

ISSN 2007-1787

**IPyE: Psicología y
Educación**



Vol. 17 No. 33 Enero – Junio 2023

REVISTA

**del Instituto de Psicología y Educación
de la Universidad Veracruzana**

IPyE: Psicología y Educación



Título: 5 cm
Autor: Carlos Zubiaur
Técnica: Xilografía

IPyE: Psicología y Educación

JOAQUÍN A. ROSAS GARCÉS
Editor

MINERVA PÉREZ JUÁREZ ALEJANDRO FRANCISCO REYES
Coeditores

FERNANDO ZARATE NONAKA
JESSICA SÁNCHEZ SOLANO
Asistentes de Coedición

A. DANIEL GÓMEZ FUENTES,
SEBASTIÁN FIGUEROA RODRÍGUEZ, LILIA DURÁN GONZÁLEZ,
GERÓNIMO REYES HERNÁNDEZ, JOSÉ ARMANDO PEÑA MORENO,
ELIA MARÍA ESCOFFIE AGUILAR, MA. DEL CARMEN ROJAS HERNÁNDEZ
Comité Editorial

RICHARD W. MALOTT *Western Michigan University, U.S.A.*
MARTHA PELÁEZ N. *Florida International University, U.S.A.*
MARÍA E. MALOTT *Western Michigan University, U.S.A.*
ELIZABETH VALARIANO H. *Universidad Simón Bolívar, Venezuela*
Editores Asociados

EMILIO RIBES IÑESTA, FLORENTE LÓPEZ RODRÍGUEZ,
ILEANA SEDA SANTANA, ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS,
JAVIER AGUILAR VILLALOBOS, BENILDE GARCIA CABRERA,
GUADALUPE ACLE TOMASINI
Consejo Editorial

MINERVA PÉREZ JUÁREZ
Supervisión de Edición

JOSÉ LUIS COLORADO HERNÁNDEZ
Formateo

ALEJANDRO FRANCISCO REYES
Diseño Gráfico

CARLOS ZUBIAUR
Ilustración en primera de forros
Facultad de Artes Plásticas, U. V.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Dr. MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ
Rector

Dr. JUAN ORTÍZ ESCAMILLA
Secretario Académica

Mtra. LIZBETH M. VIVEROS CANCINO
Secretaria de Administración y Finanzas

Dra. JAQUELINE C. JONGITUD ZAMORA
Secretaria de Desarrollo Institucional

Mtro. AGUSTÍN DEL MORAL TEJEDA
Director de Editorial

Dr. ROBERTO ZENTENO CUEVAS
Director General de Investigaciones

Dra. ELIZABETH OCAMPO GÓMEZ
Directora General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa

Dr. PEDRO GUTIÉRREZ AGUILAR
Director General del Área Académica de Ciencias de la Salud

Mtra. MINERVA PÉREZ JUÁREZ
Directora del Instituto de Psicología y Educación

CONTENIDO

Influencia del uso recreativo del celular y su relación con el desempeño académico en universitarios 1

Eréndira Estrella Vázquez Vargas, Manuel Sosa-Correa, Elia María Escoffié Aguilar, Jorge Navarrete Centeno, Ricardo Alonso García Fuentes, Rosa Emilia Chan Chuc, Diego Jesús Sánchez Giovenile

Principios básicos de medición para la investigación psicológica en educación inclusiva 12

Enrique Zepeta García, María Marcela Castañeda Mota

Ansiedad y evitación experiencial en un adulto joven universitario: abordaje desde la terapia de aceptación y compromiso en un caso clínico 21

Alfredo Ramses Ávila Mijangos, Jorge Ramon Navarrete Centeno

Análisis del fenómeno psicológico en el aula virtual 36

Rosa Elia Jiménez Villalobos, Agustín Daniel Gómez Fuentes, Minerva Pérez Juárez

Consistencia interna de instrumentos basados en el Index for inclusión para contextos educativos de telebachillerato 57

María Eugenia Prado Figueroa, María José García Oramas, Sergio Francisco Cerrillos Juárez

Instrumentos para análisis de las interacciones diádicas docente/alumno con autismo 69

Luis Felipe Ubaldo Martell León, Emanuel Meraz Meza

INFLUENCIA DEL USO RECREATIVO DEL CELULAR Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS

Eréndira Estrella Vázquez Vargas
Manuel Sosa-Correa
Elia María Escoffíé Aguilar
Jorge Navarrete Centeno
Ricardo Alonso García Fuentes
Rosa Emilia Chan Chuc
Diego Jesús Sánchez Giovenile

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del uso recreativo y no académico del teléfono celular (TC) en las habilidades cognitivas y rendimiento escolar de 4 grupos de estudiantes de psicología del 5º semestre de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se permitió el uso de dicho dispositivo en dos grupos, sin prohibirlo ni promocionarlo y en los otros dos grupos restringiendo el uso total del mismo. Se realizó un pretest, y postest del Test de Toulouse-Piéron-Revisado, prueba perceptiva y de atención. Los datos recolectados se vaciaron en una base de datos en SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), se corrió la prueba T para muestras relacionadas comparando el desempeño pre y postest de los grupos, y las medias obtenidas de las calificaciones ambos grupos. La muestra fue no probabilística, el diseño cuasiexperimental, utilizando variable 1 el uso y no uso del celular durante las clases, y variable 2 las calificaciones obtenidas. El

grupo que no utilizó el celular presentó diferencias estadísticamente significativas en cuanto al incremento de puntajes del posttest, en el grupo que si utilizó el celular no se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el posttest, así mismo en el grupo que se permitió el uso del celular reportó calificaciones menores con respecto al primer grupo.

Palabras clave: Estudiantes, universitarios, teléfono celular, cognitivo, desempeño académico.

Abstract

This research aimed to determine the influence of recreational and non-academic use of the cell phone (CP) on the cognitive abilities and school performance of 4 groups of psychology students in the 5th semester of the Autonomous University of Yucatan. The use of this device was allowed in two groups, without prohibiting or promoting it, and in the other two groups, restricting its total use. A pre-test and a post-test of the Toulouse-Piéron-Revised Test, a perceptual and attention test, were carried out. The data collected was entered into a database in SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), the T test was run for related samples comparing the pre- and post-test performance of the groups, and the means obtained from the qualifications of both groups. The sample was non-probabilistic, the quasi-experimental design, using variable 1 the use and non-use of the cell phone during classes, and variable 2 the grades obtained. The group that did not use the cell phone presented statistically significant differences in terms of the increase in posttest scores, in the group that did use the cell phone no significant differences were found between the pretest and the posttest, likewise in the group the use of that allowed the cell phone reported lower scores with respect to the first group.

Keywords: Students, university students, cell phone, cognitive, academic performance.

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

En años recientes se han desarrollado investigaciones acerca del uso excesivo de aparatos tecnológicos y sus afectaciones negativas (Chóliz, 2010; Puche, 2013; Cabañas y Korzeniowski, 2015), cada vez son más las investigaciones que han observado que están surgiendo un nuevo tipo de adicciones llamadas “las adicciones sin drogas” o “comportamentales” consideradas hoy en día como los exponentes de una nueva psicopatología moderna (Simó, Martínez, Ballester y Romero, 2017).

En este sentido los Teléfonos Celulares (TC) han sido uno de los principales exponentes de las adicciones comportamentales (Ruiz, Sánchez y Trujillo, 2015; Suescún, 2015; Simó, Martínez, Ballester y Romero, 2017; De la Cruz, Torres y Yánac, 2019). Al ser un

dispositivo pequeño y portátil, se ha convertido en un recurso útil para el desarrollo social, personal y profesional, sin embargo, al darle un uso inadecuado, puede generar conductas desadaptativas, ya que es fácil que provoque sentimientos agradables que encaucen en el individuo a la dependencia por el dispositivo (Ruiz, Sánchez y Trujillo, 2015; Simó, Martínez, Ballester y Romero, 2017; De la Cruz, Torres y Yánac, 2019). Lo anterior se puede ver reflejado con las estadísticas realizadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019) quien documenta que, durante el año 2018, el 73.5% de la población mexicana a partir de los 6 años utiliza un TC.

Como se puede observar es muy elevado el número de personas con un TC y entre los usuarios de estos dispositivos podemos encontrar también un demográfico bastante

elevado de estudiantes. Esta situación hace plantearnos la siguiente pregunta:

¿el uso de los móviles por parte de los estudiantes es benéfico o perjudicial para su desempeño académico? si bien tenemos por una parte el surgimiento de las Tecnologías de la Información y que puede llegar a ser un producto que realmente se use como beneficio del aprendizaje de los alumnos, también puede darse el caso de que estos dispositivos perjudiquen el desempeño que los estudiantes tienen en sus asignaturas, siendo un artefacto que promueva la distracción o falta de concentración y memoria por parte de ellos durante sus clases, así como influir negativamente en las habilidades cognitivas de los estudiantes y calificaciones o notas obtenidas. (De La Cruz, Torres y Yánac, 2019; Herberth, 2014).

Por otro lado, en estudio realizado por Picardo, Valenzuela y Peralta (2015) concluyeron que los TC eran el principal medio de distracción en el salón de clases e influyen como todo distractor externo en la pérdida de interés del estudio que se refleja en las habilidades cognitivas y rendimiento académico de los estudiantes.

Las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos mentales que se utilizan para realizar una tarea, son aquellas que se encargan de que las personas adquieran y logren recuperar los conocimientos (Rodríguez Arce y Juárez Pegueros, 2017).

Así mismo, el rendimiento académico es el resultado de múltiples factores que intervienen en el alumno, y que se reflejan en el valor o calificación numérica, lo cual puede incidir en el abandono, retraso o éxito en los estudios (Garbanzo, 2007). En un estudio realizado por Herberth (2014) en el cual se pretendía conocer si el uso del TC en los estudiantes servía como un recurso didáctico o un distractor pedagógico, en el cual concluyó

que "... se obtuvo una tendencia a encauzar al celular como el principal enemigo actual del aprendizaje, pues su uso inadecuado interfiere en el avance escolar" (p. 75). Por otro lado, Sevilla, Salgado y Osuna (2015) señalan que, a pesar de que las TIC han sido de gran utilidad en el salón de clases para los maestros, los mismos indican que, los celulares han sido motivo de distracción de los alumnos, teniendo ellos que poner mayor esfuerzo de su parte para impartir clases más dinámicas que les llame la atención a los alumnos, porque de lo contrario la concentración de estos se desvía al uso del celular.

A partir de los datos expuestos, el uso del celular y su interferencia en el proceso de aprendizaje es importante plantear la problemática en el contexto universitario y explorar los efectos que el uso del celular tiene en las habilidades cognitivas como atención, memoria, concentración y el rendimiento académico de los estudiantes.

Objetivo general

Determinar la influencia del uso recreativo del TC y no académico en las habilidades cognitivas y el rendimiento académico en estudiantes universitarios del 5º semestre de psicología.

Objetivos específicos

Conocer si existe relación entre el uso recreativo y no académico del TC con el desempeño académico de estudiantes universitarios del 5º semestre de psicología.

Establecer la relación entre el uso recreativo y no académico del TC con las habilidades de atención y concentración de estudiantes universitarios del 5º semestre de psicología.

Justificación

En la realidad cotidiana de centros universitarios es posible observar que casi todos los jóvenes universitarios cuentan con un TC,

mismo que usan frecuentemente y durante varias horas al día. Las estadísticas reflejan lo anterior, el número total de usuarios mexicanos que disponían de un TC aumentó de 64.7 millones en 2017 a 69.6 millones en 2018. Adicionalmente, los usuarios que se conectan a internet desde un TC incrementaron de 92.0% (2017) a 93.4% (2018); con una diferencia de 5.5 millones de personas (INEGI, 2019).

Por lo tanto, el TC se ha vuelto parte importante de la vida de las personas, según Vera (2012), los TC han tenido un gran impacto en la sociedad, sobre todo en el grupo de edad entre 13 y 35 años, los propietarios de TC dentro de este rango se caracterizan por tener una vida social virtual activa y un acceso inmediato a funciones de entretenimiento y servicios, lo cual hace atractivo su uso al punto de crear la necesidad de revisarlo en todo momento. Ideas como “si no estás conectado no eres nadie” refuerza la conducta del mal uso del TC y el comportamiento adictivo. El incremento de uso del TC y el acceso inmediato producen cambios en procesos como la comunicación e interacción de las personas en todas las áreas de su vida, el contexto universitario no se encuentra exento de dichas modificaciones. Es común que los universitarios utilicen su TC sin fines académicos durante sus descansos escolares o incluso durante sus clases, lo cual impacta en los procesos cognitivos y el rendimiento académico de los estudiantes (Cuba, 2016, p.1).

Consecuentemente, es importante para las instituciones que forman profesional es conocer el impacto de las variables que pueden o no afectar el rendimiento académico y aprendizaje de sus estudiantes. La relación del rendimiento académico con el uso del TC tiene relevancia de acuerdo con las cifras y hábitos de los usuarios en México. Los usuarios tienen como actividades principales en

los TC el uso de redes sociales y de mensajería, entretenimiento y búsqueda de información (Asociación de internet, 2018). Por lo tanto, se concibe que el tipo de prácticas que realizan los universitarios en el uso del internet y TC no son en su mayoría de tipo académico, lo cual reduce el tiempo para desarrollar actividades de índole académico que requieren responsabilidad, aplicación y procesos cognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Rush (2011) afirma que los procesos de aprendizaje están totalmente influenciados por el uso intensivo de la tecnología por lo cual es importante indagar en el impacto que generan a nivel académico. Al reflexionar sobre las estadísticas y la afirmación de Rush es importante reflexionar sobre el impacto del TC en el salón de clases. Desde la perspectiva educativa hay posturas que defienden su uso, debido a que, las nuevas generaciones nacieron en plena era digital y sus intereses y habilidades se relacionan con las tecnologías, sin embargo, es importante contrastar entre el buen y mal uso, ya que el uso del TC y aplicaciones en la universidad no es negativo en sí mismo si se presentan como una herramienta para buscar información y coadyuvar al aprendizaje, por otro lado, el uso descontrolado puede perjudicar el proceso de aprendizaje e incluso llevar a un fracaso escolar (Hernández, Capetillo y Soto, 2017).

Un estudio realizado por Picardo, Valenzuela y Peralta (2015), con 55 universitarios, sobre los medios distractores en el aula de clases, se encontró que el 22% afirmó hacer uso de su TC aun cuando el docente está explicando, sin embargo, el 76% de los estudiantes reportaron ser conscientes de que el uso de su TC interfiere en sus procesos de aprendizaje durante la clase, generando pérdida de concentración, interrupción a sus demás compañeros e incluso para el profesor,

en contraste, el 24% afirma que el TC no interfiere en su proceso de aprendizaje y aprovechamiento, justificando que dependen en gran medida de la concentración y habilidad mental que poseen, además de que consideran que no interrumpen a nadie porque sus clases continúan y únicamente revisan notificaciones y mensajes para continuar atendiendo a la clase. De acuerdo con lo anterior se concluyó que los TC eran el principal medio de distracción en el salón de clase e influyen como todo distractor externo en la pérdida de interés del estudio que se refleja en las calificaciones y procesos de aprendizaje.

Por su parte Hernández, Capetillo y Soto (2017), revisaron 43 documentos relacionados el uso del TC en el contexto educativo. Encontraron que los primeros 19 (44%) muestran resultados de la influencia negativa del uso del TC en estudiantes en cuanto a su rendimiento académicos. El 21% (9), concluyeron que las repercusiones del uso del TC en los jóvenes son positivas, y un 35% (15), no mostraron datos relevantes sobre la incidencia o no en los resultados académicos.

En correspondencia con lo expuesto esta investigación pretende brindar aportes teóricos sobre la influencia del uso del TC, el rendimiento académico y las funciones cognitivas en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología, con la finalidad de conocer la relación del uso del TC durante las clases

con las funciones cognitivas y el desempeño académico evaluado cuantitativamente mediante las calificaciones. Los hallazgos pretenden ser un aporte para la toma de decisiones sobre las restricciones y aplicaciones del TC en el salón de clases. Al mismo tiempo brindan la oportunidad de crear conciencia en los universitarios de hoy en día para que en correspondencia con los hallazgos puedan organizar mejor su tiempo y en qué lo emplean y reflexionar sobre el uso y los malos hábitos tecnológicos que intervienen en su funcionamiento cognitivo y por tanto en su desempeño académico.

MÉTODO

El diseño del estudio es cuasiexperimental, ya que se incluyó la estrategia manipulativa de una variable independiente -el uso del TC- sin embargo, dadas las características de la institución en la que se llevó a cabo la investigación fue imposible poder manipular la aleatoriedad de los sujetos del estudio.

Participantes

Los participantes de la muestra fueron 94 estudiantes universitarios de Mérida, Yucatán, que cursan el 5to semestre de la Licenciatura en Psicología en una universidad pública. La muestra estuvo distribuida de acuerdo con el sexo en 59 mujeres (62.8%) y 35 hombres (37.2%).

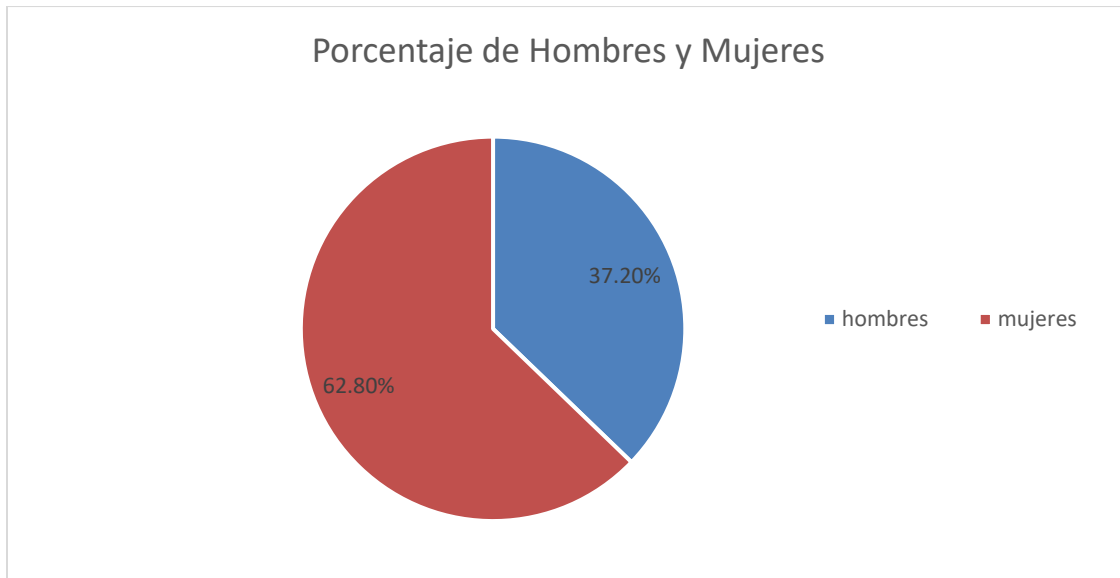


Figura 1. Porcentaje de Hombres y Mujeres en la muestra de 94 estudiantes.

