medicina, nutrición, antropología, etcétera— se demandan con mayor preponderancia competencias *conceptuales o discursivas*, las cuales refieren al saber decir acerca del propio campo de conocimiento —términos, modelos, teorías, sistemas de implicación— puesto que si no se domina el juego de lenguaje particular o se tiene poco dominio de éste, difícilmente se podrá referir a otras circunstancias o personas (Ibáñez, 2007). Por lo cual es fundamental conocer las competencias lingüísticas orales que son capaces de desplegar los alumnos en las aulas académicas, puesto que solo de esta manera se contará con información pertinente que ayude a interferir en este fenómeno psicológico.

Sin embargo, al tener en cuenta que la universidad es una institución de alta demanda académica se podría esperar que los alumnos en la diada docente-alumno puedan comportarse en niveles funcionales sustitutivos, puesto que son los niveles de mayor desligamiento.

Así, se esperaría que los estudiantes desplegasen un comportamiento participativo el cual se base en críticas y análisis de la información, y no así en niveles funcionales de menor grado de desligamiento, como los son el nivel contextual, suplementario y selector.

Si el comportamiento participativo ocurriera en los niveles intrasituacionales sería de suma importancia el poder atender las deficiencias comportamentales de los estudiantes. Esto porque los países para su crecimiento y desarrollo dependen de personas cada vez más competentes en sus haceres profesionales.

### **5.1. Objetivo de la Investigación.**

De esta forma el objetivo del presente trabajo es el siguiente:

Describir, analizar y comparar el nivel funcional del comportamiento participativo oral de los estudiantes de psicología respecto al criterio de ajuste que imponen los mediadores de la interacción didáctica dentro del aula académica.

# ESTRATEGIA METODOLÓGICA

## **Participantes**

En este estudio participaron 3 docentes de orientación interconductual de la materia de Psicología Experimental Teórica IV –con sus respectivos grupos– de la Licenciatura en psicología de la FES-Iztacala del turno matutino.

## **Diseño**

Para llevar a cabo el presente trabajo se optó por el diseño denominado transversal-descriptivo-observacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Este tipo de diseño se basa en la recolección de datos en un único periodo de tiempo, así como en la observación del evento y en su sola descripción, lo que indica que no se intervienen, manipulan o se correlacionan variables. El único objetivo es el describir fenómenos que ocurren de manera natural en un determinado contexto.

## **Materiales**

Se utilizaron los materiales didácticos que los profesores emplearon para llevar a cabo cada una de sus clases, estos materiales comprendieron: a) lecturas, pudiendo ser las revisadas en la clase presente o en clases pasadas; b) material didáctico de exposición de los alumnos, el cual se basó en diapositivas de PowePoint y videos alusivos al tema y; c) hojas de registro. (Ver anexo, el cual da cuenta del formato de vaciado de datos que se utilizó en la presente investigación, así como el tipo de categorías que se crearon para el análisis del comportamiento participativo.).

Las hojas de registro se basaron en el formato de vaciado de datos empleado por Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004), sin embargo, para cuestiones de este estudio se realizaron algunas modificaciones.

## **Categorías de Observación del Comportamiento Participativo Oral de los Estudiantes.**

Para la elaboración de las categorías de observación se trabajó conjuntamente entre el autor del estudio y la asesora del mismo, considerando la taxonomía de la conducta

propuesta por Ribes y López (1985), las filmaciones de las clases, así como las transcripciones de las interacciones lingüísticas ocurridas entre los participantes. Se construyeron seis categorías, cinco de ellas corresponden a la taxonomía de la conducta de Ribes y López (1985) y la otra contempla el comportamiento participativo de los alumnos que no guarda correspondencia con el tema que se revisa en clase, a saber:

**Intervención referida a otros contenidos:** En esta categoría se agrupan las participaciones de los alumnos que no están relacionadas con el tema que es tratado en clase, por lo cual no pueden pertenecer a ninguna unidad de análisis tratadas en este trabajo. Se incluyen dos subcategorías específicas:

*-El alumno responde a los cuestionamientos del profesor partiendo del discurso didáctico de éste, el cual no corresponde a la temática.*

*-La respuesta del alumno no hace contacto con la pregunta del profesor.*

*-El alumno no responde al cuestionamiento, niega respuesta con la cabeza, se ríe o revisa el material didáctico.*

**Nivel contextual:** La participación del alumno es una reproducción exacta de las expresiones lingüísticas contenidas en el discurso didáctico, ajustándose exclusivamente a éste. Siendo así que la participación se convierte en meras repeticiones de la información contenida. Se identifica una subcategoría específica:

*-El alumno reproduce sin modificar el contenido del discurso didáctico, ajustándose a una demanda del mediador del discurso didáctico o al contexto.*

**Nivel suplementario:** La participación del alumno modifica la expresión lingüística del discurso didáctico, ya sea resumiéndolo o sustituyendo conceptos con sinónimos, pero sin alterar el contenido, lo cual es una reproducción ligeramente modificada del discurso didáctico. Se incluyen dos subcategorías:

*-El alumno sin argumentar nada más solo reproduce modificando parte del discurso didáctico (copias, videos o imágenes, pudiendo estar presentes o no), para cumplir una demanda del mediador del discurso didáctico.*

**Nivel selector:** La participación del alumno se da cuando éste selecciona partes específicas del discurso didáctico para cumplir con una serie de demandas determinadas, las cuales presentan variaciones a lo largo de la situación, de tal manera que el alumno clasifica y responde a cuestionamientos específicos y variantes sobre el discurso didáctico. Incluye cuatro subcategorías:

*-El alumno elige conceptos clave del discurso didáctico, pudiendo ser éste de una lectura, un vídeo, una imagen, un comentario del docente o de un compañero.*

*-El alumno elige partes específicas del discurso didáctico para contestar un cuestionamiento, una petición o un discurso didáctico que le da contexto.*

*-El alumno agrupa el contenido de su respuesta dentro de una categoría previamente establecida en el discurso didáctico.*

*-El alumno brinda ejemplos que no han sido elaborados por él, solo comenta lo que otras personas ejemplificaron con anterioridad.*

**Nivel sustitutivo referencial:** La participación del alumno se da cuando logra desligarse casi completamente de la contingencia que impone el discurso didáctico de la presente sesión o de sesiones anteriores, y empieza a comportarse con respecto a otra contingencia mediada por otro discurso lingüístico –no aparente– lo que permite trascender la situacionalidad del discurso didáctico; se dice que el alumno se comporta referencialmente cuando logra ejemplificar situaciones no presentes en el discurso didáctico de la presente sesión o de sesiones anteriores. Se incorporan dos subcategorías:

*-El alumno elabora ejemplos del tema tratado, siendo estos diferentes a los del material didáctico.*

*-El alumno elabora argumentos que no reproducen lo planteado en el discurso didáctico, sin emplear conceptos o presupuesto de una teoría o los emplea de manera inadecuada.*

**Nivel sustitutivo no referencial:** La participación del alumno se da cuando logra desligarse completamente de la contingencia que impone el discurso didáctico, y se

comporta como si estuviera bajo otra contingencia –no presente en la relación–, se dice que el alumno se comporta no referencial cuando logra relacionar, analizar, evaluar, modificar o transformar, el primer discurso didáctico con base en criterios o reglas de uno o más discursos didácticos diferentes al presente. Incluye cuatro subcategorías:

*-El alumno argumenta con base en una teoría o reglas determinadas, utilizando conceptos o términos propios de la teoría o de un área de conocimiento.*

*-El alumno genera una respuesta o nuevos cuestionamientos después de relacionar diferentes teorías.*

*-El alumno contraargumenta el discurso didáctico y/o corrige lo dicho con anterioridad con base en una teoría o área de conocimiento.*

*-El alumno genera una respuesta después de evaluar las implicaciones de ciertos fenómenos.*

### **Categorías para Identificar el Criterio de Ajuste Impuesto por el Mediador de la Interacción Didáctica.**

La construcción de las categorías de igual forma fue trabajada por el autor del estudio y la asesora del mismo, estas categorías permiten identificar el criterio de ajuste impuesto por el mediador de la interacción didáctica, se basó en los criterios de ajuste propuestos por Carpio (1994), las filmaciones de las clases y las transcripciones de las interacciones lingüísticas. Se formularon cinco categorías de análisis de los criterios impuestos por el mediador correspondientes a los criterios de ajuste definidos por Carpio (1994), adicionalmente se elaboró una categoría en la cual se contempla aquel discurso emitido que no guarda correspondencia con el tema que se revisa en clase:

**Intervención referida a otros contenidos:** En esta categoría se agrupa aquella información que es expresada por el mediador de la interacción didáctica pero que no guarda algún tipo de relación o correspondencia con el tema que se revisa dentro de la clase, por lo cual no pueden pertenecer a ninguna unidad de análisis tratadas en este trabajo. Se incluye una subcategoría:

*-El mediador del discurso didáctico comenta un tema diferente al que se revisa en el material didáctico y lleva a cabo una interacción con los participantes realizando diferentes cuestionamientos.*

**Criterio de ajustividad:** El mediador del discurso didáctico realiza cuestionamientos en donde pide al sujeto que de manera oral reproduzca la información sin alterar el producto lingüístico del discurso. Contempla una subcategoría:

*-El mediador del discurso didáctico demanda que se repita cabalmente el contenido de un texto.*

**Criterio de efectividad:** El mediador del discurso didáctico realiza preguntas de modificación, pide al sujeto que de manera oral resuma la información del discurso didáctico pero sin alterar el contenido de éste. Se incorpora una subcategoría:

*-El mediador del discurso didáctico demanda a los alumnos que resuman el contenido de un producto lingüístico.*

**Criterio de pertinencia:** El mediador del discurso didáctico realiza preguntas de elección, por lo cual pide al sujeto que de manera oral elija la respuesta correspondiente dentro del discurso didáctico, con base en las condiciones a las que es sometido. Se incluye una subcategoría:

*-El mediador del discurso didáctico demanda a los alumnos que elijan la respuesta correcta dentro del discurso didáctico, pudiendo ser de un texto, una imagen, un vídeo o una exposición.*

**Criterio de congruencia:** El mediador del discurso didáctico realiza preguntas de elaboración, por lo que pide al sujeto que con base en lo revisado en la presente sesión o en sesiones anteriores refiera y ejemplifique de forma oral eventos diferentes a los presentes. Se conforma por dos subcategorías:

*-El mediador del discurso didáctico demanda que se elaboren ejemplos o argumentos novedosos respecto a determinada situación.*

*-El mediador del discurso didáctico demanda que se elaboren argumentos novedosos sobre conceptos.*

**Criterio de coherencia:** El mediador del discurso didáctico realiza preguntas de conclusión, clasificación y evaluación, pidiendo al sujeto que de forma oral genere principios novedosos que no son ubicables en el discurso didáctico, pero que se dan a través de comparar y relacionar –a través de reglas– diferentes eventos estudiados. Se desarrollaron cuatro subcategorías:

*-El mediador del discurso didáctico demanda que se evalúe y argumente con base en un sistema conceptual las consecuencias que podría traer cierta situación..*

*-El mediador del discurso didáctico demanda que se relacionen diferentes eventos para generar una respuesta.*

*-El mediador del discurso didáctico demanda que se comparen dos discursos didácticos y se determinen sus diferencias.*

*-El mediador del discurso didáctico demanda que con base en reglas se contraargumente el discurso didáctico*

### **Aparatos**

Se utilizó una computadora con sistema operativo *Windows 7*, una cámara de video *Sony HandyCam*, modelo DCR-SR21, un tripié para sostenerla, para el análisis estadístico de datos se trabajó con el programa SPSS 20.

### **Escenario**

Las seis clases que se filmaron –dos por cada docente– se llevaron a cabo dentro del salón de clases donde los profesores imparten su cátedra.

### **Procedimiento**

1. Inicialmente se acordó con cada docente sobre su participación en el estudio, así como el establecimiento de los días y el tipo de sesión en las cuales se llevaría a cabo la investigación –filmación –. Asimismo, se convino con cada



docente no revelar el objetivo que perseguía la investigación a sus alumnos, para tratar de que la información no modificara el comportamiento de los mismos.

2. Posteriormente se filmaron dos clases a cada uno de los docentes –los días para la aplicación fueron acordados con los docentes.
3. Antes iniciar las filmaciones, los docentes hablaron con sus grupos “diciéndoles que durante dos clases serían videograbados en el salón”. Los motivos del por qué serían filmados variaron de profesor a profesor, pero todos evitaron decir el objetivo final que perseguía la investigación.

### **Entrenamiento a Observadores**

La observación de las interacciones didácticas fueron efectuadas por el autor de la investigación y la asesora de la misma. Para realizar el entrenamiento se emplearon seis sesiones —una por día y por video de análisis— el proceso fue el siguiente:

- a) De cada video de análisis se tomaron los primeros 10 minutos, en los cuales los observadores determinaban —de forma individual— el nivel funcional y/o criterio de ajuste que se presentaba en los diferentes segmentos interactivos. Para lo cual utilizaban las categorías elaboradas *ad hoc* del criterio de ajuste y nivel funcional, así como el discurso didáctico empleado para la promoción del conocimiento.
- b) Al concluir el análisis efectuado de forma individual los observadores realizaban una comparativa entre cada una de sus elecciones.
- c) Posteriormente, en caso de desacuerdo entre estas elecciones, se discutían los motivos por los que habían considerado cierto tipo de categoría y se llegaba a un consenso. Asimismo, de ser necesario, se reajustaba la categoría

creada, explicitando elementos, conceptos o algún elemento que necesitara ser modificado para su correcta identificación.

- d) Este procedimiento se repitió hasta cumplir los diez minutos establecidos en cada filmación.

### **Confiabilidad**

La confiabilidad se obtuvo a través de dos observadores, en primer lugar el autor principal de este trabajo realizó el 100% de los análisis de las 6 videograbaciones, junto con el material revisado —en cada sesión de clase— y las categorías elaboradas *ad hoc*. Mientras que la asesora del proyecto realizó una observación del 20% —de los elementos mencionados. A continuación se muestran los porcentajes obtenidos:

**Porcentaje de Confiabilidad**

<b>Participante</b>	<b>Acuerdos</b>	<b>Desacuerdos</b>	<b>% de Confiabilidad</b>
<b>Profesor 1</b>	42	8	84.23
<b>Profesor 2</b>	38	7	84
<b>Profesor 3</b>	44	11	80.24

Tabla 1. Muestra el porcentaje de confiabilidad obtenido entre los dos observadores, equivalente a las dos sesiones que fue videograbado cada profesor.

### **Análisis de las Videograbaciones**

Las seis videograbaciones se transcribieron en su totalidad, anotando también si el estudiante mientras desplegaba el comportamiento participativo leía o consultaba el material utilizado para la clase. La transcripción se llevó a cabo en una adaptación de la hoja de vaciado de datos reportada en el estudio de Mares et al., (2004). La hoja de vaciado de datos se dividió en dos secciones: la primera, contiene datos generales, incluye nombre

de la escuela, carrera, semestre, materia, grupo y el artículo revisado; la segunda, contiene siete columnas correspondientes a:

- Tiempo de inicio de la participación
- Transcripción del discurso del profesor y de los estudiantes
- Criterio de ajuste de la pregunta y nivel funcional del comportamiento
- Correspondencia entre pregunta y respuesta, así como si el nivel funcional de la respuesta fue mayor, menor o igual al criterio impuesto

Para identificar el criterio de ajuste y el nivel funcional del comportamiento de los estudiantes se tomó en cuenta: a) la transcripción realizada, b) el artículo revisado en la clase, c) el material didáctico empleado en las exposiciones, d) la videograbación y e) las categorías definidas.

### **Registro de Datos**

Para analizar el comportamiento lingüístico en su modalidad oral se creó una base de datos en el programa estadístico SPSS, que incluyó las variables siguientes:

- Nombre;
- Grupo ;
- Persona que pregunta;
- Criterio de ajuste impuesto en la pregunta;
- Persona que responde;
- Nivel funcional del comportamiento participativo;
- Correspondencia o no correspondencia entre pregunta y respuesta —menor, igual o mayor; e
- Intervención —cuando el comportamiento participativo se efectuó sin atender a un criterio de ajuste impuesto por el mediador.

## **Segmento Interactivo**

Para delimitar un segmento interactivo se consideró lo siguiente:

- a) Cuando el mediador del discurso didáctico interviene y formula una pregunta y el mediado interviene en relación a la pregunta formulada.
- b) Cuando el mediador del discurso didáctico señala a alguien para que conteste la pregunta y el mediado interviene en relación a la pregunta formulada.
- c) Cuando el alumno interviene sin que se haya formulado una pregunta explícita.
- d) Cuando el alumno, tras comportarse participativamente en un nivel funcional, cambia de nivel —mayor o menor— del cual se comportaba.

## **Análisis de Datos**

Para realizar el análisis del comportamiento participativo, se sumó el total de las participaciones efectuadas —de forma general y por cada grupo— con base en ello y en las categorías creadas ex profeso para este estudio se calculó el porcentaje de veces que se presentó cada nivel funcional en la interacción didáctica.

Una vez determinado el nivel funcional, se establecieron dos situaciones donde el comportamiento participativo oral podía presentarse:

- a) Las participaciones se configuraban con base en una demanda que antecedió al comportamiento participativo oral. Lo que quiere decir, que el nivel funcional del comportamiento participativo oral fue modulado por el criterio de ajuste impuesto por el mediador de la interacción didáctica; y
- b) El comportamiento participativo del alumno se configuraba sin necesidad de que fuera antecedido por un criterio de ajuste. Lo cual indica que, el comportamiento participativo oral del alumno se desplegó en un nivel funcional sin que éste fuera demandado por el mediador del discurso didáctico.

Por último, se comparó la correspondencia entre el criterio de ajuste demandado por los mediadores de la interacción didáctica y el nivel funcional en que se desplegó el comportamiento participativo, así como el elemento de la interacción –docente o alumno– que promovió los niveles funcionales.

## RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados tras haber realizado el análisis de los datos que se obtuvieron del nivel funcional del comportamiento participativo en relación al criterio de ajuste impuesto por el mediador del discurso didáctico. Para su fácil comprensión se han agrupado en las siguientes categorías: a) Frecuencia total de las interacciones didácticas, donde a manera general se observa el total de comportamientos efectuados en cada nivel funcional y el total de demandas académicas impuestas por el mediador del discurso didáctico —docente u otros compañeros; b) Nivel funcional del comportamiento participativo, donde se observa cómo se desplegó la conducta participativa de los estudiantes en los dos tipos de segmento interactivo —con demandas académicas y sin éstas— y; c) Frecuencia de alumnos en el comportamiento participativo, en la cual se puede vislumbrar cuántos alumnos participaron y en qué nivel funcional lo realizaron.

### *Frecuencia Total de las Interacciones Didácticas*

En primera instancia se optó por reportar la frecuencia del nivel funcional en cual los alumnos desplegaron el comportamiento participativo, sin importar el criterio de ajuste impuesto por el mediador del discurso didáctico, asimismo, se reportó la frecuencia del criterio de ajuste que impusieron los mediadores del discurso didáctico, sin atender a los modos de comportamiento de los alumnos.

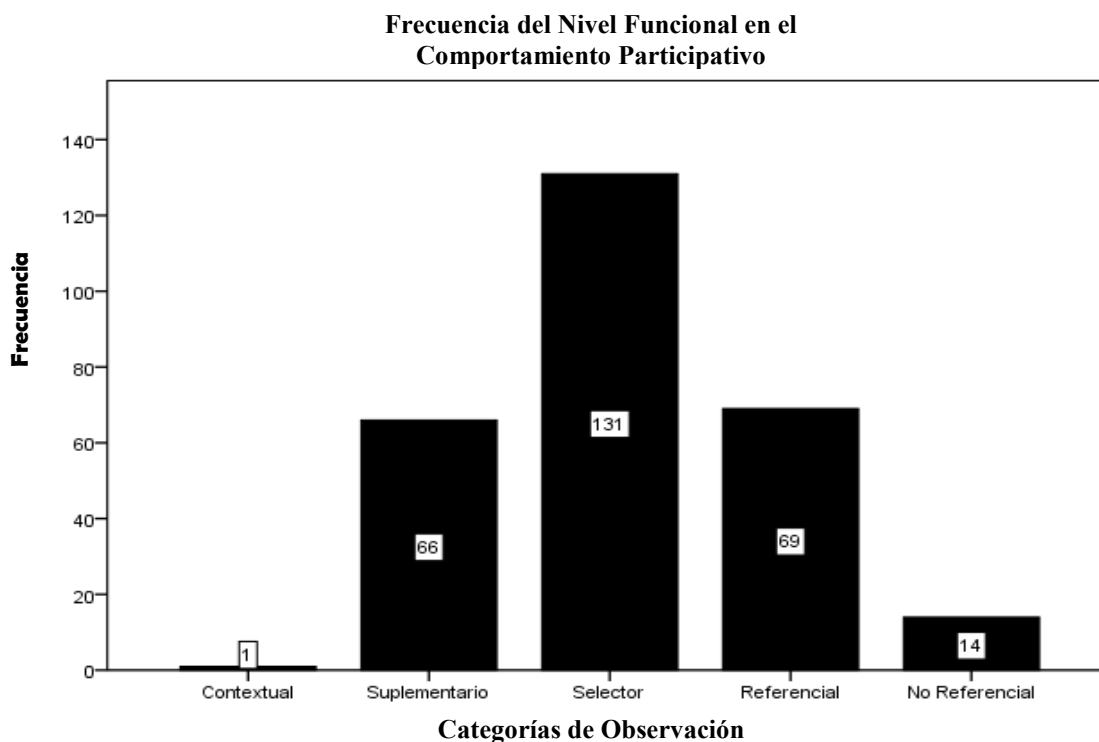


Figura 1. Muestra la frecuencia en que se presentó el comportamiento participativo en los diferentes niveles funcionales de todos los grupos evaluados.

En esta Figura 1, se aprecia como el nivel funcional que se presentó con menor frecuencia fue el nivel contextual con solo una ocurrencia en el total de las interacciones. Esto pudo ser debido a dos aspectos: a) El mediador del discurso didáctico —en una ocasión— cuestionó demandando ese tipo de comportamiento; o b) Los alumnos se comportaron en niveles funcionales de mayor complejidad al criterio de ajuste demandado por el mediador del discurso didáctico.

El segundo nivel que se presentó en menor número de veces fue el no referencial, con 14 ocurrencias, esto indica justamente lo contrario al caso arriba descrito: a) El mediador del discurso didáctico realizó —ocasionalmente— cuestionamientos demandando el criterio de coherencia, o b) Los alumnos desplegaron comportamientos participativos en niveles funcionales de menor complejidad al criterio demandado por el mediador del discurso didáctico, a pesar de que el mediador realizó —frecuentemente— cuestionamientos demandando niveles complejos.

El tercer nivel que se presentó fue el suplementario, con 66 veces de ocurrencia, en este nivel de comportamiento participativo al igual que en los casos anteriores es difícil saber qué ocurrió realmente puesto que se pueden presentar los siguientes casos: a) El mediador del discursos didáctico realizó escasos cuestionamientos demandando el criterio de efectividad; b) las demandas realizadas por el mediador del discurso didáctico y el comportamiento participativo de los alumnos se presentaron de forma equivalente; c) el mediador del discurso didáctico realizó cuestionamientos —en mayor número— al número de participaciones efectuadas por los alumnos; y d) los alumnos desplegaron comportamientos por encima del criterio demandado por el mediador del discurso didáctico. En este caso no se considera que el comportamiento participativo de los alumnos se presentó en menor nivel a la demanda solicitada puesto que el nivel anterior sería el contextual y en él solo se suscitó un comportamiento.

El nivel referencial se presentó con una frecuencia de 69 veces, siendo el segundo comportamiento participativo más recurrente durante las interacciones didácticas; mientras que el nivel selector ocurrió como el comportamiento participativo con mayor número de intervenciones, con una frecuencia de 131 participaciones. Este resultado —en ambos casos— trae varias suposiciones al respecto: a) Las demandas realizadas por el mediador del discurso didáctico y el comportamiento participativo de los alumnos se presentaron de forma equivalente; b) El alto número de intervenciones en los niveles funcionales se presentó debió a que en un nivel de mayor complejidad —no referencial y referencial— respectivamente, los alumnos no lograron corresponder a la demanda y terminaron por ajustarse a un criterio de menor complejidad; y c) el alto número de intervenciones se debió a las altas competencias lingüísticas de los estudiantes que terminaron por responder en un nivel funcional mayor al que se les demandaba.

De esta forma se aprecia que el comportamiento participativo de los alumnos se dio en niveles de poca complejidad puesto que más del 70% de las participaciones efectuadas se presentaron en los tres primeros niveles —contextual, suplementario y selector— solo poco menos del 30% ocurrió en niveles sustitutos. Esto indica que los episodios educativos se desarrollaron —en su mayoría— repitiendo —en diferente medida— el discurso didáctico que se utiliza para promover el conocimiento dentro del aula académica.



Mientras que —en pocas ocasiones— las interacciones didácticas se desarrollaron con argumentos críticos, argumentativos, evaluativos, propositivos o que trascendieran el discurso didáctico inmediato.

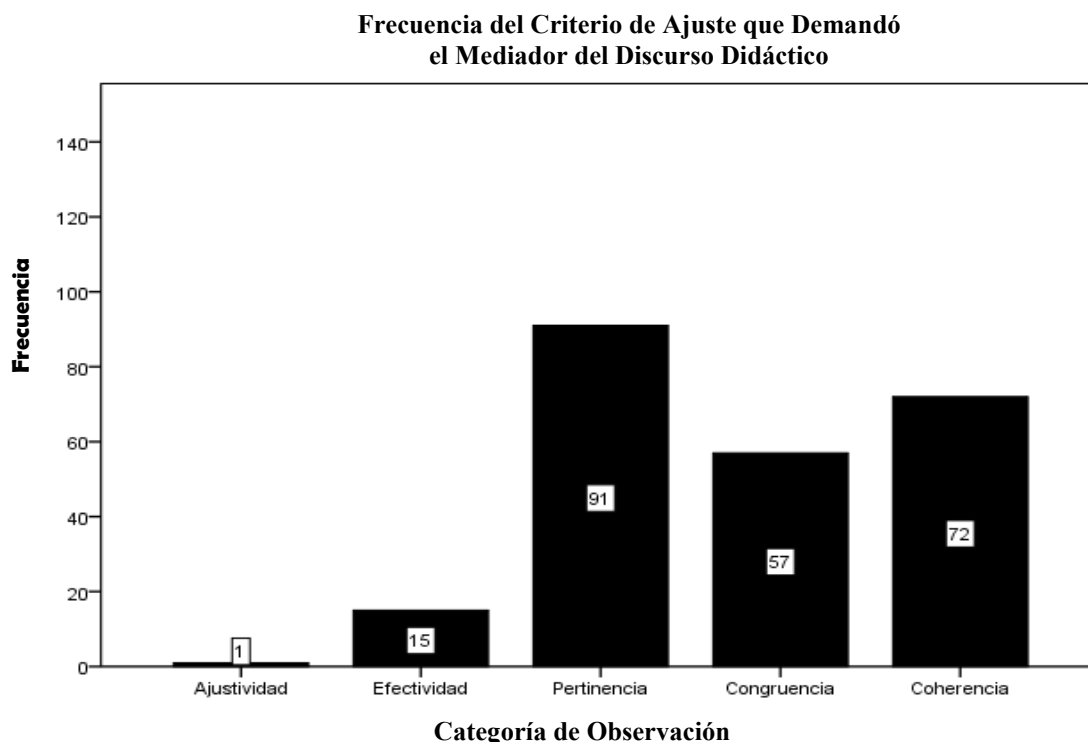


Figura 2. Muestra la frecuencia en que se presentaron las demandas académicas impuestas por el mediador didáctico en los diferentes

En esta Figura 2 se aprecian las diferentes demandas que realizó el mediador del discurso didáctico a través de los diferentes criterios de ajuste, respecto a los posibles casos que se presentaron a partir de la figura anteriormente revisada, se puede decir que:

Para el caso del criterio de ajustividad se aprecia que tanto la demanda como el nivel funcional solo ocurrieron una vez; para el criterio de efectividad se aprecia que el número de comportamientos participativos que se desplegaron superó al número de demandas académicas con 51 veces. Esta misma tendencia ocurrió para los siguientes criterios —pertinencia y congruencia— donde el número de comportamientos participativos que se desplegaron superaron a las demandas académicas con 40 y 12 veces, respectivamente. Solo para el caso del criterio de coherencia las demandas que impuso el

mediador del discurso didáctico superaron a las del comportamiento participativo en 58 veces.