Muestreo

El tipo de muestreo para la investigación fue utilizando la técnica de muestreo por conveniencia no probabilístico. Este tipo de muestreo permite la selección de casos que sean accesibles y acepten ser incluidos en la investigación, fundamentado en la accesibilidad y proximidad de los sujetos (Otzen y Manterola, 2017).

Instrumentos

Para la investigación, se utilizó el instrumento Test de Toulouse-Piéron-Revisado, prueba perceptiva y de atención (TP-R), el cual se encarga de medir la atención y concentración de los evaluados, está diseñada para ser aplicada en población de 17 años en adelante y su duración es de 10 minutos, la prueba consiste en que el evaluado deberá buscar, en una hoja con 1600 elementos gráficos distribuidos en 40 filas, todos los elementos que sean idénticos a tres modelos presentados en la parte superior de la hoja.

Confiabilidad. La muestra utilizada para la confiabilidad del instrumento ha sido de 9895 personas adultas comprendidas entre las edades de 17 a 62 años. El coeficiente de

fiabilidad se calculó mediante el método de las dos mitades, aplicando posteriormente la fórmula de corrección de Spearman-Brown para test de longitud doble. El coeficiente alcanzó un valor de 0,95 para el total de la muestra (Medina Cotacachi, 2017).

Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo en una universidad pública, en cuatro grupos de la asignatura de "Psicología Clínica" cuya principal característica es la división de la materia por enfoques (psicoanálisis, fenomenológico, sistémico y cognitivo conductual), los cuales son impartidos por un profesor especializado en dicho enfoque, de esta manera cada profesor especialista en su enfoque cambia de aula para dar paso a que otro profesor ingrese a impartir la asignatura en el aula que el primer maestro mencionado estaba anteriormente, pasando los cuatro maestros impartir clases en los cuatro grupos. De tal modo que todos los grupos tienen la misma asignatura, el mismo contenido y los mismos maestros, lo único que varió fue el permitir o no el uso del TC.

La investigación se llevó a cabo con los estudiantes de los grupos en los cuales se impartió la asignatura, permitiendo en dos aulas el uso del TC, sin restricción ni promoción, y en las otras dos aulas restringiendo el uso total de los TC. De esto fueron notificados los alumnos en la primera clase de la asignatura a través de un consentimiento informado, así como una exposición donde se presentó el proyecto, posteriormente en dicha clase a aquellos alumnos que aceptaron participar en el proyecto se les aplicó una primera evaluación, Pretest, del Tests de Toulouse-Piéron-Revisado. A los alumnos que decidieron permanecer en el estudio hasta el término de la asignatura se les aplicó nuevamente el Tests de Toulouse-Piéron-Revisado a manera de Posttest, únicamente a los grupos que no usaron TC, se les pidió que escribieran cómo fue su experiencia al prescindir del TC durante las clases, así mismo se tomaron en cuenta las calificaciones finales en ambos grupos.

Finalmente los datos recolectados se vaciaron en una base de datos en SPSS en la que se corrió el estadístico “prueba T para muestras relacionadas” donde se comparó el desempeño pre y posttest de los grupos en donde se usaron TC y en los que se prohibieron el uso total de los mismos, así como las medias obtenidas de las calificaciones de los alumnos que utilizaron TC y los que no lo utilizaron, y se realizó una evaluación de contenido en los alumnos que no utilizaron el TC, relatando su experiencia al no poder tener sus TC durante las clases.

Consideraciones éticas

La planeación, diseño y realización del presente proyecto se cimienta en los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, mismos que son estipulados como

propios para el desarrollo de la ciencia según el Código Ético del Psicólogo. Además de considerar las recomendaciones bioéticas para los investigadores del área de la salud con el fin de evitar generar cualquier tipo de daño a los participantes.

Es de suma importancia mencionar que todo el proceso se hizo bajo el completo consentimiento y voluntariedad de los participantes, a los que se les entregó un documento de consentimiento que estipula los objetivos y posibles alcances del proyecto. Se informó a los participantes sobre la aplicación de una prueba para medir habilidades cognitivas, cuyos resultados obtenidos en conjunto con las calificaciones finales del semestre serían usados para fines de investigación en el marco del principio de confidencialidad.

Todos los participantes tenían el derecho a negarse a participar, así como retirarse del estudio cuando ellos lo considerarán sin ningún tipo de penalización. En el caso del grupo experimental, se realizó el compromiso de prescindir del uso del TC durante las clases especificadas, dejando en claro las responsabilidades y derechos al participar en el proyecto.

RESULTADOS

Para la presentación de resultados de la investigación se presentan tres apartados, 1) las calificaciones por grupos, 2) grupo de alumnos de acuerdo con su calificación y 3) los resultados obtenidos al momento de realizar un análisis estadístico por medio de la prueba T de student por muestras relacionadas por medio del paquete estadístico SPSS en su versión 25.

En la tabla 1 se observan las medias y la desviación estándar las calificaciones de los grupos con uso de TC y las de los grupos sin uso de TC.

Tabla 1.
Calificaciones por grupos

	Calificaciones	
TIPOS DE GRUPOS	M	DE
Grupos con uso del TC	79.98	7.906
Grupos sin uso del TC	79.33	6.557

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 1, las calificaciones obtenidas en ambos grupos no muestran una alta variabilidad. El grupo control a quienes se les permitió el uso del TC señala una Media de 79.98 en las calificaciones totales de los alumnos, mientras que el grupo experimental, quienes fueron restringi-

dos del uso del TC muestra una calificación de 79.33.

En la tabla 2 se presentan la distribución en porcentajes de categorías de calificaciones (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto) según el grupo si uso o no el TC, mostrando las diferencias significativas.

Tabla 2.
Grupos de alumnos de acuerdo con la calificación en el Test de Toulouse

Clasificación del grupo	Uso del TC				Sin uso del TC				Diferencias			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest		Con TC		Sin TC	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Baja	6	11.8%	6	11.8%	1	2.3%	0	0%	0	0%	1	2.3%
Medio-baja	23	45.1%	18	35.3%	19	44.2%	9	20.9%	-5	-9.8%	*-10	*4.3%
Medio-alta	22	43.1%	23	45.1%	21	48.8%	27	62.8%	1	1.9%	*6	*13.9%
Alta	0	0%	4	7.8%	2	4.7%	7	16.3%	4	7.8%	*5	*11.6%

En la tabla 2 se observan las frecuencias de estudiantes, distribuidos en cuatro categorías las cuales son “Grupo bajo”, “Grupo Medio-bajo”, “Grupo Medio-alto” y “Grupo alto” de acuerdo con las calificaciones obtenidas en el Test de Toulouse.

El grupo en el que no se utilizó el TC tuvo un incremento en las calificaciones “Medio-alta” y “Alta”, esto quiere decir que las calificaciones superiores aumentaron, y un decremento de las calificaciones “Medio-baja” lo

que indica que las calificaciones menores disminuyeron. En el grupo al que si se les permitió utilizar el TC si bien se presentó una disminución en el número de estudiantes que se encontraban en las calificaciones “Medio-baja” esta fue menos amplia que en la del grupo que no usó el TC.

En la tabla 3 se presentan las diferencias de media del test de Toulouse y el grado de significancia de esa diferencia.

Tabla 3.

Resultado de prueba t para muestras relacionadas el Test de Toulouse

Grupos	N	M	DE	Prueba T.				
				Media del error	T	GL	SIG.	
Grupo con uso del TC	51	2.937	21.197	2.968	-0.990	50	*0.327	
Grupo sin uso del TC	43	12.720	8.458	1.289	-9.862	42	*0.000	

En la tabla 3 Aumento de calificaciones en rangos altos en el grupo que no utilizó el TC en comparación con el grupo que si utilizó el TC.

CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo que es conocer si existe relación entre el uso recreativo y no académico del TC con el desempeño académico de estudiantes universitarios del 5º semestre de psicología, se observó que el grupo que se permitió el uso del TC reportó calificaciones de la asignatura ligeramente mayores con respecto al grupo que no se permitió el uso de TC, sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa, así mismo, es importante destacar que la desviación estándar del mismo fue mayor, lo cual quiere decir que hay una mayor dispersión de los datos, representando que las calificaciones observadas en los alumnos a los que se le permitió el uso del TC cuentan con datos más dispares entre sí, que aquellos que se obtuvieron en el otro grupo.

En relación con el objetivo dos, conocer si existe relación entre el uso recreativo y no académico del TC con las habilidades de atención y concentración de estudiantes universitarios del 5º semestre de psicología. Como se puede observar en el grupo que no utilizó el TC la media observada de la diferencia entre el pretest y posttest fue de 12.720 lo que indica que existe una diferen-

cia estadísticamente significativa entre ambos, y a su vez hace referencia a que hubo un incremento significativo en las calificaciones obtenidas en el posttest, mientras que en el grupo que sí utilizó el TC no se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el posttest, lo que representa que las personas de esta investigación a las que sí se les permitió el uso del TC no representaron ningún aumento ni disminución significativa en las calificaciones del test antes y después de la asignatura.

Estos resultados pueden ser útiles en el momento de tomar decisiones respecto a las normas del uso del TC, así como considerar la afectación que tiene su uso en relación a sus posibilidades de concentrarse y del aprovechamiento académico, por lo que la percepción de los alumnos respecto a la inocuidad del uso del TC en el salón de clase es cuestionable. Evidentemente hace falta más estudios de este tipo en donde se pudieran seleccionar la muestra de manera aleatoria.

REFERENCIAS

- Asociación de Internet (2018). Estudio sobre los Hábitos de los usuarios de Internet en México 2018. Recuperado de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/13- Estudio-sobre-los-Habitos-de->
- Balbuena, H., Fuentes, G., & Zorrilla, M. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México, D.F.: Cuauh-témoc.
- Cabañas, M. & Korzeniowski, C. (2015). Uso de celular e Internet: su relación con planificación y control de la interferencia. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 7, 5–16.
- Chóliz, M. (2010). Guía PrevTec 3.1 Programa de Prevención de Adicciones Tecnológicas. Valencia: FEPAD.
- Cuba, C.P. (2016). *Uso de celular con internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios* [Tesis de Licenciatura. Universidad de Lima: Perú].
- De la Cruz, D.M., Torres, L.L., & Yáñac, E. (2019). Relación entre dependencia al celular y habilidades sociales en estudiantes de una Universidad Privada de Lima Este. Universidad Peruana Unión.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en los estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*. 31(1), 43-63. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44031103>
- Herberth, A. O. (2014). El uso de teléfonos móviles en el sistema educativo público de El Salvador: ¿Recurso didáctico o distractor pedagógico? *Realidad y Reflexión*, (40), 59–76.
- Hernández, O., Capetillo, C. & Soto, E. (2017). Uso de teléfonos celulares “inteligentes” en estudiantes de preparatoria y su influencia en el rendimiento académico. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Diciembre. Número 17. Publicación bianual. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: www.filha.com.mx.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2 abril, 2019). En México hay 74.3 millones de usuarios de internet y 18.3 millones de hogares con conexión a este servicio: ENDUTIH 2018[Comunicado de prensa]. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/OtrTemE-con/ENDUTIH_2018.pdf
- Medina Cotacachi, D. R. (2017). Efectos de las crisis generalizadas epilépticas en la atención sostenida (Bachelor's thesis, Quito: UCE). <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12695/1/T-UCE-0007-PC008-2017.pdf>
- Otzen, Tamara., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Picardo, A.M., Valenzuela, D.J. & Peralta, Y.I. (2015). Los medios distractores en el aula de clase. *Revista Universidad y Ciencia* 8(13), 51-59.

- Puche, C. (2013). Prevención de la adicción a videojuegos: eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en el programa (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/184>
- Ramos, I., Herrera, A., Ram, S., Skills, D. C., Learning, M., & Study, C. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Revista Científica de Educomunicación*, 17(34), 201–209. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-20>
- Rodríguez Arce, J., & Juárez Pegueros, J. P. C. (2017). Impacto del m-learning en el proceso de aprendizaje: habilidades y conocimiento. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 363-386. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.303>
- Ruiz, J., Sánchez, J., & Trujillo, J. (2016). Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes TT. *Revista latinoamericana de ciencias sociales de la niñez y juventud*, 14(2), 1357–1369.
- Rush S. (2011). Problematic use of Smartphones in the workplace: An introductory study [Tesis de Grado]. Central Queensland University. Rockhampton: Australia. Disponible en: <http://acquire.cqu.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/cqu:7814>.
- Sevila, M., Salgado, M.C., & Osuna, N. C. (2015). Repercusión en el desempeño escolar de los adolescentes con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1–19.
- Simó, C., Martínez, A., Ballester, M.L. & Romero, A. (2017). Instrumentos de evaluación del uso problemático del teléfono móvil/Smartphone. *Salud y Drogas*, 17(1), 5–14.
- Suescún, M. (2015). Adicciones tecnológicas: del móvil y los videojuegos a los juegos de azar. En Lopera, A.M., Jaramillo, C.A., Montaña, W. A., & Botina, S.L. (Ed.), Prevención y tratamiento de las adicciones desde lo psicosocial (Pp. 88-98). Editorial FUNLAM.
- Vera, R. (12 de noviembre del 2012). El impacto de los Smartphones. Recuperado de: <https://ritaave-rraa.blogspot.com/>

P RINCIPIOS BÁSICOS DE MEDICIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Enrique Zepeta García¹
María Marcela Castañeda Mota²

¹INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
²FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen

Se presentan consideraciones relacionadas con la medición, indispensables para el modo de conocimiento científico; en especial para la relación del conocimiento de los procesos psicológicos vinculados a la educación inclusiva. Se realiza un breve recorrido de la significación de la medición iniciando con la etimología del término, enfatizando el carácter normativo y convencional para su definición, expresada en formatos clasificatorios y escalares. Se examina la relación de la medición con la generación y aplicación del modo de conocimiento psicológico y el modo de vinculación de esta dimensión en el campo de la educación inclusiva; sea para identificación, intervención o desarrollo en general, para integrar, con apego a principios de la medición, el conocimiento de lo psicológico en el terreno de la educación inclusiva.

Palabras clave: Medición, clasificación, escalas, psicología, educación inclusiva.

Abstract

Considerations related to measurement, indispensable for the mode of scientific knowledge, are presented; especially for the relationship of knowledge of psychological processes linked to inclusive education. A brief overview of the meaning of the measurement is made, starting with the etymology of the term, emphasizing the normative and conventional character for its definition, expressed in classificatory and scalar formats. The relationship of measurement with the generation and application of the mode of psychological knowledge and the way of linking this dimension in the field of inclusive education is examined; either for identification, intervention or development in general, to integrate, with adherence to the principles of measurement, the knowledge of the psychological in the field of inclusive education.

Keywords: Measurement, classification, scales, psychology, inclusive education.

INTRODUCCIÓN

La característica principal que fundamenta los diversos modos de conocimiento es la medición. Cuando se trata del modo de conocimiento científico se exige una mayor reflexión y compromiso con elementos epistémico, lógico y metodológico. La omisión o disminución de la relevancia de la medición es causal de confusiones y falsos dilemas que atentan contra la congruencia y coherencia de la actividad científica; restando fuerza a todo propósito de planteamiento y resolución de problemas que emanan de la actividad social. En especial en temas como la educación inclusiva, con origen en prácticas educativas que consideran la diversidad y la equidad, y cuando se requiere la participación disciplinar y transdisciplinar, la medición adquiere mayor importancia para fortalecer, corregir o transformar las prácticas educativas.

En este documento inicia con una revisión del término medición y conceptos asociados desde el lenguaje ordinario, para continuar con significaciones en el ámbito de principios epistémicos. Se prosigue con el uso de la medición en el contexto de la psicología y finalmente se presentan las representaciones

de la medición en formato de escalas para manejo estadístico.

La medición como tema en lenguaje ordinario

Medir como acción tiene vinculación con términos como medición y medida. En diccionarios generales, medir es un verbo que tiene origen del latín “*metiri*” que hace referencia al acto de comparar una cantidad determinada de algo y una unidad; compara una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de averiguar cuántas veces la segunda está contenida en la primera (Concepto.de, 2015; RAE, 2022). En cambio, para el Diccionario Larousse (2022), medir alude a determinar la longitud, extensión, volumen, fuerza, capacidad u otra magnitud. Para el Webster's New World College Dictionary (2010) medir es la cualidad de una cosa que determina cuánto espacio ocupa; dimensiones o magnitud de esa cosa; también significa alterar u ordenar en términos de tamaño o según el tamaño (Oxford University Press, 2016).

En relación con la medición, se considera como el acto o proceso de medir algo (Merriam- Webster's Learner's Dictionary, 2022; yourdictionary.com, 2022). El término medida se aplica a la acción y resultado de me-

dir (Diccionario de la lengua española. Espasa-Calpe, 2022); medida es también resultado de medir una cantidad desconocida utilizando como parámetro una cantidad conocida de la misma magnitud que será elegida como unidad (Definición ABC, 2022); en el Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. Larousse (2022), medida es la acción de determinar una magnitud con un utensilio o aparato tomando como patrón una unidad. La medida es un estándar de referencia o una muestra utilizada para la comparación cuantitativa de propiedades (American Heritage Dictionary of the English Language, 2022).

Elementos fundacionales de la medición

Explica Castro (2016), que el tema de la medición se aborda desde hace aproximadamente dos mil cuatrocientos años, con el sofista Protágoras que escribió *Discursos de moledores*, tratado donde afirmó que: “*El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son, de las que no son en cuanto que no son*”. Esta declaración generó comentarios de Platón en el *Teeteto* y de Aristóteles en *Metafísica*. El estagirita interpretó que la sentencia de Protágoras pretendía que el hombre es la medida de todas las cosas, lo cual quiere decir simplemente que todas las cosas son en realidad tales como a cada uno le parecen; por lo tanto, para Aristóteles resultaría que la misma cosa es y no es, es a la vez buena y mala, y que todas las demás afirmaciones opuestas son igualmente verdaderas, puesto que muchas veces la misma cosa parece buena a éstos, mala a aquéllos, y que lo que a cada uno parece: es la medida de las cosas. Sin embargo, Sócrates referido por Platón, interpreta que quizá al citar el hombre, Protágoras no se refería a un fulano en particular, sino a todos nosotros, la especie, hombres y mujeres, los sapiens, en cuyo caso la interpretación sería otra. Por ejemplo, que el

mundo es la realidad humanizada, por tanto, que el hombre es, efectivamente, la medida de todo: antropocentrismo que caracteriza a Occidente desde el Renacimiento.