Con estas dos figuras se puede vislumbrar un primer acercamiento al tipo de interacción didáctica que se suscitaron dentro del aula académica, es posible ver que los mediadores del discurso didáctico impusieron demandas académicas —en la mayoría de las ocasiones— que exigían comportamientos en los últimos tres niveles funcionales — selector, referencial y no referencial— donde el criterio de pertinencia fue el más demandado, seguido del de coherencia y al finalmente el de congruencia. Mientras que los dos primeros niveles casi no fueron exigidos.

Mientras que en el comportamiento participativo de los alumnos se puede apreciar que se presentó —en su mayoría— en el nivel selector —superando el número de demandas que se efectuaron en este nivel— seguido del nivel referencial, suplementario, no referencial y por último el nivel contextual.

Los resultados permiten ver en qué medida se presentó el comportamiento participativo a través de los diferentes niveles funcionales, así como de los tipos de criterio de ajuste impuestos por los mediadores del discurso didáctico en cada cuestionamiento, sin embargo, para poder realizar un análisis más profundo sobre el tipo de interacción didáctica que se suscitó dentro del aula académica entre el mediador y el mediado del discurso didáctico se crearon las siguientes figuras.

#### ***Nivel Funcional del Comportamiento Participativo —Porcentaje—***

Después de analizar de forma separada el criterio de ajuste demandado y el nivel funcional del comportamiento participativo surgió la necesidad de analizar la forma en que estos dos comportamientos se llevaron a cabo dentro del salón de clases, para lo cual, primero se optó por analizar los datos obtenidos solo del comportamiento participativo — comportamiento que no se ajustó a ningún criterio— y posteriormente analizar el comportamiento participativo en relación al criterio de ajuste demandado por el mediador del discurso didáctico.

### Mediador del Discurso Didáctico

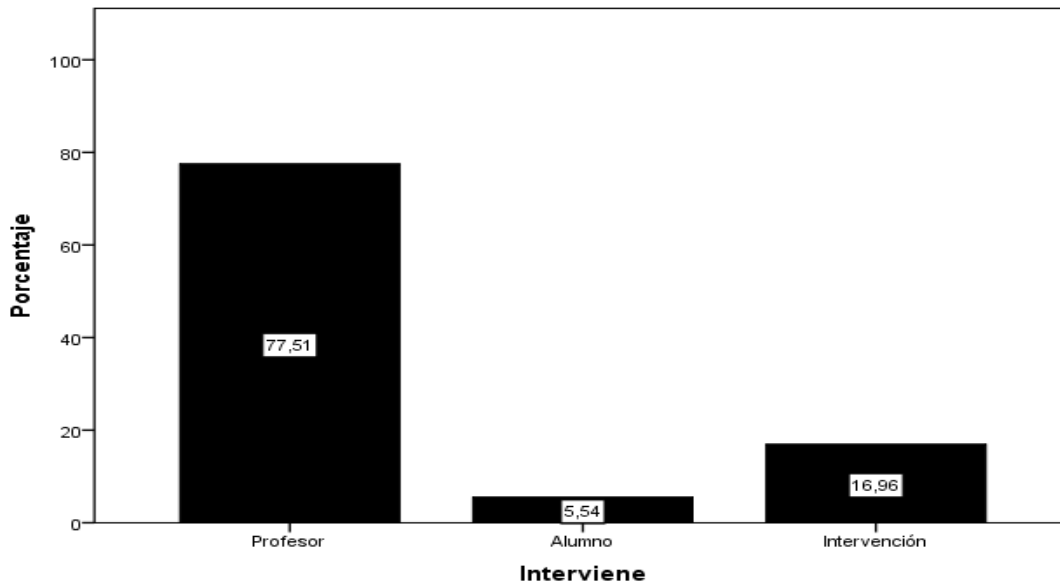


Figura 3. Muestra el porcentaje en que ocurre una mediación del discurso didáctico en forma de pregunta –profesor o alumno–, y el porcentaje en que el alumno media el discurso.

Se aprecia en esta Figura 3 que el docente promueve un 77.51% las interacciones didácticas, por su parte el alumno solo las promueve en un 5.54%. El 16.96% restante es efectuado por el alumno cuando participa oralmente sin necesidad de atender a una demanda impuesta por algún mediador, o sin imponer él una demanda académica hacia el resto de sus compañeros. Respecto al 16.96% se creó la siguiente figura.

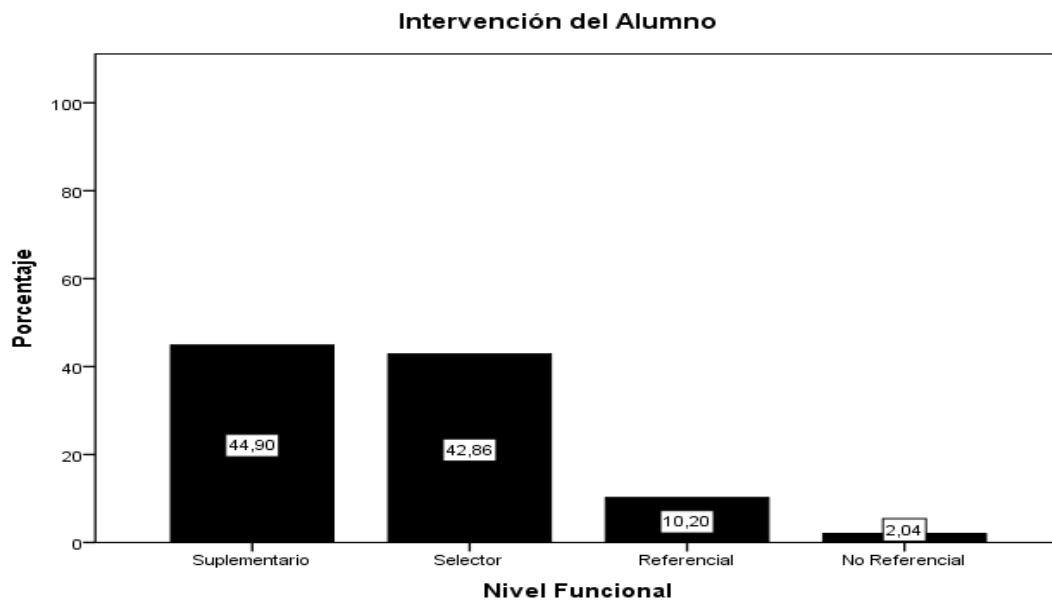


Figura 4. Porcentaje de veces que el alumno participó en un nivel funcional sin la necesidad de atender a un criterio de ajuste.

Del total de veces que el alumno medió el discurso didáctico, elaborando argumentos a favor o en contra sobre la temática revisada, en la Figura 4 se indica que el nivel suplementario y selector sumaron la mayoría de las interacciones con más del 87%, lo que indicó que el alumno interactuó de manera situacional ante el discurso didáctico presente, solo en un 12.24% promovió interacciones en niveles sustitutivos —elaborando ejemplificaciones, argumentos, o basándose en reglas específicas para ahondar en el tema.

Respecto al 83.05% que se visualiza en la Figura 3 —imposición de un criterio de ajuste por parte del mediador didáctico, profesor o alumno— resulta importante conocer el nivel funcional y la correspondencia que presentaron los alumnos en el comportamiento participativo ante las demandas del mediador del discurso didáctico.

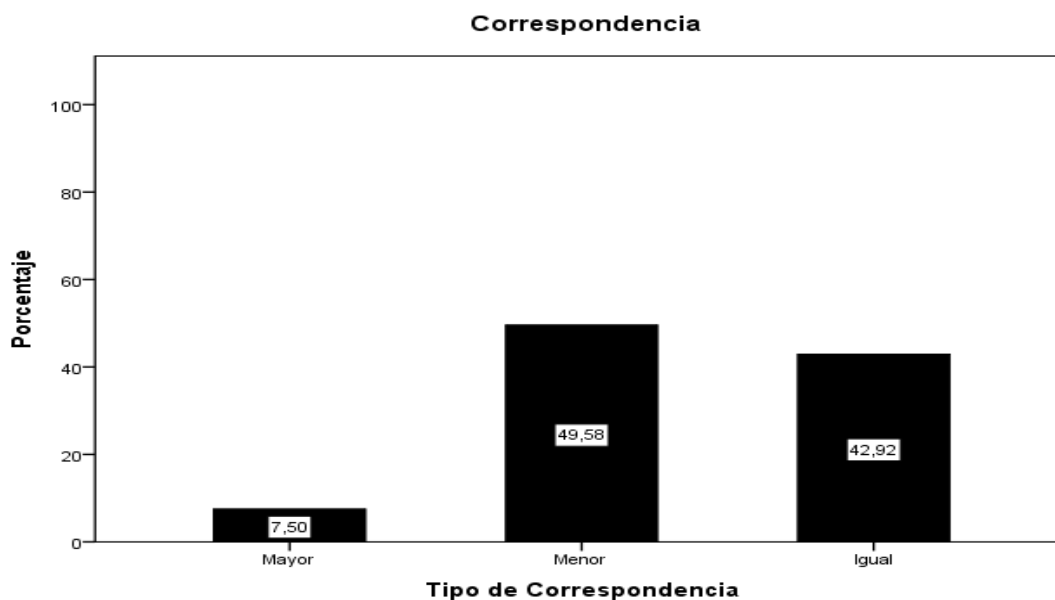


Figura 5. Muestra el porcentaje de la correspondencia entre criterio de ajuste y nivel funcional del comportamiento participativo, así como cuando éste fue mayor o menor al criterio impuesto.

Como se nota en esta Figura 5 el total de la correspondencia que se presentó entre el criterio de ajuste y el nivel funcional fue de 42.92%, los alumnos se comportaron en un nivel funcional menor al criterio de ajuste impuesto en un 49.58%, y solo se comportaron en un nivel mayor al criterio de ajuste demandado en un 7.50% de las veces.

Los datos muestran que la mayoría de las veces en que el mediador del discurso didáctico impuso un criterio de ajuste, el alumno no logró ajustarse a la demanda, comportándose en un nivel funcional menor al requerido. Solo en algunas ocasiones –la minoría– el alumno logró comportarse en un nivel funcional mayor al criterio de ajuste demandado.

Por lo cual no se puede predicar que los datos observados en la Figura 1 den muestra que los comportamientos participativos que se presentaron superaron o igualaron el criterio de ajuste demandado, sino que por el contrario se presentan en una alta frecuencia debido a que son niveles desplegados por debajo de lo que el mediador del discurso didáctico exigía.

Para identificar en qué episodios didácticos se presentaron niveles funcionales por arriba del criterio demandado, por abajo o de forma correspondiente se crearon las siguientes figuras, las cuales muestran –de manera general– los diferentes criterios impuestos en los cuestionamientos —efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia— y el nivel funcional que desplegaron los alumnos en cada uno de ellos, de igual forma se muestra el porcentaje de correspondencia que se presentó.

Para el caso de la categoría de *otra temática* y el criterio de ajustividad no se elaboró figura alguna, esto debido a que en ambos casos el nivel funcional exigido en la demanda académica y el nivel funcional del comportamiento participativo correspondió en un 100%. Por lo que representarlos en una gráfica —visualmente— carecía de sentido; comparado con los demás criterios de ajuste donde, se aprecia que el nivel funcional del comportamiento participativo de los alumnos se desplegó en distintos niveles funcionales, incluyendo al nivel funcional demandado, por lo que resulta ilustrativo representar la diversidad del comportamiento participativo para estos casos.

En el caso de la categoría de *otra temática* se apreció que los alumnos solo respondieron a las propiedades del discurso didáctico presente sin poder ligar el contenido con el discurso didáctico que se manejó en la clase. Mientras que para el caso del nivel de ajustividad el comportamiento participativo que se suscitó fue solo el de repetición del discurso didáctico presente.

### Criterio de Efectividad

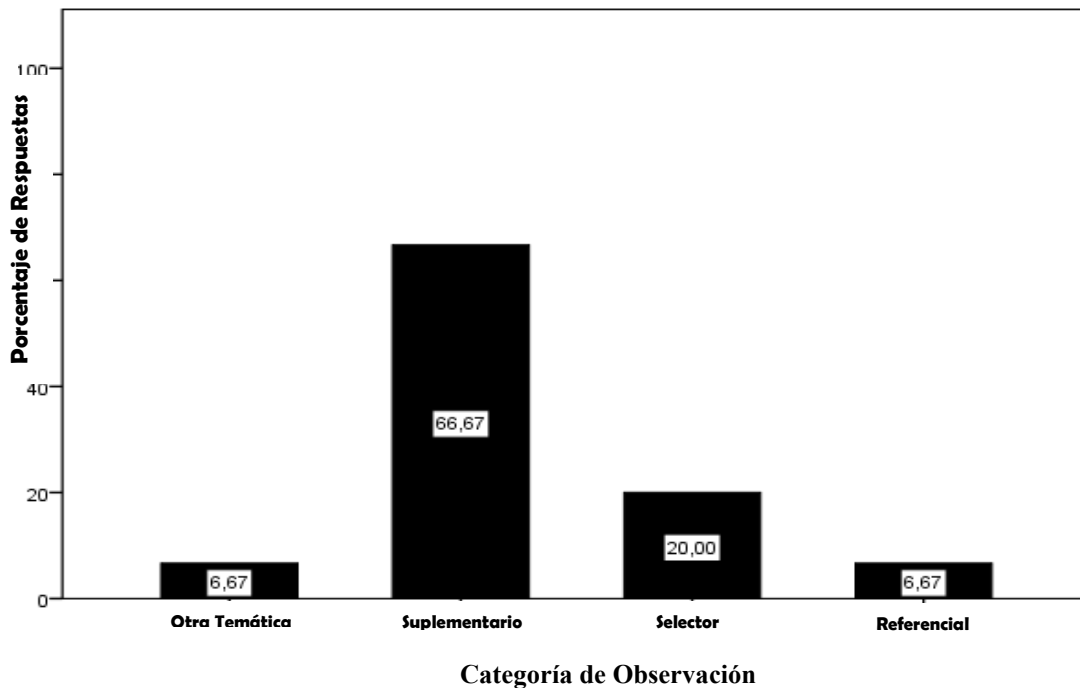


Figura 6. Muestra en porcentaje el tipo de comportamiento que desplegaron los estudiantes ante la demanda de efectividad.

En esta Figura 6 se aprecian datos diferentes a los mostrados por las figuras antecedentes —diferente temática y ajustividad— puesto que al momento en que el mediador del discurso didáctico impuso el criterio de efectividad, el nivel funcional del comportamiento participativo desplegado por los alumnos ocurrió en diferentes medidas.

Se presentó una correspondencia de 66.67%, mientras que solo con un 6.67% el comportamiento participativo se presentó en la categoría de *otra temática*, lo que indica que en algunas ocasiones los alumnos respondieron un “sinsentido” respecto a lo que se les demandaba. Por otro lado también se aprecia que se presentaron niveles funcionales de mayor complejidad —pertinencia y congruencia— con un 20% y 6.67% respectivamente, lo cual en los casos anteriores no se había presentado.

### Criterio de Pertinencia

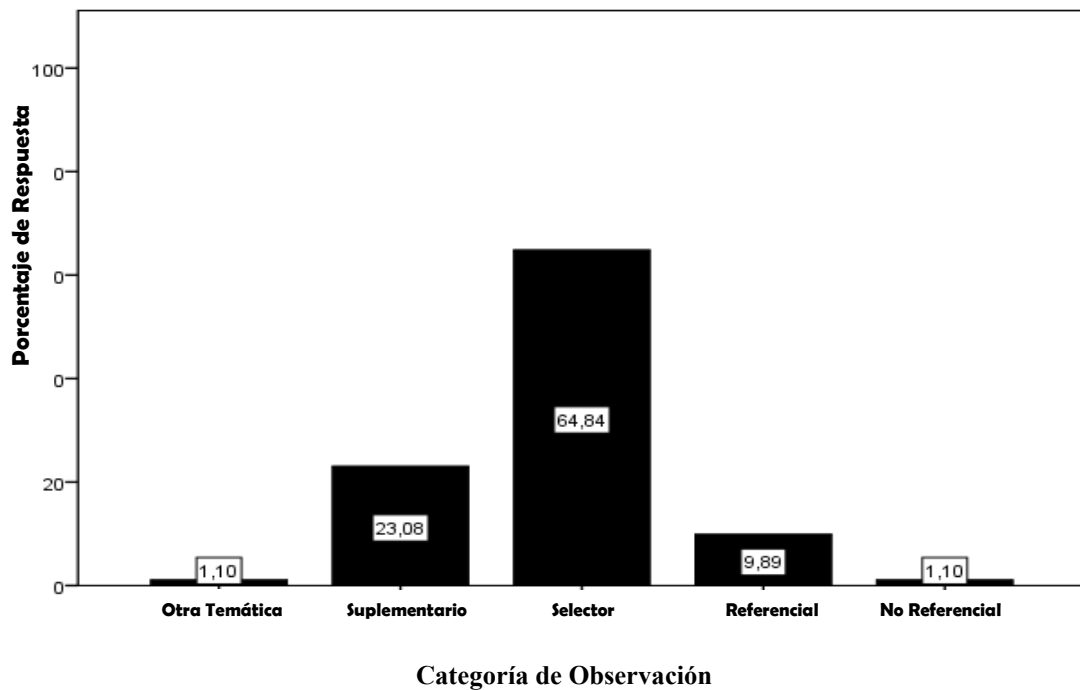


Figura 7. Muestra en porcentaje el tipo de comportamiento que desplegaron los estudiantes ante la demanda de pertinencia.

En esta Figura 7 se aprecia una distribución similar del comportamiento participativo a la de la gráfica a penas revisada arriba, puesto que el comportamiento participativo también se desplegó en niveles funcionales diferentes a lo que se demandaba en el criterio.

Se aprecia que la correspondencia que se obtuvo entre el criterio de ajuste demandado y el nivel funcional desplegado fue de 64.84%, con 24.18% el alumno se comportó por debajo del criterio demandado, y solo en 10.99% el nivel funcional del comportamiento participativo fue mayor al criterio de ajuste demandado por el mediador del discurso didáctico.

Comparando los datos obtenidos en esta figura a los revisado en la Figura 6 — criterio de efectividad— se aprecia que el porcentaje del nivel selector y referencial incrementaron en un 44.84% y 3.22% respectivamente. Asimismo, se observa que el nivel no referencial comienza a presentarse en las interacciones didácticas con un 1.10%, algo que no se había presentado en otras demandas académicas.

A pesar de estos incrementos, el comportamiento participativo que se presentó en niveles de mayor complejidad al demandado fue de 10.99% lo que representó un 15.68% menor que en el caso anterior. Asimismo, el comportamiento participativo que se presentó en niveles funcionales de menor complejidad fue de 24.18% lo que representó un 17.51% mayor que en el caso anterior.

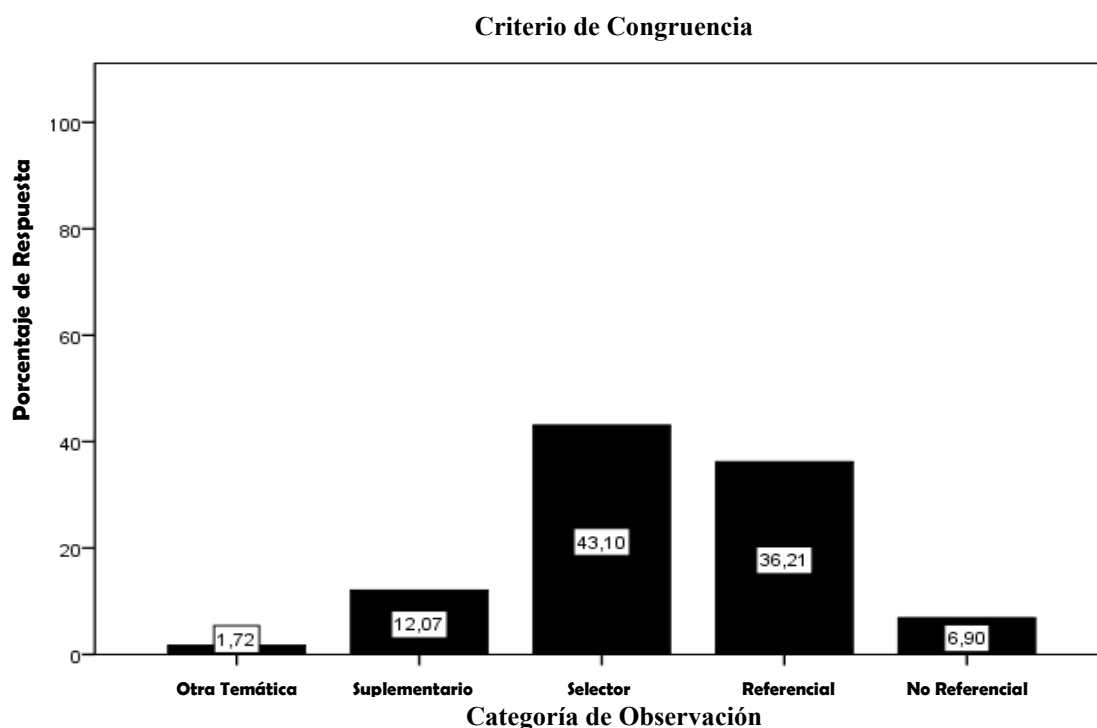


Figura 8. Muestra en porcentaje el tipo de comportamiento que desplegaron los estudiantes ante la demanda de congruencia.

En esta Figura 8 al igual que en las últimas dos gráficas revisadas se aprecia que el comportamiento participativo de los alumnos se desplegó en diferentes niveles funcionales a lo que se demandaba en el criterio.

La correspondencia que se presentó entre el criterio de ajuste demandado y el nivel funcional del comportamiento participativo fue de 36.21%, con un 56.89% el comportamiento participativo se desplegó en niveles funcionales de menor complejidad a la demanda solicitada y solo con un 6.90% el comportamiento participativo fue mayor al criterio de ajuste demandado por el mediador del discurso didáctico.



Estos datos al ser comparados con los de la gráfica anterior se puede apreciar que los porcentajes de los niveles de congruencia y coherencia incrementaron con un 26.32% y 5.8% respectivamente. Los porcentajes de los niveles selector y suplementario presentan disminución, mientras que la categoría de *otra temática* se mantiene casi constante con un 1.72%.

De la misma forma, a pesar de los incrementos, el comportamiento participativo que se presentó en niveles de mayor complejidad al demandado fue de 6.90%, lo que representó un 4.09% menor que en el caso anterior. Mientras que el comportamiento participativo que se presentó en niveles funcionales de menor complejidad fue de 32.71% mayor que en el caso anterior.

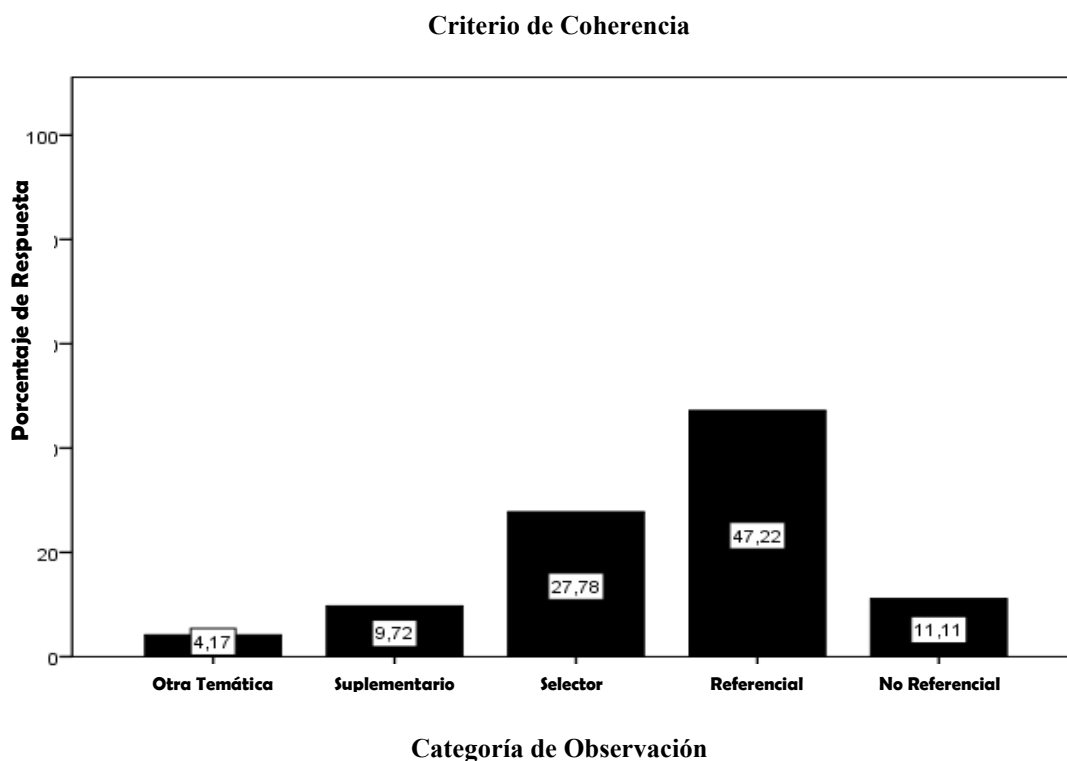


Figura 9. Muestra en porcentaje el tipo de comportamiento que desplegaron los estudiantes ante la demanda de coherencia.

En esta gráfica se muestran datos como en las figuras anteriores revisadas, puesto que el comportamiento participativo de los alumnos se desplegó en diversos niveles funcionales. Sin embargo, en esta Figura 9 es la primera vez que se aprecia que la correspondencia que se obtuvo entre el criterio de mandado y el nivel funcional de

comportamiento participativo rebasó apenas el 10%, mientras que el otro 88.89% ocurrió en niveles funcionales de menor complejidad al criterio demandado —coherencia.

Estos datos tras ser comparados con los de la gráfica anterior muestran que tanto el criterio de coherencia y de congruencia incrementaron, con un 4.21% y 11.01% respectivamente. Se observa que los niveles funcionales de efectividad y pertinencia van disminuyendo, mientras que la categoría *otra|| temática* incrementó en un 2.45%.

Al ser éste el nivel funcional de mayor complejidad solo se cuenta con un 11.01% de una conducta compleja participativa, comparado con el criterio anterior, donde el comportamiento participativo de mayor complejidad fue también de coherencia con un 6.90%, a pesar de que se impuso un criterio de congruencia. Por otro lado, el comportamiento participativo que se presentó en niveles funcionales de menor complejidad fue de 88.89% lo que representó 32% más que en el caso anterior.

Una vez que se han analizado estas gráficas que dan cuenta del nivel funcional del comportamiento participativo de los estudiantes en relación al criterio de ajuste, se pueden contestar las interrogantes que se suscitaron a partir de la Figura 1, donde gracias a la frecuencia reportada en cada nivel funcional se obtuvo un panorama sobre cómo se habían comportado los alumnos, sin embargo, se desconocía el hecho de si el comportamiento como tal había sido “adecuado” o “inadecuado”. Gracias a los datos analizados se conoce que: a) los alumnos son capaces de igualar —frecuentemente— el criterio de ajuste demandando cuando éste exige comportamientos dentro de los tres primeros niveles funcionales —contextual, suplementario y selector; b) los alumnos son capaces de superar —casi siempre— el criterio de ajuste demandado cuando éste exige comportamientos dentro de los dos primeros niveles funcionales —contextual y suplementario; y c) los alumnos responden —casi siempre— por debajo del criterio demandado cuando éste exige comportamientos en los últimos dos niveles funcionales —referencial y no referencial.