Otra reflexión epistémica relativa a la medida la abordan Rosental y Ludin (1960): como unidad de la precisión cualitativa y de la precisión cuantitativa de los objetos. Los autores enfatizan que la cualidad y la cantidad en los objetos no existen aisladas una de la otra. En realidad, se hallan en una conexión indisoluble, en una unidad. Para ellos, el concepto de medida refleja también la circunstancia objetiva de que la precisión cuantitativa y la cualitativa de los objetos están mutuamente relacionadas, mutuamente condicionadas. Por eso, cada fenómeno, cada objeto, cada proceso, no sólo es una definición cuantitativa o una precisión cualitativa, sino también una medida.

La medida es la unidad de lo cuantitativo y cualitativo de las cosas, en que una *definida cualidad* está necesariamente asociada con una *definida cantidad*; sin esta correspondencia no hay medida, es decir, no hay objeto. Como ejemplo, a la precisión cualitativa del agua corresponde una definida composición cuantitativa de elementos químicos integrantes: por cada parte en peso de hidrógeno corresponden ocho partes en peso de oxígeno. Basta modificar algo esta composición cuantitativa de los elementos –duplicar la cantidad del hidrógeno– para obtener una nueva medida: el peróxido de hidrógeno, así a la nueva cualidad corresponden nuevas proporciones cuantitativas. La medida es la unidad *contradictoria* de los aspectos cuantitativo y cualitativo del objeto. El aumento inadvertido de los cambios cuantitativos, en una determinada fase del desarrollo del objeto, no está ya en unidad con la cualidad, sino en una contradicción, y conduce a la ruptura de la medida: una medida cede el lugar a otra, a una nueva medida, a un nuevo

objeto. y conducirá a su cambio cualitativo. La unidad orgánica de *calidad* y *cantidad* en un objeto o fenómeno cualquiera significa que cada objeto cualitativamente específico, le son inherentes determinadas características cuantitativas, variables y móviles. Esta variabilidad se halla necesariamente circunscrita a determinados límites, más allá de los cuales los cambios cuantitativos dan origen a cambios cualitativos (Ley de la *transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos*): estos límites son la medida. Es así como el cambio de la cualidad de un objeto lleva a la transformación de sus características cuantitativas y de medida; el vínculo y la unidad de cantidad y calidad están condicionados por la naturaleza del objeto dado. De ese modo, si se examina el desarrollo del objeto, se verá que los puntos en que se pasa de un estadio de dicho proceso a otro estadio cualitativamente distinto aparecen como puntos nodales de la modificación de la medida del sistema que éstos forman, se suele hablar como de una línea de puntos nodales de medida.

El tema de la medición desde la psicología como ciencia

El tema de la medición al interior de la psicología es importante y ha sido fundamento de su justificación como profesión. Por ejemplo, en la página WEB de Psicólogos on line (2022) se menciona que la medición es un proceso que permite recopilar, organizar, analizar e interpretar información, con el fin de conocer si la gestión realizada ha cumplido con los objetivos. A través de mediciones, indicadores y preparación de informes sobre los datos de rendimiento del personal, las organizaciones aseguran que sus procesos, productos y servicios se ajustan al logro de su misión y objetivos que pueden reflejarse en resultados mensurables tanto cuantitativamente como cualitativamente. Las mediciones se realizan sobre los indicadores

de insumos, productos o resultados, que son una fuente de información directa o indirecta del cambio generado. Para llevar a cabo una medición se necesita claridad en los siguientes puntos: a) definir qué se va a medir, b) cuáles son los objetivos de la medición, c) definición de las mediciones o indicadores determinantes del cambio, d) recopilación continua de información y e) definir qué se va a hacer con la información, entre otros. En este contexto, se considera la *medición cualitativa* como una herramienta utilizada por los evaluadores para conocer el impacto de los programas de capacitación en el personal, tiene como base la observación y registro de comportamientos; sin embargo, todo dato cualitativo puede ser codificado cuantitativamente y analizado como tal.

Los métodos comunes para realizar medición cualitativa son: observación participativa, observación directa, entrevista, encuesta y otras más que van surgiendo. De la misma forma, el contenido de la página Web referida considera que la *medición cuantitativa* tiene como base la información numérica que permite ser manipulada y analizada para definir conclusiones sobre los resultados arrojados. Cuando se ha definido qué se quiere investigar y los objetivos del estudio, se debe seleccionar el método estadístico más adecuado para la obtención de resultados. Existen multitud de métodos estadísticos para cada requerimiento, esto obliga a un contacto permanente con el experto estadístico para seguir la trayectoria analítica de la medición, convencidos que todo dato cuantitativo está basado en juicios cualitativos, los números por sí mismos no dicen nada, deben ser interpretados para definir el significado arrojado del estudio representado numéricamente.

Otra explicación relativa a la medición al interior de la psicología es la que presenta Rodríguez (1999) que considera la medición

como la asignación de numerales a las propiedades de los objetos o eventos de acuerdo con ciertas reglas. En medición psicológica, los objetos son las manifestaciones de los atributos psicológicos o constructos. Se fundamenta en varios supuestos: a) la asunción de la existencia de un continuo subyacente con direccionalidad, b) la existencia de un solo puntaje verdadero para cada sujeto, c) la variabilidad entre sujetos con relación al puntaje verdadero y d) la posibilidad de obtener manifestaciones asociadas con la posición que la persona ocupa en el continuo subyacente. De esta manera, se asignan puntuaciones, de acuerdo con ciertas reglas, a las manifestaciones de conducta asociadas al atributo psicológico que se desea medir. Las puntuaciones se interpretan en función de la teoría psicométrica y psicológica, para inferir acerca de la conducta actual, de la futura o de las potencialidades de la persona. La medición usualmente implica la existencia de un propósito y una decisión que debe tomarse con relación a los sujetos de la medición o de los atributos medidos. Algo semejante se observa en otra propuesta que considera la definición clásica de medición como la actividad de “asignar números a objetos y eventos de acuerdo con reglas”. La alusión a objetos y eventos hace entender que esta es más apropiada al ámbito de las ciencias físicas, ya que en las ciencias sociales muchos de los fenómenos a medir son demasiado abstractos. Por ello, diversos autores se refieren a la medición como “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos, proceso que se realiza mediante un plan explícito y organizado” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zúñiga, 2006).

En Price (2004), la medición es la asignación de puntajes a los individuos de modo que los puntajes representen alguna característica

de los individuos. Esta definición muy general es consistente con los tipos de medidas con las que todo el mundo está familiarizado; por ejemplo, pesarse uno mismo subiéndose a una báscula de baño o comprobando la temperatura interna de un pavo asado insertando un termómetro para carne. También es consistente con la medición a lo largo de las ciencias. En física, por ejemplo, uno podría medir la energía potencial de un objeto en el campo gravitatorio de la Tierra encontrando su masa y altura (que por supuesto requiere medir esas variables) y luego multiplicándolas junto con la aceleración gravitatoria de la Tierra (9.8 m/s^2). El resultado de este procedimiento es una puntuación que representa la energía potencial del objeto. Por supuesto, esta definición general de medición también es consistente con la medición en psicología. (La medición psicológica a menudo se conoce como psicometría). Como ejemplo, si un psicólogo cognitivo quiere medir la capacidad de memoria de trabajo de una persona, la capacidad para recordar y pensar en varias piezas de información al mismo tiempo; podría usar una tarea de extensión de dígitos hacia atrás, en la que lee una lista de dos dígitos a la persona y le pide que los repita en orden inverso. Luego repite esto varias veces, aumentando la longitud de la lista en un dígito cada vez, hasta que la persona comete un error. La longitud de la lista más larga a la que la persona responde correctamente es la puntuación y representa su capacidad de memoria de trabajo. Otro ejemplo, es cuando un psicólogo clínico que esté interesado en cuán deprimida está una persona, administra el Inventario de depresión de Beck, un cuestionario de autoinforme de 21 ítems en el que la persona califica hasta qué punto se ha sentido triste, perdido energía y experimentado otros síntomas de depresión durante las últimas 2 semanas. La

suma de estas 21 calificaciones es la puntuación y representa su nivel actual de depresión. El punto importante aquí es que la medición no requiere ningún instrumento o procedimiento particular. No requiere colocar personas u objetos en básculas de baño, sostener reglas o insertar termómetros en ellas. Lo que sí requiere es algún procedimiento sistemático para asignar puntajes a individuos u objetos de modo que esos puntajes representen la característica de interés.

En la investigación, las medidas de comportamiento son pruebas y métodos utilizados para obtener información de un sujeto de estudio; las medidas psicológicas típicamente provienen de autoinformes, cuestionarios o las entrevistas. Pueden surgir problemas de las medidas de autoinforme en el sentido de que las personas pueden no ser honestas debido a la conveniencia social, como no informar la cantidad real de comida rápida que comen para impresionar al experimentador. En algunos casos, las personas pueden no ser conscientes de -que están siendo deshonestas, pero se engañan a sí mismas al juzgarse a sí mismas.

Otro tipo de medida es la conductual y es cuando los investigadores registran la observación de los comportamientos en un sujeto. Esto puede ocurrir en un entorno de campo o de laboratorio. Un problema con este tipo de medida es que tienes que entrenar codificadores, que son los investigadores que están contando el comportamiento. Si usa varios codificadores (lo que suele ser una buena idea), debe capacitar a varias personas y hacer pruebas para asegurarse de que estén observando y contando de manera consistente (esto se denomina confiabilidad entre evaluadores). El tercer tipo de medida más común utilizado en psicología es el fisiológico, que recopila medidas de las respuestas del cuerpo, como la frecuencia cardíaca

o frecuencia respiratoria en condiciones variables. En la mayoría de los diseños de investigación se utiliza una combinación de múltiples medidas para tener un alcance más amplio sobre el tema que se estudia (alleyDog.com, 2022).

Huitt (2004) sostiene que el proceso de medición consta de tres pasos:

- 1) identificar y definir la cualidad o atributo que se va a medir;
- 2) determinar un conjunto de operaciones mediante las cuales el atributo puede hacerse manifiesto y perceptible;
- 3) y establecer un conjunto de procedimientos o definiciones para traducir las observaciones en declaraciones cuantitativas de grado o cantidad.

Se concluye considerando el manejo tradicional que se ha dado a la medición como lo expresa Woolf (2022), para quien en estadística el término medición se usa de manera más amplia y es más apropiado llamarlo escalas de medición. Las escalas de medición se refieren a las formas en que las variables/números se definen y clasifican. Cada escala de medida tiene ciertas propiedades que a su vez determinan la idoneidad para el uso de ciertos análisis estadísticos. Las cuatro escalas de medida descritas por Woolf son nominal, ordinal, de intervalo y de razón. En la escala *nominal* los datos categóricos y los números se utilizan simplemente como identificadores o nombres. Los números en la parte posterior de una camiseta de béisbol y su número de seguro social son ejemplos de datos nominales. Si realizo un estudio e incluyo el género como una variable, puedo codificar Femenino como 1 y Masculino como 2 o viceversa cuando ingrese mis datos en la computadora. Por lo tanto, se usan los números 1 y 2 para representar categorías de datos. Una escala de medida *ordinal*

representa una serie ordenada de relaciones u orden de rango; las personas que compiten en un concurso pueden tener la suerte de lograr el primer, segundo o tercer lugar. el primer, segundo y tercer lugar representan datos ordinales. Si Roscoe toma el primer lugar y Wilbur toma el segundo, no sabemos si la competencia estuvo reñida; solo sabemos que Roscoe superó a Wilbur. Las escalas de tipo Likert (como "En una escala del 1 al 10, siendo uno sin dolor y diez con mucho dolor, ¿cuánto dolor tiene hoy?") también representan datos ordinales. Fundamentalmente, estas escalas no representan una cantidad medible. Una persona puede responder 8 a esta pregunta y tener menos dolor que otra persona que respondió 5. Una persona puede no tener exactamente la mitad de dolor si respondió 4 que si respondió 8. Todo lo que sabemos a partir de estos datos es que un el individuo que responde 6 tiene menos dolor que si responde 8 y más dolor que si responde 4. Por lo tanto, las escalas tipo Likert solo representan un orden de rango.

La escala de intervalo representa cantidad y tiene unidades iguales, para la cual el cero representa simplemente un punto adicional de medición. Ejemplo; la escala Fahrenheit es un claro ejemplo de escala de intervalo: 60 grados Fahrenheit o -10 grados Fahrenheit representan datos de intervalo; la medición del nivel del mar es otro ejemplo de una escala de intervalo. Con cada una de estas escalas hay cantidades directas y medibles con igualdad de unidades. Además, cero no representa el valor absoluto más bajo, más bien, es un punto en la escala con números arriba y abajo (por ejemplo, -10 grados Fahrenheit).

La escala de *razón* es similar a la escala de intervalos que también representa la cantidad y tiene igualdad de unidades; sin embargo, esta escala tiene un cero absoluto (no existen números por debajo de cero). Muy a

menudo, las medidas físicas representarán datos de proporción (por ejemplo, altura y peso). Si uno mide la longitud de una pieza de madera en centímetros, hay cantidad, unidades iguales, y esa medida no puede ir por debajo de cero centímetros. Una longitud negativa no es posible.

Educación Inclusiva y medición de la dimensión psicológica

Para contextualizar, se cita la educación inclusiva para las personas con discapacidad con fundamento en la Carta de las Naciones Unidas (1945) donde se menciona que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. Con el mismo propósito, las Naciones Unidas en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos (1966), reconoce que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole; reafirmando la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación.

Las Naciones Unidas (2006) considera que la discapacidad es un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Del mismo modo, reconoce la importancia que revisten los principios y las directrices de política que figuran en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (2023) y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de

Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993) como factor en la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional destinados a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas.

Como se resalta, el concepto de inclusión en general y de educación inclusiva en particular, obedecen a políticas y directrices internacionales que compromete a las naciones y estados con firma en tratados internacionales. Es por supuesto una gran empresa para la humanidad, donde también tiene participación el quehacer científico, especialmente con la generación de conocimiento sólido y fundamentado desde los diversos sectores del conocimiento. De modo específico, la dimensión psicológica -igual que todas las disciplinas- toma como elemento fundamental la medición del objeto formal de su competencia. Las consideraciones expuestas acerca de la medición tienen como propósito incluirlas en las actividades de investigación y de aplicación para lograr la educación inclusiva. Ya que, si bien son importantes las determinaciones internacionales, es necesario garantizar que esas directrices logren impactar a individuos y grupos humanos concretos, demostrado con mediciones apropiadas y ajustadas, a las circunstancias de vida de las personas en la sociedad.

REFERENCIAS

- Alleydog.com. (2022). *Research Behavioral Measures*. Recuperado de Research Behavioral Measures definition | Psychology Glossary | alleydog.com
- American Heritage Dictionary of the English Language (2022). *Medida*. Recuperado de <http://www.thefreedictionary.com/measure>.
- Aravena, M., Kimelman E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa*. Recuperado de <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Castro, G. (2016). La medida de todas las cosas/ a lomo de palabras. Localizado en <https://www.lja.mx/2016/08/la-medida-todas-las-cosas-a-lomo-palabra/Concepto.de> (2022). *Medir*. Recuperado de <http://concepto.de/que-es-medir/>
- Concepto.de (2022). *Medir*. Recuperado de <http://concepto.de/que-es-medir/>
- Definición ABC. (2022). *Medida*. Recuperado de <http://www.definicionabc.com/general/medida.php>.
- Diccionario de la lengua española. Espasa-Calpe. (2022). *Medida*. Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/medida>.
- Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. Larousse (2007). *Medida*. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/medida>.
- Huitt, W. (2004). *Assessment, measurement, evaluation & research: Science: A way of knowing. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/intro/science.html>
- Larousse. (2022). *Medir*. Recuperado de http://www.diccionarios.com/detalle.php?palabra=medir&dicc_100=on&Bu

- scar.x=61&Buscar.y=25&Buscar=su
bmit&palabra2=
- Merriam-Webster's Learner's Dictionary (2022). *Medición*. Recuperado de <http://www.merriam-webster.com/dictionary/measurement>.
- Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1966). *Pactos Internacionales de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/what-are-human-rights/international-bill-human-rights>
- Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm#:~:text=Normas%20Uniformes%20sobre%20la%20igualdad%20de%20oportunidades%20para,de%20sesiones%2C%20de%2020%20de%20diciembre%20de%201993>.
- Naciones Unidas. (diciembre, 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Autor.
- Naciones Unidas. (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/un-charter/>.
- Naciones Unidas. (2023). *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps01.htm>
- Oxford University Press. (2016). *Medir*. Recuperado de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/size>.
- Price, P.C. (2004). *Research Methods in Psychology: Core Concepts and Skills*, v. 1.0 5.1 Understanding Psychological Measurement. Retrieved from http://catalog.flatworldknowledge.com/bookhub/18?e=price_1.0-ch05_s01
- Real Academia Española. (2022). *Medir*. Recuperado de <http://www.wordreference.com/es/en/frames.aspx?es=medir>.
- Rodríguez, T., N. (1999). *Glosario de términos psicométricos y áreas afines*. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://www.psicoconsult.com/getattachment/a31bf150-b25a-4c13-b0b9-cf2dcb3a55e6/Glosario-de-Terminos.aspx>
- Rosental, M., & Ludin, P. (1960). *Diccionario Filosófico*. Uruguay: Ediciones pueblos unidos.
- Webster's New World College Dictionary (2010). *Medir*. Recuperado de <http://www.yourdictionary.com/size>.
- Woolf, L.M. (2022). *Introduction to Measurement and Statistics*. Recuperado de faculty.webster.edu/woolfm/statistics.html

ANSIEDAD Y EVITACIÓN EXPERIENCIAL EN UN ADULTO JOVEN UNIVERSITARIO: ABORDAJE DESDE LA TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO EN UN CASO CLÍNICO

Alfredo Ramses Ávila Mijangos
Jorge Ramon Navarrete Centeno

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE YUCATÁN

Resumen

La ansiedad es una emoción cuya incidencia presenta alta frecuencia y la intensidad de la misma conlleva atenciones médicas constantes. Los datos muestran una frecuencia importante en el grupo de adultos jóvenes universitarios. Existe una relación entre la ansiedad y la evitación experiencial, ya que los intentos de evitar el contacto con los pensamientos y emociones desagradables podrían propiciar el mantenimiento o intensificación de síntomas de ansiedad. El abordaje de la ansiedad experimentada en los adultos jóvenes es importante a ser tratada debido a que si no es atendida podría originar un desequilibrio orgánico, psicológico y social, afectando su calidad de vida. En el presente artículo se presenta un estudio de caso de una mujer de 23 años universitaria, de nivel socioeconómico medio-alto. La participante presenta sintomatología ansiosa a nivel fisiológico,

cognitivo y presenta conductas de evitación experiencial. El objetivo de este estudio, es evaluar la efectividad clínica de la Terapia de Aceptación y Compromiso en un adulto joven universitaria con sintomatología ansiosa y conductas de evitación experiencial. La evaluación se realizó mediante el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) y Cuestionario de Aceptación y Acción II (AAQ-II). Se aplicó un tratamiento de 16 sesiones basado en los componentes de la Terapia de Aceptación y Compromiso; que incluyó la utilización de metáforas, ejercicios de mindfulness y ejercicios experienciales. Los resultados de la intervención mostraron una reducción en los niveles de ansiedad y evitación experiencial, así como una implementación de conductas comprometidas con los valores de la participante.