Sin embargo, a pesar de este panorama un tanto desfavorable se puede apreciar un dato nuevo a través de las Figuras revisadas (6-9) el cual genera evidencia a favor del comportamiento participativo de los alumnos.

Estas gráficas revelan que a medida que el mediador del discurso didáctico impone criterios cada vez más complejos, el nivel funcional del comportamiento participativo de los alumnos también va incrementando. Estos datos se resumen en la siguiente Tabla.

**Criterio de Ajuste-Nivel Funcional**

<b>Categoría Observacional</b>	<b>Otra-Temática</b>	<b>Contextual</b>	<b>Suplementario</b>	<b>Selector</b>	<b>Referencial</b>	<b>No-Referencial</b>
<b>Temática Diferente</b>	100%					
<b>Ajustividad</b>		100%				
<b>Efectividad</b>	6.67%		66.67%	20%	6.67%	
<b>Pertinencia</b>	1.10%		23.08%	64.84%	9.89%	1.10%
<b>Congruencia</b>	1.72%		12.07%	43.10%	36.21%	6.90%
<b>Coherencia</b>	4.17%		9.72%	22.78%	47.22%	11.11%

Tabla 2. Muestra el porcentaje obtenido en cada categoría de observación del comportamiento participativo ante los diferentes criterios de ajuste impuesto por el mediador didáctico.

Como se puede vislumbrar en la Tabla 2, a medida que el mediador del discurso didáctico aumenta el criterio de ajuste el nivel funcional del comportamiento participativo también va incrementando. Cuando las demandas académicas son sin relación al tema de la clase los alumnos no logran relacionar el contenido, por lo cual terminan respondiendo solo al discurso que se emplea. En el criterio de ajustividad se aprecia que el ajuste fue del 100% —sin embargo, hay que mencionar que solamente ocurrió una interacción didáctica en ese nivel.

A partir del criterio de efectividad el comportamiento participativo del alumno además de ajustarse a la demanda académica impuesta, es capaz de desplegar niveles funcionales por encima de ésta, puesto que se presenta el nivel selector y referencial, los cuales no se presentan con demandas de menor complejidad.

En cuanto al criterio de pertinencia lo primero que se aprecia es que el porcentaje de la categoría de *otra temática* disminuye, de la misma forma que el porcentaje del comportamiento en el nivel suplementario, en cambio incrementa el porcentaje del nivel funcional requerido —selector— y del nivel referencial, además se presentan comportamientos desplegados en el nivel no referencial.

En cuanto al criterio de congruencia el porcentaje de *otra temática* casi se mantiene igual, sin embargo, disminuye el porcentaje del nivel funcional suplementario y selector e incrementa el porcentaje del criterio que es requerido en la demanda académica —congruencia— de igual forma incrementa el porcentaje del comportamiento participativo efectuado en el nivel no referencial.

Por último en el criterio de coherencia se puede apreciar una tendencia similar, a pesar de que el porcentaje de *otra temática* incrementa, el porcentaje del nivel funcional del comportamiento participativo del nivel suplementario y selector disminuye. Mientras que el porcentaje del nivel referencial y no referencial incrementan. A pesar de que en este criterio se exigía el máximo nivel funcional de comportamiento, es de señalarse que el nivel referencial incrementó en más del 10% respecto al nivel anterior.

De esta forma se aprecia que en medida que incrementa la complejidad del criterio de ajuste el nivel funcional del comportamiento participativo también asciende, como se puede ver, se presentan ciertos casos donde el ajuste que se da no es tan alto —como en el criterio de coherencia— donde el ajuste solo fue de 11.11%, sin embargo, el nivel funcional antecedente fue de 47.22%, siendo el porcentaje más alto que se alcanzó en este nivel funcional en todas las interacciones didácticas. Esto mismo se puede apreciar en los demás criterio de ajuste, donde dependiendo de la demanda exigida, el nivel funcional demandado y el nivel funcional antecedente incrementan considerablemente respecto a una demanda anterior.

Estos datos pudieran sugerir que para lograr comportamientos participativos en niveles funcionales con alto grado de desligamiento se necesita que el mediador del discurso didáctico elabore demandas académicas en niveles complejos —congruencia y

coherencia— puesto que parece observarse que “se obliga” a los alumnos a responder también en niveles complejos —referencial y no referencial.

Para poder afirmar esto, es necesario conocer la frecuencia con la que participan los alumnos en cada segmento interactivo, puesto que como tal, el porcentaje no permite conocer el número de casos que se presentan en cada demanda académica, o sea, si las participaciones que se dan en los niveles sustitutivos son dadas a través de diversos alumnos o son efectuadas por un mismo alumno. Para ello, se han creado las siguientes Tablas, las cuales dan cuenta de la frecuencia con que desplegaron el comportamiento participativo los alumnos en cada nivel funcional en relación al criterio de ajuste impuesto por el mediador didáctico.

### ***Frecuencia de Alumnos en el Comportamiento Participativo***

Una vez que se ha conocido el nivel funcional del comportamiento participativo que se desplegó en el salón de clases —con y sin relación al criterio de ajuste— se optó por analizar a los alumnos diferentes que participaron en cada nivel funcional —y en la categoría de diferente temática— y cómo estos interactuaron a través de las diferentes demandas académicas impuestas por el mediador del discurso didáctico.

#### **Comportamiento Participativo**

<b>Grupo</b>	<b>Participantes</b>	<b>Contextual</b>	<b>Suplementario</b>	<b>Selector</b>	<b>Referencial</b>	<b>No-Referencial</b>
<b>2402</b>	26	1	12	20	11	2
<b>2403</b>	18		7	13	10	2
<b>2404</b>	21		11	16	14	3
<b>Total</b>	65	1	30	49	35	7

Tabla 3. Muestra el número de alumnos diferentes que desplegaron el comportamiento participativo en un nivel funcional, sin importar el criterio de ajuste demandado.

Como se puede apreciar en la Tabla 3, tal y como se ha venido revisando, solo un alumno desplegó el comportamiento participativo en el nivel contextual, posteriormente esta cifra aumenta sustancialmente en el siguiente nivel, este aumento se da también —en menor medida— en el nivel selector, sin embargo, en los dos últimos niveles se aprecia que el número de alumnos que participan en las interacciones didácticas disminuye, en el nivel referencial el decremento se da de 49 alumnos que participaron en el nivel selector a solo 35 que lo hicieron en el referencial, lo que es una disminución de 14 alumnos, mientras que en el nivel no referencial esta disminución se acrecienta aún más al solo participar 7 alumnos, lo que equivale a una pérdida de 28 participantes.

A pesar de que el comportamiento participativo de los estudiantes se espera se dé en niveles funcionales de mayor desligamiento como los son el referencial y no referencial, se puede apreciar que en el nivel no referencial solo participaron 7 alumnos de 65, sin embargo, en el nivel referencial el número de alumnos fue de 35, solo 14 alumnos menos que en el nivel selector, el cual ostentó el mayor número de participaciones.

La tabla que se revisó solo da cuenta del número de alumnos diferentes que se comportó en cada nivel funcional, sin embargo, no da cuenta del total de las demandas realizadas en cada criterio de ajuste ni de cómo se desempeñaron los alumnos ante estas demandas, por lo cual, las siguientes tablas muestran el número de demandas realizadas en cada criterio de ajuste y el número de alumnos diferentes por nivel funcional que participaron, a pesar de desplegar un mismo alumno un comportamiento participativo en más de un nivel funcional.

**Nivel Funcional en Ausencia del  
Criterio de Ajuste**

<b>Sin Criterio</b>												
Grupo	Otra-Temática		Contextual		Suplementario		Selector		Referencial		No-Referencial	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
2402					6	3	17	5	2	2	1	1
2403					16	3	4	2	3	3		
2404												
<b>Total</b>					22	6	21	7	5	5	1	1

Tabla 4. Muestra la frecuencia y los alumnos diferentes que participaron al momento de intervenir sin necesidad de atender a un criterio de ajuste, pudiendo participar un mismo alumno en diferentes niveles funcionales.

Como se puede ver en la Tabla 4 el mayor número de intervenciones —sin que el profesor u otro estudiante hubieran demandado un criterio específico— se realizaron en nivel suplementario, con 22 participaciones, teniendo 6 alumnos diferentes que participaron, mientras que el mayor número de alumnos diferentes que intervinieron se presentó en el nivel selector con 7 alumnos, con 21 participaciones. En esta tabla se aprecia que cuando el alumno es el responsable de mediar su discurso didáctico su comportamiento oscila entre el nivel suplementario y selector, mientras que en pocas ocasiones se comporta en el nivel referencial y casi de forma nula lo hace en el nivel no referencial.

### Comportamiento Participativo

Ajustividad												
Grupo	Otra-Temática		Contextual		Suplementario		Selector		Referencial		No-Referencial	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
2402			1	1								
2403												
2404												
<b>Total</b>			1	1								

Tabla 5. Muestra la frecuencia y los alumnos diferentes que participaron al momento de que el mediador del discurso didáctico impuso el criterio de ajustividad, pudiendo participar un mismo alumno en diferentes niveles funcionales.

En esta Tabla 5 se puede ver que solo se presentó una interacción didáctica entre el criterio de ajustividad y el nivel contextual. Se aprecia que en una única ocasión se formuló un cuestionamiento que demandaba el nivel contextual y de igual forma, solo se presentó un comportamiento participativo en ese nivel.

### Criterio Efectividad-Niveles Funcionales

Efectividad												
Grupo	Otra-Temática		Contextual		Suplementario		Selector		Referencial		No-Referencial	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
2402					1	1	1	1	1	1		
2403					5	3	2	2				
2404	1	1			4	4						
<b>Total</b>	1	1			10	8	3	3	1	1		

Tabla 6. Muestra la frecuencia y los alumnos diferentes que participaron al momento de que el mediador del discurso didáctico impuso el criterio de efectividad, pudiendo participar un mismo alumno en diferentes niveles funcionales.



En esta Tabla 6 se aprecia que cuando el criterio impuesto es de efectividad el comportamiento participativo de los alumnos varia, de 15 cuestionamientos que se realizaron en este criterio, 10 de las participaciones se presentaron en el nivel funcional demandado, asimismo, el número de alumnos diferentes que participaron fue de 13, lo que indica que casi participó un alumno diferente en cada intervención. De igual forma se percibe que se presentan participaciones en el nivel selector y sustitutivo con 3 y 1 intervención respectivamente —tanto en número de participaciones como en número de alumnos diferentes.

#### Criterio Pertinencia-Niveles Funcionales

Pertinencia												
Grupo	No-Pertinente		Contextual		Suplementario		Selector		Referencial		No-Referencial	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
2402					9	9	27	13	4	3	1	1
2403					1	1	9	7	1	1		
2404	1	1			9	6	25	11	4	3		
<b>Total</b>	1	1			19	16	61	31	9	7	1	1

Tabla 7. Muestra la frecuencia y los alumnos diferentes que participaron al momento de que el mediador del discurso didáctico impuso el criterio de pertinencia, pudiendo participar un mismo alumno en diferentes niveles funcionales.

En esta Tabla 7 se puede apreciar que participaron 56 alumnos diferentes para responder a las 91 demandas académicas que impuso el mediador del discurso didáctico, de las cuales 61 fueron contestadas en el nivel selector con 31 alumnos diferentes, esto indica que incrementaron las participaciones en 58 veces y el número de alumnos diferentes que participaron en 28 veces más que en el caso anterior —criterio de efectividad. Asimismo, las participaciones que se efectuaron y el número de alumnos diferentes que participaron en desplegar el comportamiento participativo en el nivel suplementario y referencial también incrementaron respecto al criterio anterior —8 y 6 respectivamente. Hay que señalar que es

la primera vez en que se presenta el nivel no referencial, sin embargo su ocurrencia solo fue de una aparición a través de un solo participante.

### Criterio Congruencia-Niveles Funcionales

Congruencia												
Grupo	Otra-Temática		Contextual		Suplementario		Selector		Referencial		No-Referencial	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
2402					4	4	13	11	11	10	1	1
2403					2	1	7	5	7	5	3	2
2404	1	1			2	2	5	5	2	2		
<b>Total</b>	1	1			7	7	25	21	20	17	4	3

Tabla 8. Muestra la frecuencia y los alumnos diferentes que participaron al momento de que el mediador del discurso didáctico impuso el criterio de congruencia, pudiendo participar un mismo alumno en diferentes niveles funcionales.

En la Tabla 8 se muestra que en el criterio de ajuste se tienen 57 cuestionamientos realizados por el mediador del discurso didáctico y 49 alumnos diferentes que participaron; en comparación con el criterio anterior —pertinencia— se puede observar que tanto las intervenciones como el número de alumnos diferentes que participaron en el nivel referencial incrementan con 11 y 10 cada uno. Asimismo, este incremento se presenta en el nivel no referencial, donde las participaciones incrementan 3 veces y el número de alumnos diferentes que participa incrementa en 2.

De igual forma, este incremento en los niveles de mayor complejidad se da debido a que las interacciones de los alumnos en los niveles de menor complejidad disminuyen, en el nivel suplementario disminuyeron en 9 alumnos, mientras que en el nivel selector la disminución fue de 10 alumnos.

### Criterio Coherencia-Niveles Funcionales

Coherencia												
Grupo	Otra-Temática		Contextual		Suplementario		Selector		Referencial		No-Referencial	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
2402					2	2	6	5	2	2	1	1
2403	1	1			2	1	6	5	8	6		
2404	2	2			3	3	8	7	24	14	7	3
Total	3	3			7	6	20	17	34	22	8	4

Tabla 9. Muestra la frecuencia y los alumnos diferentes que participaron al momento de que el mediador del discurso didáctico impuso el criterio de efectividad, pudiendo participar un mismo alumno en diferentes niveles funcionales.

En este criterio de ajuste el mediador del discurso didáctico realizó 72 cuestionamientos, mientras que 52 alumnos diferentes respondieron a ellos. Los datos que arroja esta Tabla 9 son similares a los reportados en la tabla anterior —la cual evaluó el criterio de congruencia.

Se puede notar que el número de participaciones efectuadas en el nivel no referencial es de 8, cantidad que duplica a los del criterio anterior en ese mismo nivel, sin embargo, el número de alumnos diferentes que participaron solo tuvo un incremento de un alumno diferente —también respecto al criterio anterior— por otro lado el nivel funcional que presentó mayor incremento fue el referencial, donde participaron 5 alumnos más que en el criterio anterior en ese mismo nivel y de igual forma hubo 14 participaciones más.

Asimismo, se puede apreciar una disminución en cuanto nivel selector comparado con el criterio anterior al haber 4 alumnos menos que participaron y 5 participaciones menos. En el nivel suplementario casi no hubo diferencias, solo disminuyó un alumno que participó en ese nivel, mientras que en la categoría de *otra temática* se presentó un incremento de 2 tanto en el número de participaciones efectuadas como de alumnos diferentes que intervinieron.

Para poder vislumbrar de forma adecuada estas diferencias se creó la siguiente tabla, en la cual se resumen los alumnos diferentes que participaron en la interacción didáctica.

#### Criterios de Ajuste-Niveles Funcionales

Categoría	No. Demandas	Otra-Temática	Contextual	Suplementario	Selector	Referencial	No-Referencial	Total
Ajustividad	1	0	1	0	0	0	0	1
Efectividad	15	1	0	8	3	1	0	13
Pertinencia	91	1	0	16	31	7	1	56
Congruencia	57	1	0	7	21	17	3	49
Coherencia	72	3	0	6	17	22	4	52

Tabla 10. Muestra el total de demandas académicas y el criterio en que se realizaron así como —en resumen— el número de alumnos diferentes que desplegaron el comportamiento participativo en los niveles funcionales.

A través de la Tabla 10 se puede apreciar el número de alumnos que desplegaron el comportamiento participativo a través de los diferentes niveles funcionales en relación con el criterio de ajuste impuesto por el mediador del discurso didáctico.

En una sección anterior se había contemplado la idea de que se necesita que los mediadores del discurso didáctico elaboren cuestionamientos con altos criterios de ajuste puesto que al parecer realizar dicha acción “obligaba” a los alumnos a participar. Con esta tabla se puede afirmar dicha suposición puesto que se contempla lo siguiente:

Si se pregunta en criterio de ajustividad y efectividad, el comportamiento participativo de los alumnos se ajusta o casi se ajusta exclusivamente a estos, y pocos alumnos lo hará en niveles superiores; si el cuestionamiento se realiza en el criterio de pertinencia, los alumnos que participan —diferentes— incrementa tanto en un nivel inferior, en el nivel demandado y en los niveles posteriores; si el cuestionamiento se realiza en un criterio de congruencia, el nivel funcional de los alumnos en niveles inferiores —contextual, suplementario— disminuye, y los comportamientos participativos de despliegan

en los niveles selector, referencial y no referencial, incrementando estos dos últimos respecto al criterio anterior; por último, si la demanda académica se realiza en un criterio de coherencia, se obtienen datos similares al caso anterior, pero con la diferencia de que disminuyen los alumnos —diferentes— que participan en los tres primeros niveles —contextual, suplementario y selector— e incrementan los alumnos diferentes que se comportan en niveles de mayor complejidad —referencial y no referencial.

A pesar de este incremento sustancial que se va dando de nivel a nivel, cabe señalar que el nivel funcional que menor incremento y apariciones tiene es el sustitutivo no referencial, pues es solo a partir de demandas con criterios de pertinencia que comienza a presentarse, y esta presencia es de solo 1 alumno, en la demanda de congruencia participan 3 alumnos, habiendo un incremento de 2, mientras que en el criterio de coherencia participan 4 alumnos, con un incremento de 1 respecto al nivel anterior. El nivel sustitutivo referencial, por el contrario presenta datos más alentadores, puesto que su aparición se da a partir de la demanda del criterio de efectividad con 1 aparición, posteriormente en el criterio de pertinencia incrementa a 6 alumnos más respecto al criterio anterior, en el criterio de congruencia el incremento es de 10 alumnos más respecto al criterio anterior y por último en el criterio de coherencia el incremento es de 5 alumnos más, de igual forma respecto al criterio anterior.

En cambio en los comportamientos participativos desplegados en niveles suplementario y referencial, se aprecia que el nivel funcional incrementa de la demanda de efectividad a la de pertinencia, y posteriormente, en las demandas de congruencia y coherencia disminuyen.

El único caso que no presenta variaciones son los comportamientos realizados en el nivel contextual, puesto que solo se presentó una vez y fue debido a una demanda académica realizada en el criterio de ajustividad.

## CONCLUSIONES

### *Acerca de los Resultados Encontrados en la Investigación:*

Esta investigación se realizó con el fin de conocer el nivel funcional del comportamiento participativo que despliegan los estudiantes de psicología en relación al criterio de ajuste demandado por los mediadores del discurso didáctico. Para contestar a esta interrogante el comportamiento participativo se segmentó en dos categorías: una, cuando el alumno era él mismo el mediador del discurso didáctico —sin necesidad de atender a un criterio de ajuste— y dos, cuando el comportamiento participativo del alumno precedía a una demanda académica impuesta por el mediador del discurso didáctico.

En cuanto al primer tipo de comportamiento participativo se encontró que, cuando los alumnos son los responsables de mediar su propio discurso didáctico sin necesidad de atender a un determinado criterio de ajuste, el comportamiento que despliegan —casi en su totalidad— se despliega en niveles funcionales que tienen poco grado de desligamiento, como es el caso del suplementario y selector, con más del 87%, mientras que el resto del comportamiento participativo se efectúa en niveles sustitutos, lo cual equivale a poco más del 10%.

Ante esto, se puede apreciar que cuando el alumnado es quien decide en qué nivel funcional desplegará su comportamiento participativo, éste lo efectúa en niveles que requieren un grado mínimo de desligamiento. Esto bien se puede deber a la promoción de competencias conductuales que han tenido a lo largo de su trayectoria académica, las cuales se han dado principalmente en niveles contextual, suplementario y selector, tal y como lo mencionan Pacheco-Chávez et al., (2013). De esta manera, la participación espontánea de los estudiantes se da principalmente en niveles intrasituacionales, no obstante, en situaciones en las cuales se les demanden criterios extra y transituacionales, los alumnos pueden configurar interacciones sustitutas.

Esto se puede apreciar dentro de la segunda forma de comportamiento participativo que se analizó, la cual se configuró entre el comportamiento participativo del estudiante en relación al criterio de ajuste que impuso el mediador del discurso didáctico.

En este tipo de interacción se pudieron vislumbrar diferentes fenómenos, por un lado se pudo observar que no necesariamente porque el mediador del discurso didáctico imponga un criterio de ajuste, el alumno con su comportamiento participativo tenderá a ajustarse a éste, sino que por el contrario, el comportamiento participativo que despliegue el alumno lo llevará a cabo en diferentes niveles funcionales, siendo los de mayor preponderancia los niveles intrasituacionales, seguidos del nivel extrasituacional y por último el nivel transituacional.

Asimismo, se aprecia que a medida que el criterio de ajuste incrementa, la correspondencia entre pregunta y respuesta disminuye, presentándose los niveles participativos por debajo de la demanda solicitada por el mediador del discurso didáctico. Sin embargo, a pesar de que la correspondencia en sí misma disminuye, el nivel funcional del comportamiento participativo de los alumnos va incrementado —a pesar de no ajustarse a la demanda solicitada— puesto que los niveles funcionales adyacentes al criterio solicitado incrementan.

De igual forma podemos observar que la cantidad de alumnos que participan en niveles intrasituacionales es superior que en los niveles de mayor complejidad, y la cantidad de alumnos que participan en el nivel extrasituacional es mayor a la que participa en el nivel transituacionales. A pesar de existir una baja cantidad de alumnos que participan en niveles extrasituacionales y transituacionales, esta cantidad es mayor —de alumnos participantes— que si se le delega al alumno ser él el mediador de su discurso didáctico.

Al considerar estos datos resulta comprensible el hecho de que en la investigación realizada por Mares y colaboradores (2013) hayan encontrado como unas de las tres principales causas por las cuáles al alumnado le tomaría más de ocho semestres concluir sus estudios era debido a que *les era muy difícil y estresante participar en el salón de clases*.

Si consideramos el hecho de que los alumnos al ser los responsables de mediar el discurso didáctico —sin la necesidad de ajustarse a un criterio— despliegan comportamientos en niveles intrasituacionales, y cuando el docente es quien media el discurso didáctico —imponiendo diferentes clases de criterios— éste realiza cuestionamientos —la mayoría de las veces— demandando comportamientos en niveles

extrasituacionales y transituacionales, criterios ante los cuales menos del 50% de los alumnos logra corresponder a la demanda exigida. De esta manera lo encontrado por Mares y cols., podría explicarse parcialmente en términos de que los alumnos no cuentan con las competencias necesarias para ajustarse a las demandas del docente.

Ibáñez (2007a) menciona que en la diada educativa docente-alumno cada elemento tiene funciones determinadas que cumplir en su rol académico, cuando estas funciones — específicas— en cada uno de los involucrados en la interacción didáctica no se lleva a cabo, no se está cumpliendo el objetivo educativo; en particular, para el caso de los alumnos —en las diferentes circunstancias— tendrían que ser capaces de adaptarse a los modos y demandas que exige el mediador del discurso didáctico, con lo cual, se estarían cumpliendo los criterios educativos establecidos en la interacción, sin embargo, discrepamos con Ibáñez, puesto que si se tomara tajantemente su aseveración, entonces diríamos que los hallazgos de esta investigación dan cuenta de que los objetivos educativos de los tres docentes participantes en el estudio no se están llevando a cabo, puesto que cerca del 60% de los alumnos no logra ajustarse a la demanda académica impuesta. Sin embargo, debido al análisis que se ha venido haciendo, es posible decir que no solo por el hecho de que no exista una correspondencia directa entre pregunta y respuesta quiere decir que no está pasando nada dentro del aula académica, sino que por el contrario, los alumnos, cada vez que son exigidos en un criterio de alta complejidad, con su actuar, “intentan” corresponder a la demanda solicitada, asimismo, cuando el nivel de la demanda incrementa, también lo hace el nivel funcional en el cual interactúan con la pregunta.

A pesar de que la complejidad de las intervenciones de los estudiantes se relaciona de manera directa con el grado de complejidad de las preguntas, es evidente que los alumnos encuentran problemas para desplegar comportamientos participativos en niveles sustitutivos, sobre todo en el nivel sustitutivo no referencial, puesto que la mayor cantidad del comportamiento participativo se efectuó en los niveles intrasituacionales.

Lo deseable para esta universidad donde se efectuó el estudio, y para cualquiera que se encargue de promover el conocimiento sería que sus alumnos —en la mayoría de las ocasiones— se comportaran participativamente de manera compleja, tanto cuando ellos son responsables de mediar el didáctico —sin atender a un criterio de ajuste— como cuando



tienen que interactuar y desplegar el comportamiento participativo ante una demanda académica impuesta por el mediador del discurso didáctico.

Aun así opinamos diferente a Hernández, Bueno, González y López (2006) quienes mencionan que el alumno dentro del aula académica se mantiene estático, de una forma pasiva, repitiendo la información del mediador del discurso didáctico y sin involucrarse con el proceso educativo. Como se ha revisado, el alumnado solo realizó una intervención de índole repetitiva —nivel contextual— mientras que en la gran mayoría de su comportamiento participativo él fue el encargado de regular su comportamiento, puesto que lo efectuó desplegando comportamientos que modificaban en cierto modo el discurso lingüístico, ya fuera resumiéndolo o seleccionando partes exclusivas de éste —nivel suplementario y selector. Asimismo, alcanzó —en menor medida— discursos lingüísticos de alto grado de complejidad, ejemplificando situaciones no aparentes en el discurso didáctico presente y evaluando con base en otras reglas el discurso que le era presentado a través del mediador didáctico. Por lo cual se puede decir que el alumno no permanece como un “ente” inmóvil, sino que se vuelve partícipe, involucrándose con las demandas de la clase, transitando con su comportamiento a través de las diferentes formas de interacción posible. Es aquí donde dependiendo de los criterios que imponga el mediador del discurso didáctico —docente— el alumno interactuará en mayor o menor medida ante los criterios que demandan mayor complejidad.

De esta forma al igual que Fuentes (2007) creemos que para lograr una educación efectiva se debe atender la diada educativa docente-alumno, y no solo dar importancia a un solo lado, puesto que esta diada es la responsable de que se cumplan los objetivos educativos. Por un lado el docente debería de diseñar escenarios en los cuales a través de una estrategia educativa promueva y genere competencias académicas en los alumnos, mientras que los alumnos tendrían que comprometerse más con el proceso educativo, correspondiendo al actuar docente, llevando a cabo un comportamiento acorde a la situación.

Asimismo, el docente no solo debe de enseñar un conocimiento limítrofe, sino que, como lo mencionan Irigoyen y Jiménez (1998) así como Fuentes (2007), la función de los docentes no solo se reduce a promover conocimiento situacional, sino que ese

conocimiento pueda generalizarse a los diferentes contextos que la vida demanda. Lo cual solo será posible en la medida en que se promueva un aprendizaje que trascienda situaciones, y que genere competencias en niveles extrasituacionales y transituacionales. De esta manera en el momento en que el docente logre combinar las demandas académicas en niveles con alto grado de desligamiento y el diseño académico adecuado para acercar a los alumnos al contenido educativo, se estará logrando una educación competente.

Se puede apreciar que un primer paso se está llevando a cabo, donde los docentes generan cuestionamientos que trascienden la situacionalidad del discurso didáctico, sin embargo, no logran que los alumnos comprendan el contenido de éste, de esta forma, lo que queda por hacer es lograr que los alumnos entren en contacto con los cuestionamientos que se realizan en los niveles sustitutos, para que así, las demandas académicas y los comportamientos participativos correspondan unas con otras y deje de ser superior el criterio de ajuste demandado al comportamiento participativo desplegado.

Este fenómeno del comportamiento participativo de los estudiantes se dio a conocer en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, y solo es una muestra de cientos de universidades existentes en el país, sin embargo, si en un futuro se realizaran estudios similares en otras universidades y los resultados aquí encontrados se generalizaran a otras universidades, entonces habría un cierto grado de preocupación respecto a la clase de profesionistas que el país está generando, ya que si en una universidad de prestigio como la UNAM se encuentran este tipo de participaciones, qué se podría esperar de otros lados con un menor nivel educativo, qué profesionistas se estarían legando a la sociedad, profesionistas que atienden demandas como las psicológicas, las médicas, las químicas, etc. Habría que preguntarse qué se está haciendo mal.