Palabras clave: Ansiedad, evitación experiencial, adultos jóvenes, terapia de aceptación, compromiso.

Abstract

Anxiety is an emotion which incidence presents a high frequency, and its intensity requires constant medical attention. The data show an important frequency in the group of young adult university students. There is a relation between anxiety and experiential avoidance, since attempts to avoid contact with unpleasant thoughts and emotions could lead to the maintenance or intensification of anxiety symptoms. The approach of the anxiety experienced in young adult university students is important to be treated because if it is not addressed it could cause an organic, psychological and social imbalance, affecting their life quality. This paper presents a case study of a 23-year-old woman university student, medium-high socioeconomic status. The participant presents anxious symptomatology at a physiological and cognitive level and exhibits experiential avoidance behaviors. The aim of this study is to evaluate the clinical effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy in a young adult university with anxious symptomatology and experiential avoidance. The evaluation was carried out using the Beck Anxiety Inventory (BAI) and the Acceptance and Action Questionnaire II (AAQ-II). A treatment of 16 sessions based on the components of the Acceptance and Commitment Therapy was applied, which included the use of metaphors, mindfulness exercises and experiential exercises. The results of the intervention showed a reduction in the anxiety levels and experiential avoidance, as well as an implementation of behaviors committed to the values of the participant.

Keywords: Anxiety, experiential avoidance, young adult, acceptance, commitment therapy.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la ansiedad es un trastorno que presenta altos niveles de datos estadísticos y registra atenciones médicas constantes (Espinoza, 2019).

Las estimaciones realizadas por la Organización Mundial de la Salud (2017) determinaron que la proporción de la población mundial con trastornos de ansiedad radica aproximadamente entre el 3.6%, es decir un número estimado de 264 millones de personas viviendo con trastornos de ansiedad en el mundo. Los trastornos de ansiedad ocupan

el sexto lugar en cuanto a las principales causas de incapacidad en el mundo. Se estima que en el continente americano el 7.7% de la población femenina padece ansiedad y en los varones se muestra una cifra de 3.6% (Organización Mundial de la Salud, 2017). Respecto a México, los datos sobre la prevalencia de los trastornos de ansiedad indican que este padecimiento es uno de los más comunes en el país, ya que aproximadamente el 15% presenta algún trastorno de ansiedad (Senado de la República, 2017). En los diversos escenarios se observa que la tasa de

prevalencia manifiesta una tendencia hacia el grupo de adultos jóvenes.

La ansiedad experimentada por los adultos jóvenes en ocasiones se relaciona directamente con que durante esta etapa las personas se encuentran sometidas a una gran carga de exigencias, nuevas responsabilidades, presiones familiares, económicas sociales y altas demandas académicas en contextos universitarios (Arrieta et al., 2014). En el caso de los adultos jóvenes universitarios Gorman et al. (2020) menciona a la ansiedad como uno de los principales problemas de salud mental, ya que el 46% de los hombres experimenta síntomas de ansiedad y en el caso de las mujeres el porcentaje es de 59%. De igual forma menciona que cerca del 17% de los estudiantes se canalizan a servicios hospitalarios debido a síntomas severos; respecto a la atención clínica el 60% de los casos, son mujeres.

El abordaje de la ansiedad experimentada en esta etapa de vida es muy importante debido a que si no es tratada podría originar un desequilibrio orgánico, psicológico y social, afectando severamente la calidad de vida de las personas (Cova et al., 2007).

Dificultades en la adultez joven generadoras de ansiedad

La adultez joven viene determinada con distintos acontecimientos sociales y retos específicos, como la etapa universitaria, la finalización de los estudios, el inicio de una vida laboral, la independización, etc.

Debido a que esta etapa se encuentra determinada por criterios como el sentido de autonomía, autocontrol y responsabilidad personal (Papalia et al., 2017) los adultos jóvenes pueden sentirse abrumados frente a situaciones que involucren toma de decisiones importantes, elegir trayectorias, y el no depender de otra persona. Esta etapa suele ser

una época de ansiedad, porque las vidas de estos jóvenes aún no están asentadas y la mayoría de ellos no sabe hacia dónde dirigir las. Se encuentran luchando constantemente con la incertidumbre, porque, aunque se encuentran con más libertad que en etapas de desarrollo pasadas, aun experimentan dificultades para soportar todo el peso de la responsabilidad de la vida adulta (Arnett, 2014).

De igual manera, la etapa de la adultez joven se encuentra rodeada de mucha actividad, por lo que los horarios de sueño se encuentran alterados. Entre las personas de esta etapa el estrés de la vida familiar unido al que genera la actividad académica y el que se genera al enfrentar los diversos retos, se asocia con algunas problemáticas de sueño como altos niveles de insomnio (Lund et al., 2010), así como también se incrementa la incidencia de trastornos psicológicos dentro de los cuales se presenta frecuentemente la ansiedad (Papalia et al., 2017).

Se puede entender a la ansiedad como un estado emocional presente en todas las culturas, es decir, una experiencia universal (Serrano et al., 2013). Otros autores como Beck y Clark (2010) se refieren a la ansiedad como algo inherente a la condición humana.

Desde hace mucho tiempo se ha intentado revelar los misterios de la ansiedad y desarrollar intervenciones que resuelvan con efectividad esta condición problemática y generalizada de la humanidad. Se han generado múltiples expresiones lingüísticas para hacer referencia a la experiencia subjetiva de la ansiedad, como “pánico”, “nervios”, “preocupación”, etc. Esto ha tenido como consecuencia cierta inexactitud y confusión, en cuanto al uso habitual del término. Sin embargo, toda teoría de la ansiedad para ser útil para la investigación o tratamiento, debe ser

conceptualizada claramente (Beck y Clark, 2010).

Para fines de este estudio se utilizará la conceptualización propuesta por Farre et al., (2001); estos autores definen a la ansiedad como un estado emocional displacentero, relacionado con temor y aprehensión en ausencia de un peligro o amenaza identificable, con la característica de poseer distintos síntomas como cognitivos, fisiológicos y conductuales.

Por otra parte, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su versión 5, clasifica a la ansiedad, según el tipo de situaciones que la inducen, o las conductas evitativas y de acuerdo con la cognición que se le asocie.

A partir del análisis detallado del tipo de situaciones se han establecido las siguientes clasificaciones: Trastorno de ansiedad por separación, mutismo selectivo, fobia específica, trastorno de ansiedad social, trastorno de pánico, agorafobia, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de ansiedad inducido por sustancias, trastorno de ansiedad debido a otra afección médica, otro trastorno de ansiedad especificado y otro trastorno de ansiedad no especificado (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Estos trastornos pueden abordarse por separado, sin embargo, comparten síntomas y signos similares. Por lo que el abordaje terapéutico puede ser similar, de tal manera que, si consideramos la sintomatología, ésta puede ser ubicada en distintas áreas como la fisiológica, la cognitiva y la conductual.

En cuanto al área fisiológica se han observado síntomas pertenecientes a diversos sistemas del cuerpo humano como dolores de cabeza, sudoración, taquicardia, opresión torácica, hiperventilación, tensión muscular,

temblores. Estos síntomas se originan posterior a la presentación o recuerdo de algún estímulo, generando pensamientos relacionados a ellos, estos pensamientos con frecuencia son automáticos e influyen la emoción y el comportamiento (Beck y Clark, 2010).

Dentro del área cognitiva se han observado síntomas como preocupación intensa, injustificada y constante; miedo o temor injustificado irracional y desproporcionado; aprensión generalizada, anticipación temerosa de situaciones evaluadas como amenazantes; recurrencia de ideas negativas, irracionales e inquietantes, disminución del rendimiento en procesos mentales superiores como la atención y aprendizaje, indefensión o sensación de pérdida de control sobre el entorno; entre otros (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Por otra parte, muchos de los síntomas ansiosos pertenecientes al área conductual suelen ser causados por diferentes reacciones fisiológicas y debido a la presencia de uno o varios síntomas cognitivos. Los síntomas conductuales son los que se presentan con una frecuencia más alta, además de ser los más fáciles de percibir, sin embargo, son complejos comprender (Mejía, 2019)

Con esta relación de fisiología, cognición y conducta, se fundamenta un abordaje bajo una perspectiva cognitivo conductual,

Es muy importante realizar un análisis detallado de las manifestaciones conductuales y conocer el contenido de los pensamientos relacionados a la conducta, para determinar si esta es consecuencia de ansiedad o no (Mejía, 2019). Y fundamentar los cambios a procurar.

Evitación Experiencial y ansiedad

En cuanto a las conductas sistemáticas y planificadas de evitación consideradas como síntomas conductuales; Hayes et al. (2014)

describen a esto como un fenómeno llamado evitación experiencial, y lo definen como actuar con el principal objetivo de escapar del sufrimiento. Esta forma de evitación consiste en no tener la disposición a entrar o permanecer en contactos con eventos internos (pensamientos y sensaciones) catalogados como desagradables. La Evitación Experiencial puede definirse como un fenómeno que ocurre cuando una persona no está dispuesta a ponerse en contacto con experiencias privadas particulares (p.ej.: sensaciones corporales, emociones, pensamientos, recuerdos, predisposiciones conductuales) e intenta alterar la forma o la frecuencia de esos eventos y el contexto que los ocasiona (Hayes, et al., 1996).

Valencia et al. (2017) menciona que existe una relación importante entre la evitación experiencial y la ansiedad, ya que, los intentos de evitar el contacto con los pensamientos y emociones desagradables podrían propiciar la aparición o intensificación de síntomas de ansiedad. De acuerdo con esta perspectiva, los intentos infructuosos de controlar las emociones a través de reglas lingüísticas son los responsables de que la ansiedad se mantenga (Forsyth et al., 2007). Estudios experimentales han demostrado que el intento de evitar las propias reacciones fisiológicas de ansiedad puede llevar a experimentar mayor malestar subjetivo; y que, por el contrario, adoptar estrategias de aceptación puede tener efectos más beneficiosos. (Valencia et al., 2017), al considerar como el comportamiento de procurar evitar las situaciones generadoras de ansiedad, no suelen ser las más adecuadas para enfrentar la ansiedad, se sugiere utilizar la terapia de aceptación y compromiso, como una alternativa más viable.

Terapia de Aceptación y Compromiso

Durante los últimos años, las terapias de conducta de tercera generación han presentado un gran desarrollo (Pérez, 2007). Una de ellas es la Terapia de Aceptación y Compromiso, la cual hace un gran énfasis en el abordaje de la evitación experiencial (Hayes et al., 2015).

La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), no se enfoca en la modificación de los pensamientos como un objetivo principal, más bien, trata de alterar la función que tienen estos pensamientos y así generar flexibilidad en la regulación del comportamiento. Este modelo de terapia hace énfasis en trabajar activamente en aquello que realmente nos importa, consideramos valioso y deseamos en nuestra vida, aun cuando eventos desagradables internos puedan estar presentes. Se busca generar un aprendizaje en aceptar que muchos de los eventos negativos que suceden pueden generar malestar emocional y que este proceso es parte de la vida misma. La ACT pretende que el individuo avance hacia metas u objetivos considerados valiosos en su historia vital (Wilson y Luciano, 2002).

Desde este modelo de terapia se enfatiza el incremento de la flexibilidad psicológica. Se entiende por flexibilidad psicológica a la habilidad de ponerse en contacto con el momento presente junto con los pensamientos y sentimientos que contiene, sin necesidad de defensa y, dependiendo de lo que la situación permita, la persistencia o cambio en la conducta para buscar lograr valores y metas personales. La ACT describe seis procesos centrales que generan flexibilidad psicológica: atención flexible al momento presente, valores personales, compromiso con la acción, yo-como contexto, defusión y aceptación (Hayes et al. 2012).

La ACT se ha aplicado para el tratamiento de sintomatología ansiosa con múltiples conductas de evitación experiencial y se han obtenido resultados positivos en cuanto a la disminución de estas conductas y de forma indirecta se ha observado una disminución significativa en la sintomatología ansiosa (Ferro, 2000).

En un estudio realizado por González (2019) se observó que la implementación de una intervención basada en la Terapia de Aceptación y Compromiso tuvo como resultado la disminución de la sintomatología ansiosa.

Por otra parte, en el estudio realizado por Avdagic et al. (2014), en donde se aplicó una intervención basada en la terapia de Aceptación y Compromiso a una población de jóvenes adultos; se obtuvo como resultado la reducción de las conductas de evitación, así como de la sintomatología ansiosa. En dicho trabajo la intervención promovió que los participantes tomaran un rol más activo en la ejecución de las conductas de acuerdo a sus valores personales.

Por todo lo anterior, el objetivo de este estudio, es reafirmar la efectividad clínica de la ACT en un adulto joven universitario con sintomatología ansiosa y conductas de evitación experiencial.

MÉTODO

Diseño

Se realizó un diseño de estudio de caso único. Para la selección del caso se realizó un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia. El caso fue evaluado a partir de la investigación circular propuesta por González (2014).

Instrumentos

Inventario de ansiedad de Beck (BAI) (Beck, Brown, G., Epstein, N. y Steer, 1988). El BAI es un instrumento de autoinforme de 21

ítems diseñado para evaluar la gravedad de la sintomatología ansiosa. Cada ítem del BAI recoge un síntoma de ansiedad y para cada uno de ellos la persona debe valorar el grado en que se ha visto afectado por el mismo durante la última semana, utilizando para ello una escala tipo Likert de cuatro puntos que va desde 0 (Nada en absoluto) hasta 3 (Gravemente, casi no podía soportarlo). Cada ítem se valora de 0 a 3 puntos en función de la respuesta dada por el individuo y se suman directamente la puntuación de cada ítem para obtener una puntuación total que varía de 0 a 63.

Cuestionario de Aceptación y Acción II (AAQ-II) (Ruiz et al. 2013)

Este cuestionario tiene como principal objetivo obtener una medida general sobre la evitación experiencial y la inflexibilidad psicológica. Está conformado por 7 ítems que hacen referencia a la falta de voluntad al vivir o experimentar pensamiento, emociones y situaciones no deseados, así como la imposibilidad de alcanzar metas y valores personales relacionados con pensamientos, emociones o situaciones dolorosas o molestas. El cuestionario maneja una escala tipo Likert de 1 a 7 (siendo 1 Nunca es verdad, 4 A veces es verdad y 7 Siempre es verdad). Tiene un alfa de Cronbach de 0.82 y responde a una estructura factorial representada por un único factor.

Participante

El caso elegido es de una mujer con 23 años, estudiante de medicina de una universidad pública. La participante tiene un nivel socioeconómico medio-alto, actualmente vive con sus padres. La participante presenta sintomatología ansiosa observada a nivel fisiológico y cognitivo.

Procedimiento

Para la selección del caso se realizó una convocatoria abierta publicada por la red social de "Facebook" con la intención de captar a la población con las características deseadas.

El criterio de inclusión fue que el participante cumpliera con una impresión diagnóstica de sintomatología ansiosa.

Una vez seleccionado el caso la intervención terapéutica se realizó a través de un total de 16 sesiones virtuales de una hora espaciadas semanalmente.

Para el análisis de los resultados se compararon los puntajes pre-intervención y post-intervención; obtenidos por los instrumentos mencionados con anterioridad. De igual manera se realizó un análisis de los resultados observados durante el proceso.

El proceso se dividió en las siguientes dos fases:

Fase I. Diagnóstico

Para esta fase se implementaron 4 sesiones, a partir de las cuales se obtuvo información importante de la participante respecto al área personal, familiar, académica y social, así como la problemática experimentada por la participante. Durante esta fase se implementaron las técnicas e instrumentos de entrevista psicológica, Inventario de ansiedad de Beck, Cuestionario de Aceptación y Acción II, y se realizó el análisis funcional de la conducta. De esta manera a través de la entrevista psicológica, el análisis funcional conductual y los cuestionarios cognitivos, se obtuvieron datos de la conducta y de los procesos cognitivos subyacentes.

Fase II. Intervención

Esta fase estuvo conformada por 12 sesiones basadas en los componentes de la ACT.

A lo largo del proceso se implementaron ejercicios de mindfulness, metáforas y ejercicios experienciales de acorde a los objetivos de las sesiones.

La primera sesión de esta fase tuvo como objetivo concientizar el análisis funcional de la conducta y psicoeducar respecto al modelo de la terapia de aceptación y compromiso.

La segunda sesión tuvo como objetivo promover la atención al momento presente, reconocer las estrategias de enfrentamientos a la situación problemática, su eficacia y los costos de estas, así como generar un estado de desesperanza creativa y establecer la oportunidad de hacer algo distinto.

La tercera sesión tuvo como objetivo la observación e identificación de la experiencia privada y abordar el tema de la aceptación de los eventos desagradables como alternativa.

La cuarta sesión tuvo como objetivo la identificación y jerarquización de los pensamientos recurrentes que se asociaban a las sensaciones fisiológicas desagradables.

La quinta sesión tuvo como objetivo psicoeducar respecto al tema fusión cognitiva e identificar las consecuencias de la fusión cognitiva en la participante.

La sexta sesión tuvo como objetivo psicoeducar en el concepto de valores y promover la conciencia de los valores descuidados debido a la fusión cognitiva.

La séptima sesión tuvo como objetivo identificar los valores personales de la participante y promover el compromiso con una vida con dirección hacia sus valores, así como definir las acciones a corto y mediano plazo con dirección a sus valores.

La octava sesión tuvo como objetivo lograr en la participante la comprensión y promoción del proceso yo-como-contexto.

La novena sesión tuvo como objetivo prevenir recaídas y reforzar el compromiso de la participante con las acciones comprometidas con sus valores.

Las últimas tres sesiones son consideradas de seguimiento y tienen como objetivo hacer una revisión de las acciones comprometidas y de las barreras que surgieron, así como realizar un repaso de los puntos importantes del proceso y la aplicación de esto en las posibles dificultades que aparecieran. Durante la última sesión de seguimiento se realizó la medición de la evitación experiencia y la sintomatología ansiosa por medio de los instrumentos Cuestionario de Aceptación y Acción II y el Inventario de ansiedad de Beck.

RESULTADOS

El análisis de los resultados de esta investigación se realizó con base en la división de las fases establecidas anteriormente, las fases analizadas fueron: Fase I: Diagnóstico y Fase II: Intervención

Resultados de Diagnóstico

El puntaje obtenido en el cuestionario de Aceptación y Acción II, fue de 33, lo cual representa una alta inflexibilidad psicológica. En el inventario de Ansiedad de Beck (BAI), la puntuación obtenida fue de 37, ubicándose en un punto de corte de ansiedad grave.