### ***Limitaciones del Estudio***

En el estudio en general se encontró una limitación en cuanto a la metodología, la cual abarcó la creación de las categorías de análisis. En un primer intento de generación de categorías se había optado que para lograr diferenciar los niveles funcionales se haría a través del número de palabras.

Esto quiere decir que para identificar el nivel contextual, se contaría el número de palabras iguales que se encontraban en el comportamiento participativo respecto al discurso didáctico. Por lo cual, previamente se establecería qué porcentaje de palabras iguales determinaría que cierto comportamiento cayera en la categoría “nivel contextual.”

Esto mismo se llevaría a cabo con los niveles restantes —suplementario, selector, referencial y no referencial. Sin embargo, se determinó que para realizar ese tipo de análisis, el tiempo invertido sería mucho mayor, y la tarea en la identificación de cada comportamiento sería casi interminable. Además, surgió el problema de que para los dos últimos niveles funcionales no se contaba con el número de palabras, puesto que estos comportamientos a pesar de que se basan en el discurso didáctico presente, no son una réplica, ni una modificación de éste, sino que trascienden la situacionalidad del momento, por lo cual, no se podrían cuantificar las palabras —iguales— dentro del discurso didáctico.

Por ello, se optó por crear categorías que fueran más generales, y no tan meticulosas —como se había pensado en un principio— que si bien respetan la lógica de la teoría interconductual, no llegan a ser tan detalladas como tal vez podrían serlo con otro tipo de medición.

### ***Implicaciones del Estudio***

Este estudio se encuentra bajo dos consideraciones: por un lado, para el infortunio de esta investigación no existen datos similares de otros trabajos que hayan abordado el tema del comportamiento participativo oral como para poder comparar los resultados obtenidos en este trabajo con los que previamente se hayan encontrado.

Uno de los estudios que se aproxima más en esta índole es el realizado por Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004), aunque sería un error el intentar hacer comparativos los datos de ambas investigaciones por dos razones: la primera es que el estudio realizado por Mares et al., (2004) fue con niños de primaria, lo que involucra un universo de investigación diferente al que en este trabajo se ocupó; y la segunda es que en ese estudio lo que investigaron fue la promoción de competencias conductuales que el docente realizaba para con su grupo, más no identificar las competencias conductuales que los alumnos emitían dentro del salón de clases.

Por otro lado, este estudio tiene la fortuna de ser pionero en el tema tratado de las participaciones bajo diferentes categorías lógicas, que se diferencian entre sí de una manera cuali y cuantitativamente.

Con los datos obtenidos se puede decir que:

a) a pesar de que numerosas investigaciones se han dado a la tarea de abordar las competencias lectoras Morales et al., (2010), Arroyo et al., (2008) y que gracias a ellas se han podido generar nuevos resultados y algunos avances en la educación, al parecer se ha olvidado la parte de la competencia oral, una competencia que al menos en la Universidad y específicamente en la carrera de psicología de la Fes Iztacala se necesita en gran medida.

b) en la investigación reportada por Gómez (2010) argumenta que es un error que el profesor sea el agente principal en la diada docente-alumno, ya que se debe de dejar interactuar más al alumno sobre los temas tratados en clase, siendo así que éste se vuelve su propio constructor de conocimiento, mientras que el docente solo es una guía de este conocimiento, sin embargo, con los datos que se obtuvieron nos sumamos a la idea de Morales-Chávez et al., (2013) quienes mencionan que si bien el alumno debe de ser un agente activo en el salón de clases, éste no debe de ser el responsable de mediar la interacción didáctica, puesto que al ser el docente el que conoce del tema y maneja el juego de lenguaje correspondiente a dicha temática, es él el que debe de guiar al alumno, el cual se encuentra en un proceso de aprendizaje.

c) se apreció que los docentes en su interacción académica plantean cuestionamientos con criterios de ajuste complejos —congruencia y coherencia— sin embargo, no logran que el número de alumnos que participan sea de la misma magnitud que en los criterios que demandan menor complejidad —ajustividad, efectividad y pertinencia— donde el número de alumnos que participa es mayor. Esto ocasiona que solo un cúmulo de alumnos despliegue el comportamiento participativo en niveles con un alto grado de desligamiento; y

d) el comportamiento participativo de los alumnos al ser demandado en criterios de ajustividad, efectividad y pertinencia en casi todos los casos logran ajustarse o bien se comportan por arriba de la demanda establecida por el mediador del discurso didáctico.

Mientras que en los criterios que demandan mayor complejidad como lo son el de congruencia y coherencia, el alumno en escasas ocasiones logra ajustarse al criterio. Sin embargo, el nivel funcional del comportamiento participativo que es demandado incrementa y de igual forma lo hacen los niveles adyacentes al demandado.

Esta situación se torna un tanto preocupante debido a que es a través del lenguaje oral que los docentes de las instituciones educativas van desarrollando cierto tipo de conocimiento para con sus educandos, y el hecho de que los alumnos carezcan de competencias lingüísticas —complejas— disminuye la posibilidad de que puedan llevar una vida académica exitosa. Tal y como lo mencionan Jiménez e Irigoyen (1999) al decir que para que el docente pueda promover competencias académicas en los alumnos, se necesita de un medio que posibilite esta interacción, siendo el lenguaje el medio a través del cual se posibilita la interacción didáctica docente-alumno. A través de este medio el docente pone en contacto a los alumnos con diferentes fenómenos; por eso, es de importancia que el estudiante cuente con competencias de índole lingüística para alcanzar un adecuado comportamiento académico.

Puesto que de lo contrario, es muy probable que el alumno encuentre problemas con su desarrollo académico, tal y como lo reportan Merlino, Ayllón y Escanés (2011) quienes tras haber efectuado una investigación encontraron que los factores que influyeron en la trayectoria discontinua de los estudiantes fue el relativo al razonamiento verbal, pues al no generar esta competencia académica los estudiantes no fueron capaces de comprender conceptos, formulaciones o explicaciones que reciben a través del lenguaje verbal del docente.

De igual forma Corengia, Mesurado y Redelico (2006) refuerzan estos resultados al haber encontrado que el nivel de razonamiento verbal se tornaba significativo para las trayectorias educativas exitosas, puesto que los alumnos que eran capaces de entender conceptos formulados mediante palabras y abstraer o generalizar conceptos verbales tenían mayor probabilidad de tener una trayectoria académica con éxito respecto a los que carecían de dicha competencia académica.

Por lo cual, se puede esperar que los alumnos que no están logrando comportarse en niveles funcionales con un alto grado de desligamiento, serán alumnos que terminarán repitiendo una o varias materias, debido a que su desempeño se quedará en niveles intrasituacionales, presentando dificultad para aplicar ese conocimiento a las diferentes demandas de la vida.

Con esta información los docentes encargados de promover el conocimiento en los alumnos, deberían de diseñar escenarios en donde aparte de favorecer los comportamientos complejos —como ya lo hacen— puedan aterrizarlos de una manera adecuada para lograr que los alumnos se comporten de manera precisa en los criterios demandados, además de lograr que el número de alumnos que participan en los niveles sustitutos incremente, puesto que se aprecia un decremento notable de los niveles intrasituacionales a los de mayor complejidad. Asimismo, se debería de poner mayor atención en cuanto al comportamiento participativo que se despliega en el nivel no referencial puesto que es el que menor ocurrencia tiene en las interacciones didácticas, tanto de alumnos diferentes que participan en ese nivel como de comportamientos en general desplegados.

Mientras no se efectúe esta labor docente lo que se está generando es que en vez de que el alumno se haga funcionalmente más independiente en cuanto a los contenidos académicos, solo se propicia que éste no logre desplegar comportamientos participativos más allá de cuestiones situacionales.

Asimismo, se recomienda como una acción pertinente que este tipo de estudio sea replicado en otras universidades, ajustando las deficiencias metodológicas que aquí se encontraron, para poder generalizar los datos, y que una vez así, se pueda inferir directamente en el fenómeno del comportamiento participativo oral. Y no solo eso, sino que los estudios posteriores que se lleguen a efectuar pueden estudiar diferentes universos de investigación, tales como diferentes semestres o carreras.

Como otra línea de investigación podría efectuarse un estudio en el que no solo se encargue de recoger datos en un único periodo de tiempo —como en este estudio— sino que se realizara un trabajo con mayor dedicación en el cual a lo largo de un semestre o más tiempo se pudiera medir si la promoción de competencias conductuales que un determinado

docente realiza para con sus alumnos surte efecto en el comportamiento de estos, desde que inicia el semestre hasta que culmina.

Este es un primer intento de análisis del tipo de competencias académicas orales que los alumnos universitarios despliegan dentro del aula académica, donde se involucran diferentes niveles funcionales en el comportamiento participativo, el cual se relaciona con el criterio de ajuste que los mediadores del discurso didáctico imponen en una determinada situación, sin embargo, se espera que este estudio y los hallazgos encontrados en él sirvan como un parteaguas para un cumulo de investigaciones futuras que seguramente beneficiarán —en gran medida— la forma en que ahora se lleva a cabo la interacción didáctica profesor-alumno. Logrando con ello generar comportamientos participativos en niveles funcionales complejos, y a su vez, estos comportamientos sean efectuados por un gran número de estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Armenta, N., Pacheco, C. y Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja california. *Revista IIPSI*, 11(1): 153-165.

Arroyo, R. (2009). *Efectos del nivel funcional de contacto con los referentes sobre el ajuste lector*. Tesis de Doctorado. UNAM-Facultad de psicología.

Arroyo, R. y Mares, G. (2009). Efectos del tipo funcional de entrenamiento sobre el ajuste lector. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1): 19-35.

Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2): 31-39.

Arroyo, R., Morales, G., Pichardo, A., Canales, C., Silva, H. y Carpio, C. (2005). ¿Cómo se aprende a comprender?: Análisis funcional de la historia con los referentes. En C., Carpio e J., Irigoyen. (Eds.). *Psicología y educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.

Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C. y Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: Sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2): 55-64.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2011). Anuario estadístico digital: Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior (2010-2011). Recuperado el 17 de agosto de 2013, de <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>

Bazán, A. (2000). Interacciones maestro-alumno en una situación de enseñanza de la lengua escrita. *Revista de Psicología*, 20, 226-252.



Bazán, A., Martínez, X. V. (2009). Análisis de interacciones en clases de español de primer grado de primaria. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (3): 466-478.

Bazán-Ramírez, A., Urbina-Pérez, D., Domínguez-Marquéz, L., Mansillas-Cervantes, M. y Gómez-Manjarrez, I. (2011). Desarrollo funcional de competencias de producción de textos en alumnos con bajo desempeño en último año de primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37(1): 89-107.

Birch, E. y Miller, P. (2007). The influence of type of high school attended on university performance. *Australian Economic Papers*, (46)1: 1-17.

Bojórquez, C.; Sotelo, M. y Serrano, D. (2010). Fracaso Escolar: ¿A qué se lo Atribuyen los Estudiantes Universitarios? *Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.*

Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P, y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2): 171-203.

Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre la prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1): 105-127.

Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Pichardo, A. y Pacheco, V. (2005). Análisis funcional del ajuste lector en el ámbito educativo. En C., Carpio e J., Irigoyen. (Eds.). *Psicología y educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.

Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L., Hayes, E., Ribes y F., López (Eds.). *Psicología interconductual*. México: Doble Luna.

Carpio, C., Flores, C., Bautista, E., González, F., Pacheco, V., Páez, A. y Canales, C. (2001). Análisis experimental de las funciones contextual y selectora. En

G., Mares, y Y., Guevara. (Eds). *Psicología interconductual: Avances en la investigación básica*. México: UNAM.

Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. y Flores, C. (2005). Aprendizaje de la psicología: Un análisis funcional. En: C., Carpio e J., Irigoyen. (Eds.). *Psicología y educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.

Casilla, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 142(2): 7-29.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65: 9-36.

Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barraquilla (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe*, 22: 110-135.

Corengia, Á., Mesurado, B. y Redelico, F. (2006). Las aptitudes educacionales y su relación con el rendimiento académico y la deserción: Un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 6(2): 75-83.

Dávila, P. (2013). Segundo informe de actividades. UNAM: FES-Iztacala

Fuentes, Ma. T. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2): 51-58.

Fuentes, T. y Ribes, E. (2006). Influencia de tres repertorios precurrentes en la lectura comprensiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2): 149-172.

Galicia, J. y Villuendas, G. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la Educación Superior*, XL (1): 55-73.

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1): 43-63.

García, M. V., Alvarado, J. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: Regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(2): 248-252.

García, P. y Muñoz, R. (2007). *Interacción profesor alumno y su influencia en el rendimiento escolar en alumnos de 6° de primaria*. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Gómez, A. (2010). El alumno como constructor de su propio aprendizaje en el área de educación física. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 6: 51-61.

González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: Factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236: 71-86.

Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. y Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(1): 23-45.

Hernández, M., Bueno, C., González, T. y López, M. (2006). Estrategias de aprendizaje-enseñanza e inteligencias múltiples: ¿Aprendemos todos igual? *Revista Humanidades Médicas*, 6(1): 1-17.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Ibáñez, C. (2007a). Metodología para la planeación de la educación superior: una aproximación desde la psicología interconductual. Hermosillo, Son: Universidad de Sonora.

Ibáñez, C. (2007b). Diseño curricular basado en competencias profesionales: Una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, (6): 45 - 54.

Ibáñez, C. y Reyes, M. (2002). El papel del objeto referente del discurso didáctico en la adquisición de competencias contextuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(2): 145-156.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). Indicadores de sistema educativo nacional. Informe Anual. México: INEE.

Irigoyen, J. y González, D. (1997). Conducta inteligente y curriculum. *Revista Sonorense de Psicología*, 11(1): 54-59.

Irigoyen, J. y Jiménez, M. (1998). Aproximación psicológica al diseño curricular. *Revista Sonorense de Psicología*, 12(2): 85-90.