Los resultados obtenidos a partir de la entrevista psicológica se presentan en el siguiente análisis funcional de la conducta:

La participante desde muy pequeña ha sido expuesta a altas exigencias en distintas áreas, principalmente en el área académica y social.

Esto generó que Alejandra (pseudónimo) constantemente se exigiera a sí misma, intentando siempre ser de las mejores y sin-

tiéndose muy desmotivada cuando no lograba este objetivo. En estas situaciones surgían pensamientos como: “tengo que hacerlo perfecto” “no puedo fallar” “las personas esperan algo mi”. En el intento de cumplir estas altas exigencias, en el pasado la participante experimentó algunos síntomas de ansiedad como preocupación intensa por su rendimiento lo cual le generó estados fisiológicos como inquietud, aceleración de su frecuencia cardiaca, náuseas.

Cuando la participante no lograba cumplir estas altas expectativas decidía abandonar dichas actividades, ya que de este modo obtenía como consecuencia inmediata la reducción de los síntomas.

Desde hace aproximadamente cuatro meses Alejandra ha presentado una intensificación en sus síntomas tanto cognitivos como fisiológicos.

Los síntomas cognitivos que ha presentado son una anticipación temerosa de situaciones evaluadas como amenazantes, sentimiento de indefensión o sensación de pérdida de control sobre el entorno, así como pensamientos automáticos, recurrentes y preocupación intensa con relación a su formación, su desempeño como estudiante y su futuro encuentro con el campo laboral. Se observa que la aparición de los síntomas cognitivos desencadena una serie de síntomas fisiológicos como palpitaciones, opresión torácica, temblores y sudoración en las manos.

Actualmente estos síntomas se han presentado con una frecuencia elevada, experimentándolo por lo menos 5 de los 7 días de la semana. La intensidad de los síntomas ha presentado variaciones, desde una intensidad moderada a alta.

Se identifica que los factores desencadenantes de dichos síntomas es el entrar en contacto con temas relacionados a su carrera. Estos temas han surgido en distintos escenarios como en su grupo de amigos, reuniones familiares y espacios académicos.

De igual manera estos síntomas se han presentado en situaciones cotidianas en las que se ha observado monitoreando constantemente y las evalúa como amenazantes y de alto riesgo, por lo que comienza a tener pensamientos relacionados a su posible desempeño como médico en la situación, provocando así el contacto con los temas de su carrera y detonando el malestar anteriormente mencionado.

El malestar experimentado ha generado diversos intentos por evitarlo. Al evitar entrar en contacto con escenarios, personas o temas, la participante obtiene como recompensa a corto plazo, la eliminación del malestar, sin embargo, a largo plazo la evitación le genera culpa y afecta distintas áreas de su vida. Dentro de las acciones de evitación que se observan se encuentra la procrastinación en actividades de su carrera, el aislamiento para evitar estar situaciones que pudiera evaluar como riesgosas y la evitación de cualquier otra situación social en la que pudiesen preguntar por su carrera o hablar de temas relacionados.

Dichas conductas han comenzado a preocupar a Alejandra, por el impacto que pueden llegar a tener en su vida, tanto en el área escolar, social y familiar.

Resultados de Intervención

Para valorar los resultados de la intervención se tuvo en cuenta la evaluación pre-intervención y post-intervención. En lo que respecta al grado de evitación experiencial e inflexibilidad psicológica, el puntaje de la participante en el Cuestionario de Aceptación y Acción II,

en la pre-intervención fue de 33, reduciéndose a 10 en la post-intervención. En cuanto a la sintomatología ansiosa la puntuación de la participante en el Inventario de ansiedad de Beck (BAI) en la pre-intervención fue de 37 ubicándose en un punto de corte de ansiedad grave, mientras que en la post-intervención mermo a un puntaje de 18, ubicándose en un punto de corte de ansiedad leve.

A continuación, se presenta un análisis de los resultados observados durante las sesiones; a partir de los reportes verbales de la participante.

En un primer momento debido a la concientización del análisis funcional de la conducta; la participante logró integrar un marco de organización de la problemática que había estado experimentando, comprendió los eventos detonantes del malestar, lo que le generaban estos eventos como pensamientos y sensaciones, las estrategias de enfrentamiento que ha estado implementando y las consecuencias a corto y largo plazo de estas estrategias. Por medio de la psicoeducación en el modelo de la Terapia de Aceptación y compromiso, la participante logró la comprensión de cómo sería el proceso y mencionó: *“Se me hace muy interesante, está muy claro, me gusta que tenga esa estructura porque me da confianza en que todo mejorará”*.

El ejercicio de mindfulness basado en experiencias corporales (Adaptado de Walser y Westrup, 2007), promovió en la participante la atención en el momento presente y ayudo a generar un enfoque a lo que se trabajaría en las sesiones. La participante logró identificar las conductas privadas que le generaban malestar, identificó que estos son principalmente pensamientos como: “No lo estoy haciendo bien” “debo de hacerlo mejor” “las personas esperan algo de mí” “debo hacerlo perfecto” “Si algo pasa debo actuar como un

buen médico”; de igual manera identificó que estos pensamientos detonan una serie de sensaciones fisiológicas desagradables. Al hablar de las estrategias de enfrentamiento ante estos eventos, la participante identificó que su principal estrategia ha sido la evitación. De igual manera identificó que esta estrategia no ha sido eficaz ya que sus síntomas solo disminuyen al momento, pero cuando entra en contacto con temas de su carrera estos aparecen nuevamente. La participante identificó los costos de esta estrategia y menciona que hacer esto la ha llevado a limitar sus interacciones sociales, ha dejado de hacer cosas que le gustaban y ha estado procrastinando en actividades de su escuela, todo esto por el miedo a que comience a experimentar los eventos desagradables (pensamientos y sensaciones) sobre lo que siente que no tiene control. La metáfora de “hombre en el hoyo” (Adaptado de Hayes et al, 1999) logró generar una identificación de la participante con el personaje de la historia, lo cual promovió un estado de desesperanza. En este estado la participante logró identificar que el hecho de que las estrategias utilizadas hasta el momento no hayan sido eficaces, es algo positivo, ya que el darse cuenta de esto le brinda la oportunidad de hacer algo nuevo, en este punto la participante se encontró en un estado de desesperanza creativa.

Con el ejercicio de mindfulness “Observación de la experiencia privada” (Adaptado de Walser y Westrup, 2007), se promovió la posición del yo-como-observador, en este ejercicio la participante logró darse cuenta de sus experiencias privadas como pensamientos y sensaciones y estableció que cuando le resultaran desagradables no intentaría luchar contra ellas, sino que simplemente tomara una postura de observadora.

Haciendo énfasis en esta postura de observadora, se impulsó a la participante a involucrarse en acciones que debido a sus contenidos privados desagradables había estado evitando. La paciente mencionó: “*Si luchar contra mis pensamientos de tener que hacerlo perfecto no me funciona, y termino no haciendo nada, parece que tengo que hacer las cosas, aunque no sean perfectas y tratar de seguir con vida*”. La participante incorporó la aceptación de los eventos como una alternativa para seguir con su vida.

La paciente logró identificar los pensamientos que aparecían con mayor medida y los jerarquizó. Identificó como pensamientos secundarios los siguientes pensamientos: “No lo estoy haciendo bien” “no voy a lograrlo” “No podre con todo” “los demás esperan algo de mí”. Como pensamientos primarios de los cuales desembocan los anteriores, identifiqué los siguientes: “Lo que haga, lo tengo que hacer perfecto” “Los demás siempre me evalúan”.

Una vez identificados estos pensamientos, la paciente entendió por medio de la psicoeducación en el tema “Fusión y defusión cognitiva”, y el ejercicio de “El pastel de chocolate” (Adaptado de Walser y Westrup, 2007); cómo opera la fusión cognitiva, y lo inútil que resultan los intentos de control.

A través de la metáfora de “El experto en arte” (Adaptado de Hayes et al., 1999) la participante comprendió las consecuencias de estar fusionada con pensamientos como: “Lo que haga, lo tengo que hacer perfecto” y “los demás siempre me evalúan”. La participante comentó “*Creo que tiene sentido, si siempre escucho a mi mente es como si no estuviera en el lugar, es como si yo fuera mi propia juez*”.

Por medio de la psicoeducación en el tema de “Valores” y la utilización de la metáfora “El profesor del aula” (Adaptado de Hayes et al.,

1999) la participante comprendió el concepto y permitió continuar trabajando con los ejercicios correspondientes a este tema.

Con el ejercicio de mindfulness “Visualizando valores” (Adaptado de Walser y Westrup, 2007) la participante tomó conciencia de aquellos valores que ha descuidado por estar fusionada con sus pensamientos y por las conductas de evitación. Posterior al ejercicio se establecieron esos valores identificados los cuales también se jerarquizaron. Las áreas de los valores identificados por la participante fueron en primer lugar su familia, en segundo su paz, en tercero su profesión y en cuarto sus relaciones personales. Las narraciones de la dirección valiosa de la participante fueron: “Quiero ser una hija y hermana atenta y cariñosa” “Quiero ser alguien que fomenta su paz” “Quiero ser una doctora muy profesional” “Quiero construir relaciones de amistad sinceras y cercanas”.

Con el ejercicio de Mindfulness de “El lector de mentes” (Adaptado de Walser y Westrup, 2007) la participante reflexionó sobre sus valores personales al imaginarse a sí misma desde la perspectiva de alguien cercano a ella.

Con base en los valores identificados se establecieron los primeros pasos hacia esos valores, se definieron con la participante actividades a corto y mediano plazo que estuviesen enfocadas en los valores identificados. En el valor “familia” se establecieron las conductas de: desayunar y cenar con su mamá, platicar con su hermano sobre sus días, realizar reuniones familiares, salir en familia a actividades en el exterior. En el valor “paz” se establecieron las conductas de: hacer ejercicio, dibujar, escuchar música, hacer caminatas. En el valor de profesión se establecieron las conductas de: leer temas de su carrera, realizar sus tareas en tiempo, asistir

a eventos académicos. En el valor de relaciones personales se establecieron las conductas de: hablar con sus amigos de manera virtual y presencial, asistir a reuniones sociales, conocer nuevas personas. Todas estas metas se definieron en función de 1 o 2 veces por semana, acordando que se irían incrementando progresivamente en medida de lo posible.

Posteriormente con la metáfora de “El invitado grosero” (Adaptado de Hayes et al., 1999) la participante fue consciente del compromiso que se necesita para lograr las metas y de los obstáculos que pudiesen aparecer en el camino. La participante mencionó: *“Definitivamente sé que como en la metáfora, en mi vida habrán invitados groseros y estos son mis pensamientos y las sensaciones, pero a pesar de ellos el compromiso es conmigo y con la vida que quiero tener, sé que no será fácil, pero en caso que aparezcan hare ejercicios de mindfulness y permaneceré ahí, ya no debo luchar ni abandonar más”*.

La participante comenzó la realización de las conductas a corto plazo establecidas durante la semana y mencionó: *“Pude lograr lo que me propuse, los ejercicios de mindfulness me sirvieron, en las conductas relacionadas a mi carrera me fue difícil, pero hice todo lo posible por no evitarlas, siento que lo hice bien porque esta vez los pensamientos y sensaciones no tomaron el control y no deje de hacer las cosas que tenía que hacer”*

Con el ejercicio de mindfulness de “El yo observador” (Adaptado de Hayes et al., 1999), la metáfora de “El tablero de ajedrez” (Adaptado de Hayes et al., 1999) y el ejercicio de “¿Qué decía mi mente?” (Adaptado de Walser y Westrup, 2007), la participante rescató la experiencia vivida durante las conductas realizadas y logró comprender el proceso yo-

como-contexto experimentando la postura del yo-como-observador.

La participante rescataba en su discurso elementos como la defusión, la desesperanza creativa, el control y la orientación hacia los valores.

Las conductas a corto y mediano plazo establecidas incrementaron su frecuencia de manera gradual y se observó un mantenimiento durante las sesiones de seguimiento.

De igual manera las sensaciones experimentadas como desagradables desaparecieron, a pesar que en ocasiones los pensamientos intrusivos aparecían nuevamente, la participante tomo una postura de aceptación y mantuvo la realización de acciones comprometidas con sus valores. La participante mencionó *“Pensar en que estoy haciendo algo que es valioso para mí, me permite continuar haciendo lo que debo hacer, ya no tengo esas sensaciones que antes tenía, en ocasiones los pensamientos aparecen, pero ya no me fusiono con ellos, únicamente lo veo como lo que son, pensamientos, evitar ya no es parte de lo que suelo hacer”*.

CONCLUSIONES

En el comienzo de esta investigación se hizo notoria la presencia de la sintomatología ansiosa en un adulto joven universitaria ; relacionada directamente al tema de los estudios universitarios y del futuro laboral, siendo esto particularmente similar a los acontecimientos sociales y retos específicos de la adultez joven; mencionados en los estudios de Zafra-Polo (2017), donde menciona también que debido a estos retos esta etapa suele ser una época de ansiedad, ya que los adultos jóvenes se encuentran luchando constantemente con la incertidumbre.

En los resultados de diagnóstico fue posible observar la estrecha relación que existe en-

tre la evitación experiencial y la sintomatología ansiosa, esto se relaciona con diversos estudios experimentales en donde se ha demostrado que los intentos de evitar las propias reacciones fisiológicas de ansiedad pueden llevar a experimentar mayor malestar subjetivo y que, por el contrario, adoptar estrategias como la aceptación, puede presentar efectos más beneficiosos (Forsyth et al., 2007).

Debido a los resultados observados en la fase diagnóstica es posible puntualizar que la existencia de intervenciones terapéuticas para este grupo de edad se convierte en algo necesario ante la presencia de los altos niveles de ansiedad. De esta forma se coincide con la investigación de Cova et al. (2007) donde menciona que de no ser abordada esta problemática podría originar un desequilibrio orgánico, psicológico y social, afectando severamente la calidad de vida de las personas.

Los resultados de la intervención realizada concuerdan con los resultados obtenidos en el estudio de González (2019) en donde se observa que realizar una intervención basada en la ACT genera una disminución de la sintomatología ansiosa, de igual forma los resultados concuerdan con lo reportado por Avdagic et al. (2014) en problemas relacionados con la ansiedad en donde la mitad de los participantes eran adultos jóvenes y estudiantes.

En el caso de la participante en particular de este estudio, la mejoría de los síntomas de ansiedad puede ser atribuidos a que la ACT promovió que la participante tomara un rol más activo en la ejecución de conductas, de acuerdo con valores personales.

En cuanto a la evitación experiencial se observó una disminución significativa, es por esto que es importante la promoción de intervenciones basadas en la terapia de ACT, ya

que desde este modelo se enfatiza el incremento de la flexibilidad psicológica, lo cual permitió que la participante se pusiera en contacto con el momento presente junto con los pensamientos y sentimientos que contiene, sin necesidad de defensa y, dependiendo de lo que la situación permita, la persistencia o cambio en la conducta para buscar lograr valores y metas personales. Estos resultados son similares a los obtenidos por Ferro (2000) en donde la aplicación de este modelo de terapia obtuvo resultados positivos en cuanto a la disminución de las conductas de evitación y de forma indirecta una disminución significativa en la sintomatología ansiosa.

Se puede observar que el trabajo terapéutico destinado a incrementar la flexibilidad psicológica logra disminuir los niveles de fusión cognitiva y esto resulta de gran utilidad para la disminución de la evitación experiencial, o lo que es lo mismo, incrementar los niveles de aceptación.

En conclusión, el presente trabajo mostró el análisis de un estudio de caso en donde se expone claramente la efectividad clínica de la Terapia de Aceptación y Compromiso enfocada al abordaje de la sintomatología ansiosa con conductas de evitación, debido a esto se considera que este modelo de terapia es una herramienta efectiva de tratamiento que debe reconocerse en el campo de la psicología.

Finalmente, este estudio presenta limitaciones que deberían ser consideradas. Una de estas limitaciones es que, al tratarse de un estudio de caso único, los resultados de la intervención no son generalizables. Asimismo, no se pueden descartar explicaciones alternativas susceptibles de explicar los resultados. De igual manera es importante mencionar que los resultados de la aplicación virtual de la Terapia de Aceptación y

Compromiso pudiese presentar diferencias con los resultados de una aplicación en modalidad presencial.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Editorial Médica Panamericana.
- Arnett J. (2014). Discurso presidencial: el surgimiento de la edad adulta emergente: una historia personal. *Edad adulta emergente*, 2(3), 155-162. <https://doi.org/10.1177/2167696814541096>
- Arrieta, K., Díaz, S. & González, F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: prevalencia y factores relacionados. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 7(1), 14-22. <https://dx.doi.org/10.4321/S1699-695X2014000100003>
- Avdagic, E., Morrisey, S., & Boschen, M. (2014). A randomized controlled trial of acceptance and commitment therapy and cognitive behavior therapy for generalized anxiety disorder. *Behaviour Change*, 31(2), 110-130. <http://dx.doi.org/10.1017/bec.2014.5>
- Beck, A. & Clark, D. (2010). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Desclee de Brouwer.
- Beck, A., Brown, G., Epstein, N. & Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Cova, S., Melipillán, A., Valdivia, R., Bravo, M. & Valenzuela, B. (2007). Sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de enseñanza media. *Revista chilena de pediatría*, 78(2), 151-159.

- <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062007000200005>
- Espinoza, G. (2019). *Trastornos de ansiedad generalizada bajo la terapia cognitivo conductual* [Tesis de licenciatura, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio académico USMP.
- Farré, J., Laceras, M., y Casas, J. (2001). *Enciclopedia de Psicología*. Océano.
- Ferro García, R. (2000). Aplicación de la terapia de aceptación y compromiso en un ejemplo de evitación experiencial. *Psicothema*, 12(3), 445-450.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PSST/article/view/7616>
- Forsyth, J., Barrios, V. & Acheson, D. (2007). Exposure therapy and cognitive interventions for the anxiety disorders: Overview and newer third generation perspectives. *Academic Press*.
- González, A. (2019). *Intervención basada en terapias de aceptación y compromiso en estudiantes universitarios con sintomatología ansiosa y depresiva* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.] Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, J.J. (2014). La investigación en psicoanálisis: modelo circular de un solo caso. *Aletheia Revista Anual*. (33).
- Gorman, K., Bruns, C., Chin, C., Fitzpatrick, N., Koenig, L., Leviness, P. & Sokolowski, K. (2020). *Annual Survey: 2020*. Association for University and College Counseling Center Directors
<https://www.aucccd.org/assets/documents/Survey/2019-2020%20Annual%20Report%20FINAL%20March-2021.pdf>
- Hayes, S., Wilson, K., Gifford, E., Follee, V. & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152-1168.
<https://doi.org/10.1037//0022-006x.64.6.1152>
- Hayes, S., Strosahl, K. & Wilson, K. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hayes, S., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Psychology Faculty Publications*, 44(1), 1-25.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S., Strosahl, K. & Wilson, K. (2012). *Acceptance and commitment therapy. The process and practice of mindful change*. The Guilford Press.
- Hayes, S., Strosahl, K. & Wilson, K. (2014). *Terapia de Aceptación y Compromiso. Proceso y práctica del cambio consciente (Mindfulness)*. Desclée de Brouwer.
- Hayes, S., Strosahl, K. & Wilson, K. (2015). *Terapia de aceptación y compromiso. Proceso y práctica del cambio consciente. (Mindfulness)*. Desclée de Brouwer.
- Lund, H., Reider, B., Whiting, A. & Prichard, J. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(2) 124-32.

- <http://doi.org/10.16/j.adohealth.2009.0616>
- Mejía, O. (2019). *Propuesta de intervención grupal para el manejo de ansiedad en adultos jóvenes* [Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica Iberoamericana]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.9.41:8880/jspui/handle/DGB_UNAM/TES01000785896
- Organización Mundial de la Salud. (2017). Depresión y otros trastornos mentales comunes. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34006/PAHONMH17005-spa.pdf>
- Papalia, D. y Martorell, G. & Casellas, E. (2017). *Desarrollo humano* (13ª ed.). McGraw-Hill.
- Pérez, M. (2007). La activación conductual y la desmedicalización de la depresión. *Papeles del Psicólogo*, 28(2), 97-110. <http://hdl.handle.net/10651/38818>
- Rodríguez, P. (2008). *Ansiedad y Sobreactivación*. Desclee de Brouwer.
- Ruiz, F., Langer, A., Luciano, C., Cangas, A. & Beltrán, I. (2013). Measuring experiential avoidance and psychological inflexibility: The Spanish version of the Acceptance and Action Questionnaire - II. Universidad de Almería. *Psicothema*, 25(1), 123-129.
- Sanz, J. (2014). Recomendaciones para la utilización de la adaptación española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) en la práctica clínica. *Clínica y Salud*, 25(1), 39-48.
- Senado de la República (2017). *14.3% de la población mexicana padece de trastornos de ansiedad*. <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/39699-14-3-de-la-poblacion-mexicana-padece-trastornos-de-ansiedad.html>
- Serrano, C., Rojas, A. & Ruggero, C. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 47-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225697004>
- Valencia, P., Paz, J., Paredes, E., León, M., Zuñe, C., Falcón, C., Portal, R., Cáceres, R. & Murillo, L. (2017). Evitación experiencial, afrontamiento y ansiedad en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana. *Interacciones*, 3(1), 45-58. <https://doi.org/10.24016/2017.v3n1.43>
- Walser, R. & Westrup, D. (2007). *Acceptance & Commitment Therapy for the Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder & Trauma-Related Problems: A Practitioner's Guide to Using Mindfulness & Acceptance Strategies*. New Harbinger
- Wilson, K. & Luciano, C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): un tratamiento conductual orientado a los valores*. Ediciones Pirámide.
- Zafra-Polo, M. (2017). *Evaluación de variables psicosociales relacionadas con la percepción de riesgo y las conductas de salud en la adultez emergente* [Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Socio-sanitarias]. Repositorio digital UMH. <http://hdl.handle.net/11000/4490>

A NÁLISIS DEL FENÓMENO PSICOLÓGICO EN EL AULA VIRTUAL

Rosa Elia Jiménez Villalobos
Agustín Daniel Gómez Fuentes
Minerva Pérez Juárez

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen

En este artículo se describen y analizan las interacciones conductuales interdependientes entre el alumno y los objetos de conocimiento en diferentes niveles de la taxonomía propuesta en la teoría de la psicología (Ribes, 2018). El propósito del estudio fue analizar tales relaciones en una experiencia educativa a distancia a partir de productos multimedia -presentaciones o páginas web- elaborados por estudiantes, en dos diferentes herramientas digitales, Sway y SharePoint. Se utilizó un diseño intrasujeto en dos etapas: 1. Elaboración de productos de aprendizaje; 2. presentación de productos. Participaron tres alumnas de posgrado de una universidad pública del Estado de Veracruz, elegidas al azar previo consentimiento informado. Los resultados mostraron que en ambas condiciones las tres participantes manifestaron diversos tipos de contactos funcionales, sin embargo, destacaron los contactos funcionales a nivel intrasituacional, de bajo nivel de complejidad funcional en las que el alumno reconstruye el conocimiento, con un marcado predominio en el porcentaje de interacciones en el nivel de comparación; esto puede deberse al tipo de tarea y las competencias requeridas para alcanzar el criterio de logro.

Palabras clave: Fenómeno psicológico, aula virtual, herramientas digitales, factores dispositionales situacionales, competencias.

Abstract

This paper describes and analyzes the interdependent behavioral interactions between the student and the objects of knowledge at different levels of the taxonomy proposed in the theory of psychology (Ribes, 2018). The purpose of the study was to analyze such relationships in a distance educational experience from multimedia products -presentations or web pages- made by students, in two different digital tools, Sway and SharePoint. A two-stage intra-subject design was used: 1. Development of learning products; 2. Product presentation. Three graduate students from a public university in the State of Veracruz participated, randomly chosen with prior informed consent. The results showed that in both conditions the three participants manifested various types of functional contacts, however, functional contacts at the intrasituational level prevailed, with a low functional level. It was observed a predominance in the percentage of interactions at the comparison level; this may be due to the type of task and the competencies required to meet the achievement criteria.

Keywords: Psychological phenomenon, virtual classroom, digital tools, situational dispositional factors, competencies.

INTRODUCCIÓN

En la Teoría de la Psicología el contacto funcional es la categoría fundamental. El fenómeno psicológico se identifica en el contacto funcional: relación mutua, bidireccional, entre un individuo comportándose y un objeto u otro individuo que lo afecta de diversas maneras en el contacto (Ribes, 2018). La lógica de campo para examinar el fenómeno psicológico, planteada por J. R. Kantor (1924-1926) en la que se fundamenta la teoría de la conducta, establece que el individuo y los objetos de estímulo constituyen un segmento psicológico cuando establecen contacto funcional.

De acuerdo con Ribes (2021), la conducta psicológica desde el lenguaje técnico ocurre como una relación en circunstancia entre el individuo y los objetos de estímulo. Desde una lógica de campo, todos los elementos y factores participan sincrónicamente en la emergencia del fenómeno psicológico. Ribes (2007) sostiene que los elementos del campo psicológico “constituyen estructuras funcionales organizadas en las que las propiedades de los elementos individuales dependen del conjunto de relaciones que identifican la

estructura de dicho fenómeno en un momento determinado” (p. 247).

El mismo autor (Ribes, 2018) al explicar la emergencia del fenómeno psicológico, sostiene que la naturaleza cambiante de las relaciones está condicionada a las circunstancias en las que ocurre el fenómeno psicológico; estas relaciones interdependientes son dinámicas, en el contacto se transforma el tipo de relación funcional entre los elementos del campo, circunstancia que hace posible la emergencia de los cinco tipos de relaciones cualitativamente distintas. Cuatro factores describen la configuración del campo psicológico: el medio de contacto; el contacto funcional; factores disposicionales situacionales e históricos y los límites del campo.

El concepto de contacto funcional incluye un sistema de relaciones de contingencia de la que es participe el individuo respecto a diversos objetos y variaciones en sus parámetros de ocurrencia. El fenómeno psicológico se identifica como relación episódica en la que se pueden observar los elementos en relación, pero no la relación misma; no constituye una ocurrencia singular discreta, sino que involucra una relación molar entre dos

individuos y/o objetos de estímulo. La relevancia lógica del concepto de contacto implica que el fenómeno psicológico carece de substancia como referente, solo tiene lugar como relación episódica en circunstancia (Ribes, 2013); como categoría lógica representa las condiciones en un medio ecológico y social determinado que hace posible los contactos funcionales de los individuos con otros individuos. Ribes (2018), propone cinco tipos de organización de la conducta psicológica como campos de relación de contingencias: acoplamiento, alteración, comparación, extensión y transformación.

Los factores disposicionales, precisa Ribes (2018, 2021), son elementos del campo, pero no participan directamente del contacto funcional entre el individuo y un objeto o individuo; estos factores modulan los contactos y constituyen la circunstancia que hace probable que el fenómeno psicológico ocurra. Se distinguen dos tipos de factores disposicionales: los históricos (biografía interactiva del individuo frente a los objetos, acontecimientos y otros individuos de su entorno) y los situacionales (estados del ambiente y/o del organismo).

El conocimiento aplicado requiere de la construcción de criterios de efectividad relativos a un objeto de estudio o acontecimiento. A continuación, se describen y analizan estudios relacionados con la presente investigación.

Trigo, Martínez y Moreno (1990), analizaron el proceso educativo desde una dimensión psicológica. Los autores emplearon como unidad analítica la interacción didáctica sustentada en una teoría con una lógica de campo; subrayan la importancia de la interacción recíproca entre los agentes educativos, los objetos y situaciones en un campo de relaciones integrado y sincrónico. Por su

parte, Ibáñez (2007) sostiene que las interacciones didácticas en un episodio instruccional pueden explicar el desarrollo de la competencia, la vez que constituyen el criterio de logro que determina el grado de efectividad o desempeño del estudiante. Irigoyen, Jiménez y Acuña (2017) al referirse al término competencia sostienen que es “un concepto técnico de enlace o interfaz entre la Teoría General de Proceso y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los modos de conocimiento” (p.186).

De igual manera que en el ámbito educativo presencial, en el contexto de la educación a distancia se puede analizar las interacciones didácticas, como episodios interdependientes entre el aprendiz y el objeto de conocimiento. La educación a distancia, en línea o remota es una manera de enseñar y aprender mediante sistemas digitales, sustentados en Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's). Este sistema, hace posible que alumnos y docentes se puedan conectar en tiempo real a través de sistemas de cómputo, plataformas y programas educativos diseñados en este ambiente virtual. El aula virtual es un espacio que permite interactividad, distribución de información, comunicación, instrucción, aplicación de conocimientos, evaluación y manejo de la clase.

De acuerdo con Cabero (2006), el aprendizaje virtual se caracteriza por: 1. Contacto del alumno y el profesor mediado por el ordenador; 2. Acceso a los contenidos de aprendizaje mediante navegadores y herramientas digitales de la WEB; 3. Relación alumno-docente en espacios y tiempos sincrónicos-asincrónicos; 4. Almacenaje, mantenimiento y administración de materiales en un servidor web; 5. Aprendizaje flexible auto-dirigido y uso de materiales digitales multimedia.

En el presente estudios se emplearon herramientas digitales de Office 365 diseñadas por Microsoft. Sway permite elaborar y editar presentaciones web interactivas personalizadas y compartir el documento digital multimedia. SharePoint puede contribuir a crear sitios web para compartir información e ideas con elementos multimedia, para el trabajo en equipo. La educación en línea, además de mostrar una tendencia al incremento en su uso y expansión de ofertas a distancia ha sido, una opción viable para impartir las clases de la escuela formal, en virtud de la situación de confinamiento social que ocurrió a nivel mundial.

Quiroga y Padilla (2014), han señalado que las herramientas digitales pueden ser efectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los autores mencionados sugieren que la investigación sobre el uso de las TICs en dicho proceso está fragmentada y desorganizada, se requiere un cuerpo coherente de conocimientos para el uso adecuado de las TICs. Irigoyen, Acuña & Jiménez (2014) señalan también que las TICs y las aportaciones de los estudios sobre el discurso didáctico pueden favorecer de modo significativo el aprendizaje de los estudiantes.

Camacho (2006) ha señalado que uno de los propósitos de la educación presencial o a distancia es transferir lo aprendido en el aula a otro momento y lugar, en contextos similares o diferentes. El uso de las TICs, señala el autor, no garantiza la transferencia de conocimiento. Al respecto, Trigo, Martínez y Moreno (1990) subrayan la importancia del análisis de las interacciones entre el alumno y los contenidos de aprendizaje. Por su parte Bazán y Mares (2002) destacan que además de las interacciones interdependientes en cada nivel funcional, deberían analizarse las transiciones entre niveles funcionales, como competencias. Irigoyen, Acuña y Jiménez

(2010) sostienen que “existe evidencia experimental que demuestra que el nivel de interacción en el que emerge la relación entre el alumno y los objetos de aprendizaje repercuten en el desempeño, habilidades y competencias adquiridas” (p.102).

Al respecto, Ribes (2018) ha señalado que existen pocas investigaciones sobre el análisis del fenómeno psicológico en el ámbito de la educación mediada por computadora desde su propuesta conceptual y empírica. Conocer los tipos de contactos funcionales que se despliegan durante el proceso enseñanza – aprendizaje permite identificar el nivel funcional en el que se despliegan las competencias disciplinares o de vida por parte de los estudiantes. La transferencia de lo aprendido sostiene Camacho (2006) depende del nivel de desligabilidad de la respuesta en la situación en que se adquirió, por lo que resulta primordial promover competencias en niveles de mayor complejidad.

Propósito del estudio

Analizar, las relaciones funcionales que emergen entre el alumno y los objetos de estímulo en diferente nivel de aptitud funcional con base en criterios de logro, a partir del análisis de productos multimedia diseñados y presentados, con base en dos tipos de herramientas digitales -Sway y SharePoint- que se constituyen en factores disposicionales al modular bajo condiciones específicas, la emergencia del comportamiento psicológico respecto a la adquisición de los aprendizajes esperados.

MÉTODO

Participantes

Tres alumnas, entre los 28 y 38 años, integrantes de un programa de posgrado adscrito a una universidad pública de la ciudad de Xalapa, Veracruz, bajo la dirección de un

docente, quien estableció la planeación didáctica y el comportamiento del estudiante con base en los aprendizajes esperados. Las estudiantes fueron elegidas al azar, previo consentimiento escrito para participar en el estudio.

Situación

La investigación se efectuó en un aula virtual de la plataforma Teams, de Office 365, de Microsoft. Los objetos de estudio analizados fueron productos académicos permanentes elaborados por las alumnas con las herramientas Sway y SharePoint, bajo la dirección del docente. Estos productos fueron el resultado de la revisión de textos y otros elemen-

tos multimedia por las participantes, que generaron reportes como presentación o página web elaborados en formatos multimedia.

Instrumentos

Se emplearon Sway y SharePoint, como herramientas digitales para recuperar los productos creados por las estudiantes; las cuales forman parte de la plataforma Office 365 de Microsoft, al igual que el aula virtual Teams, plataforma en la que se impartieron las clases. Así mismo cada agente educativo requirió de equipo de cómputo, señal de internet, mesas de trabajo e insumos académicos.

Tabla 1.

Diseño intrasujeto

P	Factores disposicionales	Etapa 1	Etapa 2			
	Herramienta digital	Diseño de productos	Presentación de productos			
P1	Sway	Presentación multimedia	TS1	TS2	TS3	TS4
P2	SharePoint	Página WEB	TSP1	TSP2	TSP3	TSP4
P3						

Nota: P = Participante; TS = Tarea en Sway; TSP = Tarea en SharePoint

PROCEDIMIENTO

Etapas del Estudio

Etapa 1: Diseño de productos de aprendizaje.

Las participantes recibieron instrucciones por parte del docente para crear productos multimedia empleando dos distintas herramientas digitales: Sway y SharePoint.

Herramienta digital Sway. En esta herramienta cada participante creó una presentación web interactiva multimedia a partir de la lectura del artículo de divulgación científica “Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo”, de Ribes (2006). Los reportes fueron entregados además en archivos electrónicos en formato PDF. Estas evidencias de aprendizaje se almacenaron en una página de

SharePoint en dos formas: en carpetas específicas (documento en PDF) y como vínculo (presentación Sway).

Instrucción general.

El docente solicitó verbalmente a las alumnas que la tarea en Sway (TS) debería contener las siguientes actividades: 1. Introducción inicial como grabación de voz insertada en la presentación (TS1); 2. Reporte del contenido de la información leída, presentada de manera opcional a criterio del alumno en forma variable como texto, imagen, diagrama, tabla, vínculo de internet, podcast, video, clips de audio, etc. (TS2); 3. Comentario final a modo de conclusión como grabación de audio insertada en la presentación (TS3); 4. Cinco preguntas relacionadas con el artículo y sus respectivas respuestas (TS4).

Herramienta digital SharePoint.

Para el uso de esta herramienta el docente solicitó el desarrollo de un tema en formato libre. La estructura y organización de las tareas dependía de la decisión de cada alumno (imágenes, videos, vínculos, textos...). El tema por desarrollar fue "La medición en psicología aplicada a la educación". En esta herramienta cada participante creó una presentación web interactiva multimedia.

Instrucción general

El docente escribió y publicó en la plataforma TEAMS (Aula virtual de la experiencia educativa) las instrucciones para el diseño de las tareas, así como los subtemas sugeridos a desarrollar: 1. La medición en la ciencia (TSP1); 2. Escalas e medición en psicología aplicada a la educación (TSP2); 3. Confiabilidad y validez en

las psicologías (TSP3); 4. Las variables y las escalas de medición en las psicologías (TSP4).

Etapas 2. Presentación de productos multimedia.

El Sistema Notal empleado describe las relaciones interdependientes entre el individuo y el objeto de estímulo en los cinco niveles de la taxonomía de funciones. El sistema notal se construyó a partir de las categorías lógicas de la teoría de la psicología (Ribes, 2018, 2021); categorías y conceptos que fueron representados en tablas. La primera tabla representó el tipo de contacto funcional, como fenómeno psicológico, así como, el tipo de relación funcional, mediación y desligamiento; se incluyó el criterio de logro para identificar el tipo de desligamiento como resultado o aprendizaje esperado. La segunda tabla describe los códigos del sistema notal y su relación con las categorías de análisis en los cinco niveles funcionales, como interacciones interdependientes entre el alumno y el objeto de conocimiento. Estos códigos fueron utilizados para registrar el tipo de interacción, así como el tipo de desligamiento funcional como criterio para identificar las transiciones entre niveles funcionales en cada uno de los productos diseñados y presentados por las alumnas del presente estudio.

Se elaboraron cuatro formatos de registro por cada participante: 1. Presentación multimedia; 2. Página web; 3. Ejecución en Sway; 4. Ejecución en SharePoint. A partir de los registros individuales se construyeron tablas concentradoras para cada una de las alumnas participantes en el estudio. En estas tablas se representan los niveles funcionales identificados a partir de criterios de logro, así como las competencias mostradas por los estudiantes, como habilidades y aptitudes.

Posteriormente, a partir de los datos concentrados en las tablas se obtuvieron porcentajes de ocurrencia del fenómeno psicológico, como contactos funcionales en la elaboración de los productos académicos, así como las interacciones o relaciones entre el individuo y el objeto de estímulo en cada una de las herramientas digitales. Estos datos, como hechos de la teoría se representaron como gráficas para su análisis y discusión.