Irigoyen, J., Acuña, K. y Jiménez, M. (2011). Interacciones didácticas y educación superior: algunas consideraciones sobre la evaluación de desempeños. En J., Irigoyen, K., Acuña, y J., Irigoyen (Cord.). *Evaluación de Desempeños Académicos*. Hermosillo Son: Universidad de Sonora.

Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C. y Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3): 193-197.

Jiménez, M. e Irigoyen, J. (1999). Discurso didáctico y enseñanza de la psicología. *Revista Sonorense de Psicología*, 13(2): 55-61.

Kantor, J. R. (1967). Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática. México: Trillas.

Kantor, J. R. (1974). Interbehavioral Psychology: How Related to the Experimental Analysis of Behavior. En *Aportaciones al Análisis de la Conducta: Memorias del Primer Congreso*. México: Trillas.

Kantor, J. R. (1980). Manifiesto of interbehavioral psychology. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 6(2): 117-128.

Leonhardt, D. (8 de septiembre de 2009). *The New York Times*. Recuperado de [http://www.nytimes.com/2009/09/09/business/economy/09leonhardt.html?\\_r=3&](http://www.nytimes.com/2009/09/09/business/economy/09leonhardt.html?_r=3&)

Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22): 721-745.

Mares, G., Rivas, O. y Bazán, A. (2002). Configuración en el modo escrito de competencias desarrolladas en forma oral como efecto del nivel funcional ejercido. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(2): 173-202.

Mares, G., González, F., Rivas, O., Rocha, O., Rueda, E., Rojas, L., Cruz, D. y López, R. (2013). Trayectorias discontinuas en educación superior: el caso de alumnos de la carrera de psicología de Iztacala, México. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5 (1): 71-81.

Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J. y Medina, L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de psicología de la FES Iztacala. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1): 189-207.

Marín, M.; Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (003): 505-517.

Merlino, A, Ayllón, S. y Escanés, G. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. *Revista Investigativas en Educación*, 11(2): 1-30

Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1): 25:40.

Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Revista Suma Psicológica*, 17(1): 35-45.

Morales-Chávez, G., Alemán-Baños, M., Canales-Sánchez, C., Arroyo-Hernández, R., & Carpio-Ramírez, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: Entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Revista Conductual*, 1(2): 73-89.

Mountjoy P. T & Hansor, J. D. (2007). Biografía de J.R Kantor. *Grupo Contextos*. Recuperado de [http://www.uma.es/petra/contextos\\_nueva/PDF/Bio\\_Kantor.pdf](http://www.uma.es/petra/contextos_nueva/PDF/Bio_Kantor.pdf)

Namorado, A. (1995). *El problema de lecto-escritura en el estudiante universitario: Una perspectiva docente*. Tesis de Maestría, UANL-Facultad de Filosofía y Letras.

Nava, G.; Rodríguez, P. y Zambrano, R. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del centro universitario de ciencias de la salud de la universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(2): 17-25.

Navarro, N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes: Aproximación a las causas de abandono [Notas]. *Revista de Información y Análisis*, (15).

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, *Oecd Publishing*. Recuperado de [http://www.oecd.org/edu/EAG%202012\\_e-book\\_EN\\_200912.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf)

Olivares, E. (11 de abril de 2013). Rechazado, 92% de aspirantes a la licenciaturas en la UNAM. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/11/politica/007n1pol>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). Panorama de la educación 13. Indicadores de la OCDE.

Ortíz, J. (2003). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. *Revista Reencuentro*, 36: 44-55.

Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. y Morales, G. (2005). Evaluación de aprendizaje de la práctica científica. En C., Carpio e J., Irigoyen. (Eds.). *Psicología y educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: UNAM.

Pacheco-Chávez, V., Cruz-Alcalá, N., y Ortega-González, M. (2013). Formular preguntas y aprendizaje de la ciencia. *Revista Conductual*, 1(1): 93-102.

Paton, G. (2013). The Telegraph. Recuperado el 7 de Septiembre de 2013, de <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9946149/Warning-as-27000-university-students-drop-out-in-a-year.html>.

Porcel, E., Daposo, G. y López, M. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(10): 1-21.

Poy, L. (1 de junio de 2011). De más de 90 aspirantes, el IPN solo admitirá a 25 mil, “Cuando mucho”. *La Jornada*. Recuperado el 16 de abril de 2014, de <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/01/sociedad/047n1soc>

Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.

Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta Comportamental*, 1(1): 63-82.

Ribes, E. (1994). Estado y perspectiva de la psicología interconductual. En L., Hayes, E., Ribes y F., López. (Eds.). *Psicología interconductual*. México: Doble Luna.

Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26(3): 367-383.

Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1): 19-26.

Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1): 7-14.

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: Su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Revista Bordón*, 63(1): 33-45.

Ribes, E. y López, F. (1985). Teoría de la conducta: Un modelo de campo y paramétrico. México: Trillas.

Ribes, E., Moreno, R. y Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: Extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 4(2): 205-235.

Rodríguez, Ma. De L. (2009). Análisis contingencial: Un sistema psicológico interconductual para el campo aplicado. México: UNAM.

Salanova, M.; Martínez, I.; Bresó, E.; Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1): 170-180.

Soler, A. y Chiralde, R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del nuevo programa de formación de médicos. *Revista Educación Médica superior*, 24 (1): 42-51.

Sotelo, M., Ramos, D. y Vales, J. (2011). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342: 443-473.

The World University Rankings. (2013). Recuperado el 17 de Marzo de 2013, de: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>.



Tomasini, A. (2002). Enigmas filosóficos y filosofía wittgensteiniana. México: Edere.

Torres, E.; Osuna, C. y Sida, P. (2011). Reprobación en las carreras del área de ciencias de la salud de la Universidad Autónoma de Baja California, México. *Revista Educación y Humanismo*, 13 (21): 34-50.

U.S. Department of Education. (2013). *The Condition of Education 2013*. Estados Unidos: Institute of Education Sciences.

UNESCO/IESALC (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: Instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Universidad Autónoma Metropolitana. (2011). Anuario estadístico 2011. Recuperado de [http://www.uam.mx/transparencia/inforrganos/anuarios/anuario2011/anuario\\_estadistico\\_2011.pdf](http://www.uam.mx/transparencia/inforrganos/anuarios/anuario2011/anuario_estadistico_2011.pdf)

Universidad Nacional Autónoma de México. (2013). Portal de estadística universitaria 2000-2013. Recuperado de [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)

Vries de, W., León, P., Romero, J. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XL (4): 29-49.

Zárate, J. (2002). El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje. México: IPN.

# **Anexos**

<b>Escuela:</b> FES-Iztacala <b>Carrera:</b> Psicología <b>Semestre:</b> Cuarto <b>Materia:</b> Psicología Experimental Teórica IV		<b>Grupo:</b> 2404 <b>Material Revisado:</b> Landa, P. (2011). Algunas consideraciones sobre la adopción del modelo médico en psicología: El caso de las terapias empíricamente fundamentadas. <i>Revista Colombiana de Psicología</i>	
<b>Tiempo Inicio de la Participación</b>	<b>Discurso</b>	<b>Criterio de Ajuste y Nivel Funcional</b>	<b>Corres. Preg-Res Niv. Fun. Res. (&gt; = &lt;)</b>
37:00	Pfs: ¿Cómo fue la historia, cuáles son los acontecimientos históricos importantes que a lo largo del tiempo van ayudando a definir al psicólogo clínico como un profesional?...checa bien la pregunta, hechos históricos y acontecimientos, que contribuyen o van contribuyendo a que al psicólogo clínico le digan “Ah, eres un profesional”	3	<
37:45	Est1: Pues yo creo que...desde que empezó a observar que lo normativo...es decir que haya estudiado lo físico en lugar de lo psicológico, es decir que hayan estudiado el cerebro en lugar de lo psicológico, es decir acontecimientos físicos, y a lo largo de la historia se ha venido estudiando lo físico-fisiológico...hay no sé, es que ya me confundí.	0	
43:19	Pfs: Qué consecuencias tiene que se vaya definiendo el rol del psicólogo de esta manera...les voy a preguntar de otra manera ¿Está bien que la psicología se desarrolle así? Hay demandas sociales, a ver cómo las resuelves y luego entonces eso ya te define como un profesional que resuelve una clase de problemas; pero está primero la demanda social y luego capacitas a la gente para que domine esas técnicas y jórale, al ataque! ¿Está bien?... ...¿Qué pero le ponen? ¿Si no es así, entonces como podría ser o debería ser?	5	<
44:29	Est2: Es que por el momento cubrió con las necesidades sociales y por lo tanto no se puede decir que estuvo mal... San: Pero no estoy diciendo que...que esté completamente bien nada más se quedaron solamente en eso, y bueno, se ha evolucionado a lo largo del tiempo, y a lo mejor gran parte de...de las actividades realizadas, bueno definidas por el profesional se han quedado en eso.	3	

<b>Escuela:</b> FES-Iztacala <b>Carrera:</b> Psicología <b>Semestre:</b> Cuarto <b>Materia:</b> Psicología Experimental Teórica IV		<b>Grupo:</b> 2404 <b>Material Revisado:</b> Díaz, E., Landa, P. y Rodríguez, Ma. De L. (2001). El análisis contingencial: Un sistema interconductual para el campo aplicado. En G. Mares e Y. Guevara (Coords.). Psicología interconductual: Avances en la investigación tecnológica. México: UNAM.	
<b>Tiempo Inicio de la Participación</b>	<b>Discurso</b>	<b>Criterio de Ajuste y Nivel Funcional</b>	<b>Corres. Preg-Res Niv. Fun. Res. (&gt; = &lt;)</b>
21:13	Pfs: nos quieres platicar como es el caso del señor violento.	2	
22:03	Est3: Llego el señor y se estaba quejando de su hija adolescente, entonces el terapeuta le dice que él está como neurótico, que tenía que atenderlo y... (risas de todos) y pues creo que le empieza a hacer como autoregistros y así...	2	=
38:08	Pfs: En la medida en que él empiece a ser menos agresivo las cosas van a cambiar, sus trabajadores van a decir que está menos neurás. La hija al ver un papá menos violento a lo mejor también le baja, porque es muy probable que estén en una espiral en la que dicen “a ver quién puede más” entonces yo puedo decir que el factor crítico es que el señor cambie.	5	=
39:40	Est4: No creo que sea tan como usted lo dijo, peor si tiene cierto peso que la conducta del señor cambie sobre la conducta del resto, porque es un factor importante dentro del resto, o sea, no va a determinar tal cual la dinámica, o sea, por ejemplo, la dinámica con la hija no va a cambiar como por arte de magia, sino que sí puede que al modificarla conducta del padre, que es un factor importante en la conducta de la niña, ejerza cierta influencia, entonces si modificas un factor dentro del sistema de la niña, entonces se pude alterar el resto.	5	

<b>Escuela:</b> FES-Iztacala <b>Carrera:</b> Psicología <b>Semestre:</b> Cuarto <b>Materia:</b> Psicología Experimental Teórica IV		<b>Grupo:</b> 2402 <b>Material Revisado:</b> Piaget, J. (1991). La primera infancia de los dos a los siete años: La vida afectiva. En Seis estudios de psicología. España: Labor. Páginas revisadas en clase (48-54).	
<b>Tiempo Inicio de la Participación</b>	<b>Discurso</b>	<b>Criterio de Ajuste y Nivel Funcional</b>	<b>Corres. Preg-Res Niv. Fun. Res. (&gt; = &lt;)</b>
7:26	Est1: ¿podría considerarse que el inicio del lenguaje también tiene repercusiones en el inicio de la memoria?	3	
7:41	Est2: Es que pensemos que el lenguaje también puede surgir a partir de lo que sería el juego simbólico, a partir del juego simbólico es como una representación distorsionada de lo que el niño cree que es su realidad, se da también el lenguaje. Pero ahorita Karen va hablar de eso, entonces, te parece si seguimos ahorita con lo que es la exposición y respetamos la continuidad...	4	>
26:35	Pfs: ¿ustedes creen que esta...la imitación sea el resultado de cierta carga genética, o sea que heredamos la posibilidad de estar imitando, o que aprendemos a estar...sí, que aprendemos a hacer lo que los adultos hacen y que a ese tipo de aprendizaje le llaman imitación?	4	
26:57	Est3: creo que las dos... Rod: Porque bueno, de alguna forma si no se aprendiera la imitación tendría que haber imitación desde los primeros meses es que fuera una característica heredada...	4	=

<b>Escuela:</b> FES-Iztacala <b>Carrera:</b> Psicología <b>Semestre:</b> Cuarto <b>Materia:</b> Psicología Experimental Teórica IV		<b>Grupo:</b> 2403 <b>Material Revisado:</b> Ribes, E. y López, F. (1985). Tesis fundamentales de la taxonomía teórica propuesta. En Teoría de la conducta (pp.73-106). México: Trillas. Páginas revisadas en clase (73-80).	
<b>Tiempo Inicio de la Participación</b>	<b>Discurso</b>	<b>Criterio de Ajuste y Nivel Funcional</b>	<b>Corres. Preg-Res Niv. Fun. Res. (&gt; = &lt;)</b>
5:17	Pfs: A lo que quiero llegar es que la tesis uno nos está indicando cual es principalmente el campo de estudio de la psicología, y ya lo que es fundamental es que se distinga de otros campos de estudio. Aquí nos llevaría a preguntarnos ¿qué es la epistemología?	4	<
6:18	Est1: Es la parte de la filosofía que se encarga de validar el conocimiento científico, la epistemología se encarga de limitar el qué se estudia y el cómo se estudia, es decir, el objeto de estudio y la metodología que se requiere para el mismo.	3	
32:18	Pfs: la comunicación a nivel social, producción de sonidos. ¿A quién creen que beneficia que a diario saquen información del papa, de cómo va al baño? ¿Si me explico? Hay otras ciencias que están implicadas ahí y es un mismo evento compartido. Ustedes dirán no me afecta psicológicamente ¿ustedes creen que no?	4	>
33:11	Est2: Por eso es que se está dando el seguimiento, porque como la iglesia ha perdido tanta credibilidad, la forma de hacerlo es así, verlo humilde, para que no sea tan banal por así decirlo. Y de esa forma, como usted dice, en la sociedad produce reacciones biológicas y psicológicas.	5	