RESULTADOS

La figura 1 muestra las interacciones, como contactos funcionales en cada una de las presentaciones digitales. Las gráficas de la parte superior de la tabla describen las interacciones de las estudiantes con los contenidos de aprendizaje; las gráficas de la parte inferior, las relaciones funcionales en cada tipo de contacto funcional con dos tipos de herramientas digitales distintas: Sway y SharePoint.

La gráfica colocada en la parte superior del lado izquierdo describe las interacciones de las estudiantes con los contenidos de un texto científico. Los resultados sugieren que el tipo de desligamiento se identificó en mayor porcentaje en los contactos de comparación y acoplamiento y en menor porcentaje en extensión y transformación. Contacto de comparación: P1 (52%), P2 (37%) y P3 (35%); de acoplamiento P1 (35%), P2 (42%) y P3 (41%). Los resultados sugieren que las habilidades y aptitudes mostradas por las estudiantes corresponden a competencias intrasituacionales en las que el alumno reconstruye el conocimiento. Los porcentajes observados a partir del tipo de desligamiento funcional en los contactos por extensión y transformación fueron bajos: Extensión: P1 (2%), P2 (5%) y P3 (5%); transformación: P1(2%), P2(0%) y P3 (3%). Se puede apreciar en la gráfica un patrón muy similar en los tres casos, con dos porcentajes altos, en

cuanto a las actividades llevadas a cabo que dan cuenta de los niveles de aptitud competencial exhibidas.

La gráfica colocada en la parte superior del lado derecho de la figura 1, describe las interacciones de las estudiantes con los contenidos de los textos y elementos multimedia seleccionados por las participantes para el desarrollo del tema en una página web. Las interacciones interdependientes se identificaron con mayores porcentajes en las tres estudiantes en los contactos por comparación: P1 (58%), P2 (46%) y P3 (49%); luego en acoplamiento: P1 (23%), P2 (30%), P3 (22%), y alteración: P1 (19%), P2 (20%) y P3 (29%). La emergencia de relaciones interdependientes en los contactos por extensión, solo se mostraron en una participante, P2 (4%) y en los de transformación no se presentaron en ningún caso. Las competencias, identificadas con base en el tipo de desligamiento y el criterio de logro se manifestaron con mayores porcentajes en los tres primeros niveles de la taxonomía de funciones. Los contactos por extensión se identificaron en la estudiante 2: P2 (4%). En el contacto por transformación no se identificó ninguna relación funcional entre las estudiantes y los objetos de estímulo. En esta gráfica se pueden identificar patrones de conducta similares en las tres participantes.

La gráfica colocada en la parte inferior del lado izquierdo de la figura 1, describe las interacciones de las estudiantes con la herramienta digital SWAY. Los resultados sugieren que el desligamiento funcional se identificó en mayor porcentaje en los contactos por alteración y comparación y en menor porcentaje por acoplamiento. Los porcentajes obtenidos fueron: Alteración: P1 (49%), P2 (46%) y P3 (49%); comparación: P1 (46%), P2 (43%) y P3 (45%); acoplamiento: P1 (5%), P2 (11%) y P3 (6%).

La gráfica colocada en la parte inferior del lado derecho de la figura 1, describe las interacciones de las estudiantes con la herramienta digital Share Point. Los resultados sugieren que el desligamiento funcional se identificó con porcentaje mayores en los contactos por comparación, después por alteración y menor por acoplamiento. Porcentaje de interacciones identificadas en el nivel funcional de comparación: P1 (54%), P2 (52%)

y P3 (51%); alteración: P1 (38%), P2 (31%) y P3 (35%); acoplamiento, P1 (8%), P2 (17%) y P3 (14%). De la misma manera que ocurre con las gráficas anteriormente mencionadas, el porcentaje de relaciones interdependientes ejecutadas en la elaboración de la página es similar en las tres participantes.

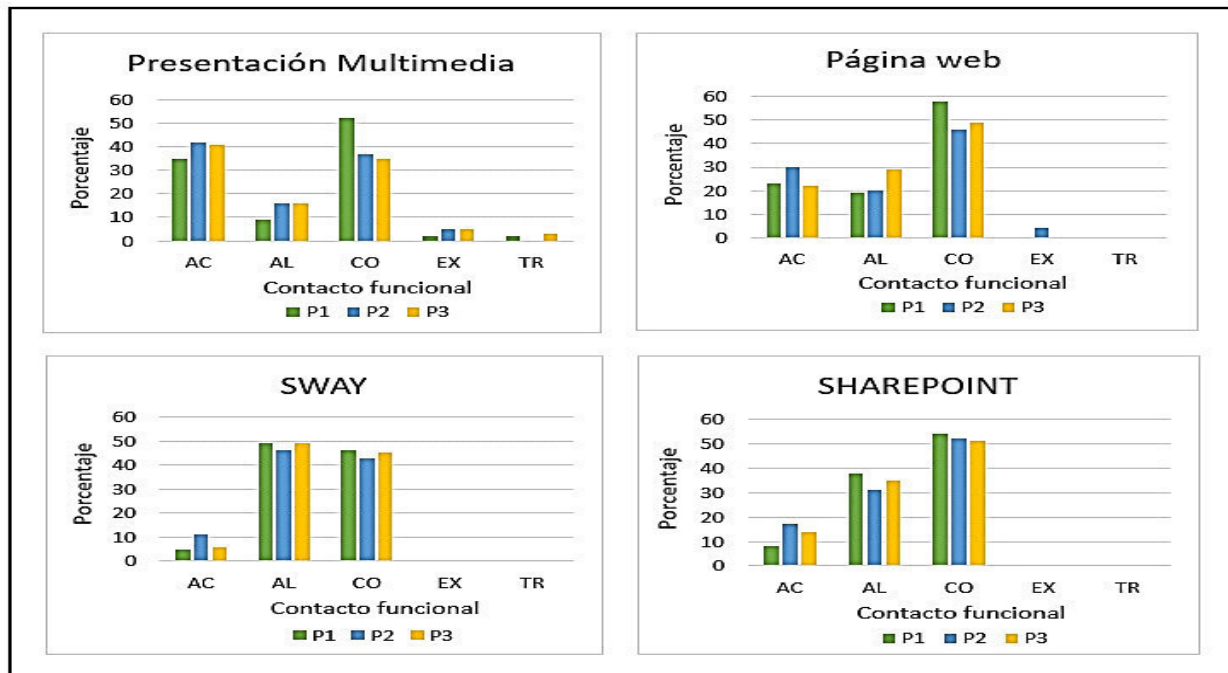


Figura 1. Interacciones funcionales. Las gráficas de la parte superior describen las relaciones funcionales entre las participantes y los contenidos de conocimiento; las de la parte inferior, las interacciones con las herramientas digitales utilizadas: Sway y Share Point.

CONCLUSIÓN

El estudio fue diseñado para analizar las relaciones funcionales que emergen entre el alumno y los objetos de estímulo como transiciones en diferente nivel de aptitud funcional con base en criterios de logro. Los productos digitales, con base en los aprendizajes esperados se diseñaron y presentaron empleando dos tipos de herramientas digitales -Sway y SharePoint. En el presente estu-

dio, las herramientas digitales en primer lugar pueden identificarse como estados del ambiente que modulan la emergencia de los contactos funcionales, aunque no son componentes del contacto funcional entre el individuo y un objeto de estímulo. En segundo lugar, además de tener una función como factores o eventos disposicionales circunstanciales que probabilizan la activación de los niveles de interacción funcional, estas herramientas utilizadas actúan también como

objetos de estímulo con los cuales los individuos interactúan, pues como lo señala Ribes (2021), “las funciones disposicionales se integran como parte de los objetos de estímulo en el campo” (p. 39).

Los resultados del presente estudio sugieren que las participantes mostraron relaciones condicionales cualitativamente diferentes; se propiciaron relaciones de bajo nivel de complejidad funcional ligadas a los objetos y a la operación hasta comportamientos desligados de la situación concreta, aunque estas últimas en menor porcentaje.

Primero, cuando la interacción surgió ante el contenido de textos o de cualquier otro contenido multimedia en el diseño de la presentación multimedia y elaboración de la página web, las participantes mostraron relaciones condicionales principalmente a nivel intrasituacional, destaca el porcentaje de los contactos por comparación seguido por los de acoplamiento y alteración. Segundo, las herramientas digitales, Sway y Share Point generaron interacciones de bajo nivel de complejidad funcional; en este caso, los niveles de interacción y el mayor o menor porcentaje en el tipo de contacto observado, guardan relación con las características particulares de cada herramienta con la cual el participante interactúa.

Al elaborar la presentación multimedia las estudiantes seleccionaron partes del texto, así como imágenes relacionadas con su contenido. El texto seleccionado en cada presentación fue parafraseado. Las Interacciones condicionales entre las participantes y el objeto de conocimiento que pueden emerger en los niveles funcionales de extensión y transformación fueron escasas. Por ejemplo, argumentar, reflexionar o discutir respecto al objeto o contenido del texto o tema. Al elaborar la página WEB prevalecieron actividades relacionadas con la selección de textos e

imágenes, títulos, subtítulos, así como textos parafraseados y citas con base en criterios de publicación. Actividades relacionadas con reflexiones respecto al contenido del texto fueron escasas.

Existen pocos estudios empíricos, sustentados en una lógica de campo, que analicen el fenómeno psicológico como relación condicional entre el individuo y el objeto de estímulo en ambientes de aprendizaje virtual. Se han identificado varios estudios con base en la taxonomía de funciones (Ribes & López, 1985) en ambientes escolares presenciales en educación básica en los que se pueden encontrar algunas coincidencias con los resultados de este estudio.

La consistencia de los datos se encuentra, primero, en relación con la prevalencia en diferentes niveles escolares, de un patrón competencial similar de los estudiantes en las actividades realizadas; segundo, el patrón conductual se caracteriza por puntajes más altos en competencias intrasituacionales, de bajo nivel de complejidad funcional; tercero, el docente se constituye en el agente o elemento del campo que regula la interacción entre los alumnos y los objetos de aprendizaje mediante las actividades propuestas.

Se han realizado varios estudios para analizar si la transferencia de competencias se relaciona directamente con el nivel en el que la competencia conductual ha sido adquirida. Los resultados obtenidos por Mares, Rueda, Plancarte y Guevara (1997) sugieren que la probabilidad de que la competencia se manifieste a nivel sustitutivo referencial depende del nivel funcional en el que se adquirió la competencia, así como del sistema reactivo ejercitado. Los resultados obtenidos por Bazán y Mares (2002) muestran que los niños entrenados en relaciones funcionales a nivel

sustitutivo referencial incrementaron relaciones funcionales de mayor complejidad que los niños entrenados a nivel contextual. Mares, Rivas y Bazán (2002) analizaron el ejercicio de la lengua escrita en niveles funcionales distintos para evaluar si las competencias configuradas en el modo hablar se configuran también en el modo escrito. Los resultados indicaron que el nivel funcional de ejercicio de la lengua escrita afecta la probabilidad de que las competencias desarrolladas en el modo hablar se configuren también en el modo escrito. En otro estudio, Bazán (2002) identificó y jerarquizó las interacciones docente - alumno durante la enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria a partir del desligamiento funcional. Los resultados indicaron que las interacciones son más frecuentes a nivel intrasituacional y estaban relacionadas con el tipo de interacciones promovidas por el docente. Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004), Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez y Rocha (2005), analizaron las actividades de enseñanza de las ciencias naturales y español con base en los cinco niveles de la taxonomía de funciones. En el primer estudio los profesores promovieron interacciones en los tres primeros niveles funcionales; los escolares mostraron comportamientos de lectura, escucha y repetición. No se promovieron actividades analíticas y experimentales con los objetos de conocimiento. En el segundo estudio se analizaron las interacciones profesor-alumno en la materia de español. La mayoría de las docentes organizó actividades de lectura, copia y preguntas que requieren elegir partes de la lección. En ambos estudios se observaron interacciones en los primeros tres niveles de la taxonomía y escasas en los dos últimos niveles. Bazán, Martínez, y Trejo (2009) identificaron las interacciones más frecuentes entre el profesor-alumno en una clase de español en grupos de primer

grado de primaria. Los resultados indican que las interacciones que promovieron los profesores se identificaron con mayor frecuencia a nivel contextual. Los resultados de los estudios previamente descritos son coherentes con los obtenidos en México a nivel de educación primaria en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2022), estos resultados ubican a México en los últimos lugares de los setenta miembros de la OCDE (2016).

En la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación se ha utilizado el Modelo de la Práctica científica Individual (Instituto de Psicología y Educación, 2010; Ribes, 2004; Ribes, Moreno & Padilla, 1996) y las funciones lógicas que cubre el lenguaje en la construcción y aplicación del conocimiento (Padilla, 2003; Padilla, et al., 2005; Ribes, 2010). En un estudio reciente, González Serna, Gómez Fuentes y Pérez Juárez (2022) analizaron las interacciones funcionales como relaciones condicionales durante el ejercicio tutorial a distancia a través de la plataforma TEAMS. El fenómeno psicológico, como relación interdependiente se identificó como contacto funcional entre el tutor y el estudiante. Los resultados sugieren que las interacciones funcionales se identifican con mayor densidad en los tres primeros niveles de la taxonomía durante las primeras etapas de la investigación, en cambio en las últimas etapas emergen con mayor densidad las relaciones funcionales de extensión y transformación. Estos resultados, aunque aparentemente distintos entre la presente investigación y la previamente descrita puede explicarse con base a la circunstancialidad del fenómeno psicológico. Ribes (2018) ha señalado que la emergencia del fenómeno psicológico está condicionada a las circunstancias en las que ocurre, las relaciones interdependientes son dinámicas y en el contacto se

transforma la relación funcional. Por ejemplo, González Serna (2022) al cambiar la configuración del campo psicológico en las últimas etapas de la investigación, las relaciones condicionales durante la tutoría se identificaron en los niveles de extensión y transformación.

Los contactos por extensión y transformación se manifestaron con muy bajo porcentaje en la presentación multimedia elaborada con la herramienta Sway. Se identificaron estos contactos cuando los participantes, realizaron la tarea 3 (TS3) bajo la instrucción del docente. En el caso de la página web, elaborado con la herramienta SharePoint, únicamente la Participante 2 se relacionó con el objeto de conocimiento al nivel funcional de extensión, aunque el porcentaje de ejecución fue bajo. 2. Los contactos por extensión y transformación se presentaron con mayor densidad cuando el docente solicitó una actividad que requería habilidades y aptitudes de mayor complejidad funcional.

Los resultados del presente estudio sugieren que bajo ciertas circunstancias las relaciones contingenciales que emergen entre un individuo respecto a los objetos de estímulo pueden hacerse posibles con la herramienta digital Sway, en los cinco niveles de la taxonomía de funciones. En Share Point, los resultados sugieren que las relaciones funcionales pueden emerger en los cuatro primeros niveles funcionales. Parece ser que el contacto funcional, como un sistema de relaciones de contingencia, tiene lugar como resultado de los factores que participan del campo psicológico; su configuración y nivel de desligamiento funcional puede depender de los parámetros espacio temporales de ocurrencia, así como del medio de contacto convencional. La circunstancialidad del fenómeno psicológico determina su emergencia y tipo de desligamiento funcional.

Se ha realizado varios estudios, con base en la lógica de la Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985) consistentes con la propuesta de Ribes (2018) respecto a la ocurrencia de la conducta psicológica; esta ocurre como una relación en circunstancia entre el individuo y el objeto de conocimiento. La configuración del contacto funcional y el tipo de desligamiento depende de los elementos y factores que participan en la emergencia del fenómeno psicológico. De ahí que, al cambiar la circunstancialidad de uno o varios de los elementos del campo psicológico, el nivel funcional puede cambiar.

Ruiz López y Escudero Campos (2022) al estudiar la creatividad, como lenguaje ordinario para valorar productos como originales, con base en las categorías de la Teoría de la Psicología sostienen que el comportamiento como interacción interdependiente, transforma las propiedades de los objetos y al individuo mismo; emerge como contacto funcional de distinto nivel, posibilitado por los factores disposicionales históricos y situacionales y en el lenguaje como medio de contacto convencional. Un acto o comportamiento es inteligente cuando se cumplen dos criterios: 1) que se resuelve un problema o se produce un resultado o consecuencia deseable; y 2) que dicho acto no es una repetición de otro acto inteligente. Es decir, comportarse de manera inteligente implica resolver un problema de manera efectiva y variada (Ribes, 2011).

A continuación, se describen brevemente los resultados de algunos estudios del ámbito de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC's), sustentados en una lógica de campo. Irigoyen, Acuña y Jiménez (2015) evaluaron las variaciones del objeto referente, la modalidad lingüística involucrada y el tipo de tarea con estudiantes universitarios. Los resultados enfatizan la importancia de introducir en las actividades docentes el

uso de las TIC's, propiciar interacciones diferenciadas entre el estudiante los objetos de estímulo, la función del docente en la planeación del proceso educativo y la importancia del lenguaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otro estudio, Irigoyen, Jiménez y Acuña (2017) evaluaron el efecto de las variaciones en la modalidad del objeto referente y la retroalimentación sobre el modo lingüístico escribir. Los resultados confirman los hallazgos previamente mencionados; en este estudio se destaca la función del docente en la planeación del proceso educativo. Quiroga y Padilla (2014), diseñaron un estudio para analizar el uso de las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados mostraron que los modos o maneras de interacción lingüística favorecen la emergencia de relaciones funcionales de distinto nivel, debido a que las TIC's pueden utilizar de manera simultánea y sincrónica texto, imágenes, videos y audios; actividades que tienen lugar mediante los distintos modos del lenguaje.

De lo anteriormente expuesto se pudo comprobar que las instrucciones en la realización de las tareas juegan un papel determinante pues el docente como propiciador regula la interacción entre los alumnos y los objetos de aprendizaje. Por lo tanto, existen posibilidades de aumentar el nivel de complejidad de la interacción alumno – objeto de aprendizaje, con base en la planeación tanto del diseño de las condiciones, como de las estrategias encaminadas a la adquisición de competencias con base en los criterios de logro que corresponde a los diferentes niveles de aptitud funcional.

En el caso de las dos herramientas digitales aquí presentadas, Sway y SharePoint, tienen la ventaja de permitir el uso de archivos multimedia, de tal suerte que, los diferentes modos de utilizar el lenguaje (leer, escribir, ob-

servar, señalar, escuchar y hablar) se encuentran disponibles para el docente como el alumno, pudiendo contribuir a la promoción de competencias en diferente nivel de aptitud funcional.

Es importante subrayar que el uso de las TIC's no solo propicia la adquisición de otras competencias tecnológicas o prácticas para la interacción didáctica, tan necesarias y oportunas en la actualidad por el uso generalizado de la educación en línea, a nivel mundial, sino que, como señalan Quiroga y Padilla (2014), quienes partieron del análisis de la evidencia empírica encontrada en diversos estudios, las TIC's son herramientas didácticas efectivas y eficientes.

Con base en los hallazgos obtenidos y los datos de la literatura revisada se puede señalar que incluir las TIC's en ambientes de aprendizaje favorece el desempeño escolar; por su parte el docente introduce criterios de ajuste diferenciados permitiendo interacciones en niveles funcionales más complejos.

REFERENCIAS

- Bazán, A. (2002). Interacciones maestro-alumno en una situación de enseñanza de la lengua escrita. *Revista de Psicología*, 20(2), 225-252. DOI: <https://doi.org/10.18800/psico.200202.003>
- Bazán, A., & Mares, G. (2002). Influencia del nivel funcional de entrenamiento en la elaboración relacional en tareas de ejecución verbal. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(1), 19-40. DOI: 10.5514/emac.v28.il.23544
- Bazán, A., Martínez, X. Y., & Trejo, M. (2009). Análisis de Interacciones en Clases de Español de Primer Grado de Primaria. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 466-478.

- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10.
- Camacho, J. A. (2006). Dos Aspectos en la Interacción Educativa: la PC y los Modos del Lenguaje. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, (3), 104-108.
- González Serna, V. Gómez Fuentes, A.D., & Pérez Juárez M. (2022, octubre 28). Formación de Investigadores: Tutoría virtual y contactos funcionales. Simposio: Desafíos metodológicos en la investigación aplicada. *XXXI Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta*. Evento organizado por la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta y la Universidad Autónoma Benito Juárez. Oaxaca, Oaxaca.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B., & 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.
- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456.
- Instituto de Psicología y Educación. (2010, diciembre 16). Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Plan de Estudios 2009. (Aprobada en Sesión del Consejo Universitario). Xalapa, Veracruz: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2022). *Plan Nacional para la evaluación de los aprendizajes*. CDMX: Fondo Editorial INEE. <https://www.inee.edu.mx>
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. F., & Jiménez, M. Y. (2010). Análisis de competencias académicas en la formación de estudiantes en ciencias. En M. T. Fuentes, J. J. Irigoyen, & G. Mares (Eds.) *Tendencias en Psicología y Educación. Revisiones Temáticas*. I, 94-127). Hermosillo, Sonora: Red Mexicana en Psicología Educativa-Sistema Mexicano de Investigación en Psicología.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. F., & Jiménez, M. Y. (2014). Modos lingüísticos y su inclusión en el análisis de las interacciones didácticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11(31), 27-37.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. F., & Jiménez, M. Y. (2015). Aprendizaje de contenidos científicos: efecto de la modalidad del objeto referente. En F. Cabrera, O. Zamora, H. Martínez, P. Covarrubias, & V. Orduña (Eds.). *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones* (Vol. IV, pp. 195-223). Guadalajara, Jalisco: UDG-UNAM-CONACYT.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. & Acuña, K. F. (2017). Evaluación de las interacciones didácticas: una propuesta competencial. En B. A. Valenzuela, M., Guillén, A. Medina, & P. Rodríguez (Coords.). *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020* (pp. 183-192). Hermosillo: Qartuppi.
- Kantor, J. R. (1924-1926). *Principles of Psychology*. Chicago, IL: The Principia Press.
- Mares, G., Rivas, O., & Bazán, A. (2002). Configuración en el modo escrito de competencias desarrolladas en forma oral como efecto del nivel funcional

- de ejercicio. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(2), 173-202.
- Mares, G., Rivas, O., & Bazán, A. (2002). Configuración en el modo escrito de competencias desarrolladas en forma oral como efecto del nivel funcional de ejercicio. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(2), 173-202.
- Mares, G., Rueda, E., Plancarte, P., & Guevara, Y. (1997). Conducta referencial no entrenada: el papel que juega el nivel funcional de entrenamiento en la generalización. *Acta Comportamental* 5(2) 199-219.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., & 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.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos. PISA 2015-Resultados*. [En línea] Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Padilla, A. (2003). Un análisis experimental de la dominancia de Categorías teóricas en la práctica científica. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Guadalajara.
- Padilla, M.A., Buenrostro Díaz, J.L., Ontiveros, S., & Vargas, I. (2005). Análisis de las interacciones que tienen lugar entre un grupo de investigadores, al llevar a cabo un experimento: Datos preliminares, *XVI Semana de la Investigación Científica. Avances de la investigación Científica*. Centro Universitario de Ciencias Biológico-Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco.
- Quiroga, L. A. & Padilla, M. A. (2014). El concepto de modo lingüístico y su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante las TIC's. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 9-22. DOI: 10.5460/jbhsi.v6.1.47599
- Ribes, E. (2004). La enseñanza de las competencias de investigación: ¿Un asunto meramente metodológico o un problema de modulación teoría? *Revista Mexicana de Psicología* 21(1), 5-14.
- 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). Estados y límites del campo, medios de contacto y análisis molar del comportamiento: reflexiones teóricas. *Acta Comportamental*, 15(2), 229-259.
- Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: Un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 55-64.
- Ribes, E. (2011). Concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63(1), 33-45.
- Ribes, E. (2013). Una reflexión sobre los modos generales de conocer y los objetos de conocimiento de las diversas ciencias empíricas, incluyendo a la

- psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 80-95.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. CDMX: El Manual Moderno.
- Ribes, E. (2021). *Teoría de la Psicología: Corolarios*. Granada: Co-Presencias Editorial.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. CDMX. Trillas.
- Ribes, E., Moreno, R., & Padilla, M. A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica. Extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental*, 4(2), 205-235.
- Ruiz López, B., & Escudero Campos, D.A. (2022, octubre 28). Análisis de las relaciones interindividuales en las propiedades de los objetos. Simposio: Desafíos metodológicos en la investigación aplicada. *XXXI Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta*. Evento organizado por la Sociedad mexicana de Análisis de la Conducta y la Universidad Autónoma Benito Juárez. Oaxaca, Oaxaca.
- Trigo, E., Martínez, R., & Moreno, R. (1990). Niveles funcionales en la comunicación educativa. En L. Amador (Ed.), *La psicología hoy: algunos campos de actuación* (97-116). Centro Asociado UNED.

Apéndice

Tabla 2.

Presentación multimedia. Registro de interacciones del participante con el objeto de conocimiento

Presentación multimedia.					
Contacto	Código	P1	P2	P3	Categorías de análisis por cada nivel funcional: actividades de los alumnos
Acoplamiento	AC1	1	1	1	Copia el título del artículo leído.
	AC2	0	2	6	Copia o escribe subtítulos.
	AC3	1	1	1	Escribe su nombre completo.
	AC4	1	1	1	Selecciona un tema (color, fuente, efectos y fondo) y la orientación de la presentación.
	AC5	10	3	5	Escribe el texto seleccionado de manera parafraseada.
	AC6	2	0	1	Copia el texto seleccionado.
	AC7	1	0	0	Habla sobre el texto seleccionada de manera parafraseada.
	Total	16	8	15	
Alteración	AL1	1	1	0	Elabora una imagen relacionada funcionalmente con el tema. Elabora previamente una diapositiva en PPT).
	AL2	1	0	1	Elabora preguntas de respuesta directa para hacer un cuestionario de opción múltiple sobre el texto leído.
	AL3	0	1	1	Escribe un breve resumen o síntesis del contenido del artículo.
	AL4	1	1	1	Escribe o anota la(s) referencia(s) con base en criterios de publicación.
	AL5	1	0	1	Escribe un resumen de una porción del texto seleccionada.
	AL6	0	0	2	Elabora en archivo de voz, un breve resumen del contenido del artículo (como introducción).
	Total	4	3	6	
Comparación	CO1	6	3	2	Selecciona y agrega una imagen relacionada funcionalmente con al tema.
	CO2	1	1	0	Elabora una tabla comparativa.
	CO3	1	0	0	Elabora preguntas de relacionar un concepto con su definición para hacer un cuestionario de opción múltiple sobre el texto leído.

	CO4	14	3	6	Selecciona una parte del texto leído (idea principal, secundaria, concepto, etc.).
	CO5	2	0	4	Selecciona una imagen de grafico (lista, pirámide, etc.).
	CO6	0	0	1	Elabora un diagrama relacionando conceptos del tema.
	Total	28	7	13	
Extensión	EX1	0	1	1	Elabora un comentario escrito en el que reflexiona (discute cuestiona, analiza y/o explica) sobre las ideas planteadas en el texto leído.
	EX2	1	0	1	Refiere acontecimientos de la vida cotidiana para ejemplificar y aplicar lo que se explica en el texto leído.
	Total	1	1	2	
Transformación	TR1	1	0	1	Elabora un comentario escrito que incluye: opinar y emitir juicio argumentado sobre las ideas planteadas en el artículo leído.
	Total	1	0	1	
	TOTAL	46	19	37	

Tabla 3.

Página Web. Registro de interacciones del participante con el objeto de conocimiento

Página web.					
Contacto	Código	P1	P2	P3	Categorías de análisis por cada nivel funcional: actividades de los alumnos
Acoplamiento	AC1	3	10	7	Escribe un título o el nombre de la página web.
	AC2	4	4	0	Escribe un subtítulo.
	AC3	1	1	0	Escribe su nombre completo.
	AC4	1	0	0	Agrega una presentación de Sway que previamente elaboró.
	AC5	5	5	8	Escribe el texto seleccionado de manera parafraseada.
	AC6	1	3	1	Copia el texto seleccionado.
	AC7	1	0	0	Agrega un video que previamente elaboró.
	AC8	1	0	0	Selecciona y agrega una melodía de fondo.
	AC9	0	0	1	Copia un esquema.
	AC10	1	0	0	Selecciona un tema (color, fuente, efectos y fondo) y la orientación de la presentación.
	Total	18	23	17	
Alteración	AL1	3	2	8	Elabora una imagen.
	AL2	5	0	0	Elabora y agrega un archivo de audio en el que habla resumiendo las ideas seleccionadas.
	AL3	0	5	2	Resume o sintetiza información leída.
	AL4	2	7	12	Escribe una cita con base en criterios de publicación.
	AL5	5	1	1	Anota las referencias con base en criterios de publicación.
	Total	15	15	23	
Comparación	CO1	23	6	6	Selecciona y agrega una imagen alusiva al tema.
	CO2	2	0	2	Selecciona y agrega un video explicativo relacionado con el tema.
	CO3	2	6	1	Selecciona y agrega un(os) texto(s) (libro, artículo, monografía previamente elaborada) sobre el tema.
	CO4	3	0	0	Elabora un mapa conceptual con la información seleccionada.

	CO5	0	0	2	Elabora un cuadro comparativo con la información seleccionada.
	CO6	0	4	5	Elabora un diagrama con la información seleccionada.
	CO7	0	0	1	Elabora un gráfico (jerarquizado, de lista curvada vertical, de flujo, etc.) en PPT.
	CO8	14	11	17	Selecciona una pequeña porción de texto (concepto, definición, idea principal, idea secundaria, clasificación, etc.) de un(os) ejemplar(es) previamente elegido(s) (libro, artículo, monografía elaborada, fuentes diversas, etc.) relacionado(s) con el tema.
	CO9	1	8	5	Incluye pistas tipográficas en el texto.
	Total	45	35	39	
Extensión	EX1	0	2	0	Redacta y agrega un comentario escrito en el que reflexiona (discute, cuestiona, analiza y/o explica sobre algunas ideas de textos leídos relacionados con el tema.
	EX3	0	1	0	Ejemplifica lo que se explica en los textos.
	Total	0	3	0	
Transformación	TR	0	0	0	
	TOTAL	78	76	79	

Tabla 4.

Sway. Registro de interacciones de participante con el objeto de conocimiento

Sway.					
Contacto	Código	P1	P2	P3	Categorías de análisis por cada nivel funcional: actividades de los alumnos
ACOPLAMIENTO	AC1	2	2	2	Anota en la tarjeta de título.
	AC2	1	1	1	Inserta una imagen.
	Total	3	3	3	
ALTERACIÓN	AL1	1	1	1	Pulsa Diseño y luego estilos en la barra superior.
	AL2	1	1	1	Pulsa fondo en la tarjeta.
	AL3	26	11	21	Pulsa insertar contenido.
	Total	28	13	23	
COMPARACIÓN	CO1	1	0	2	Selecciona tarjeta de audio (inserta un archivo multimedia con su voz, elaborado previamente).
	CO2	13	4	6	Selecciona tarjeta de texto.
	CO3	10	4	6	Selecciona tarjeta de imagen e inserta una imagen fija local o desde la web.
	CO4	1	2	1	Selecciona tarjeta de grupo pila (tarjetas, cuadrícula).
	CO5	1	0	0	Selecciona insertar vínculo (elabora previamente un cuestionario en Microsoft Forms, de Office 365).
	CO6	0	2	6	Selecciona tarjeta de encabezado.
	Total	26	12	21	
EXTENSIÓN	EX	0	0	0	
TRANSFORMACIÓN	TR	0	0	0	
	TOTAL	57	28	47	

Tabla 5.

SharePoint. Registro de interacciones de cada participante con el objeto de conocimiento

SharePoint.					
Contacto	CÓDIGO	P1	P2	P3	Categorías de análisis por cada nivel funcional: actividades de los alumnos
ACOPLAMIENTO	AC1	1	19	18	Selecciona entre las opciones de diseño y el sombreado de fondo de la sección. Al escribir, en el editor de textos elige el estilo de fuente y el formato del texto y tabla.
	AC2	1	0	0	Pega un vínculo (de una presentación de Sway).
	AC3	0	1	1	Edita el elemento web y diseña el área del título.
	Total	2	20	19	
ALTERACIÓN	AL1	7	28	34	Despliega el menú agregar un nuevo elemento web.
	AL2	3	8	14	Inserta la imagen y la edita.
	AL3	0	1	0	Carga o agrega un documento.
	Total	10	37	48	
COMPARACIÓN	CO1	1	19	18	Selecciona y agrega una sección de texto.
	CO2	1	19	18	Elige editar sección.
	CO3	1	0	0	Selecciona y agrega una sección de vínculo.
	CO4	3	8	14	Selecciona y agrega una sección de imagen.
	CO5	3	8	14	Elige una imagen (local, desde la web).
	CO6	2	0	2	Selecciona y agrega un video desde YouTube.
	CO7	1	1	1	Selecciona documentos en el menú superior.
	CO8	2	6	1	Elige cargar el archivo.
	CO9	0	1	1	Elige cambiar imagen e inserta una desde la web.
	CO10	0	1	0	Selecciona y agrega un visor de archivos.
	Total	14	63	69	
EXTENSIÓN	EX	0	0	0	
TRANSFORMACIÓN	TR	0	0	0	
	TOTAL	26	120	136	

CONSISTENCIA INTERNA DE INSTRUMENTOS BASADOS EN EL INDEX FOR INCLUSIÓN PARA CONTEXTOS EDUCATIVOS DE TELEBACHILLERATO

María Eugenia Prado Figueroa ¹
María José García Oramas ²
Sergio Francisco Cerrillos Juárez ³

¹ DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

² CENTRO PARA EL DESARROLLO HUMANO E INTEGRAL PARA LOS UNIVERSITARIOS
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

³ FACULTAD DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen

Se presentan los resultados de consistencia interna de instrumentos basados en el INDEX for inclusión adaptado para contexto de Telebachillerato Veracruzano. Dicho instrumento permitió identificar las percepciones sobre culturas, prácticas y políticas inclusivas a fin de realizar futuras intervenciones en los centros educativos. Para identificar su confiabilidad se analizaron los ítems a través del programa R estudio y se obtuvo un análisis de varianzas para concretar el alfa de Cronbach. Posteriormente se procesaron los ítems y fueron validados por medio de Análisis Factorial Exploratorio analizados con el programa IBN SPSS Statistics, para comprobar su validez. Los resultados mostraron la adaptación del modelo métrico para los Telebachilleratos Veracruzanos al evaluar sus percepciones ante la inclusión educativa.

Palabras clave: Inclusión educativa, confiabilidad, validez de constructo, telebachillerato.

Abstract

The results of internal consistency of instruments based on the INDEX for inclusion adapted to the context of Telebachillerato Veracruzano are presented. This instrument made it possible to identify perceptions of inclusive cultures, practices and policies in order to carry out future interventions in educational centers. To identify its reliability, the items were analyzed through the R study program and an analysis of variance was obtained to determine Cronbach's alpha. Subsequently, the items were processed and validated by means of Exploratory Factor Analysis and analyzed with the IBM SPSS Statistics program to check their validity. The results showed the adaptation of the metric model for the Telebachillerato Veracruzano in evaluating their perceptions of educational inclusion.

Keywords: Educational inclusion, reliability, construct validity, telebachillerato.

INTRODUCCIÓN

Actualmente uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 proponen Calidad en la Educación; exige que se garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos de aquí a 2030. Hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad.

También demanda que se construyan y adecúen instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños, de las niñas y adolescentes, así como de los adultos con discapacidad y de diferencias de género para que se ofrezcan entornos de aprendizajes seguros, no violentos, inclusivos y eficaces en todos los niveles educativos.

Sin embargo, es bien sabido que hace falta un eslabón en la articulación de esta atención a la hora de ponerla en práctica. Específicamente en el nivel Medio Superior queda sin atención directa en torno a la inclusión u orientación específicamente los Telebachilleratos que deben incursionar y atender a los indicadores de inclusión educativa pero no hay un plan, programa o estrategia que tenga específicamente determinado el cómo.

La educación inclusiva en México conlleva a un análisis amplio en torno a su implementación en los diversos niveles educativos. Si bien en el nivel de educación básica ya existen programas y estrategias de atención a la población vulnerable, esto no sucede en el nivel de Educación Media Superior (EMS) donde no existe seguimiento y acompañamiento para alumnos con discapacidad, que llegan a verse excluidos y segregados generando así un alto índice de deserción escolar.

Es relevante entonces ver como un área de oportunidad el enfoque de educación inclusiva para los principales actores de este proceso, es decir, docentes, estudiantes y padres y madres de familia.

El marco normativo en esta materia en México incluye al artículo 3º Constitucional en su séptima y última Reforma Constitucional (2019) que indica que: "Toda persona tiene derecho a la educación. La cual se impartirá y se garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior".

Por su parte la Ley General de Educación (2019) señala la imperante necesidad de responder a la atención y a la diversidad contemplando en su artículo 32, la toma de medidas por parte de las autoridades educativas, para favorecer el derecho de la educación de calidad para cada individuo, equidad

educativa y la igualdad ante el acceso y permanencia en el sistema educativo.

A nivel internacional, la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible demandan atención para una Educación de Calidad para todas y todos, enfatizando la inclusión e igualdad.

En el caso específico del Estado de Veracruz la comunidad Tebana fue la primera, en establecer el Telebachillerato como vía de educación no presencial siendo así el primer ejemplo de educación abierta. La estructura de un Tele bachillerato es una amplia gama de perfiles al frente de los grupos y esto puede fungir como un área de oportunidad o una fortaleza dependiendo como se enfoque y como se aplique.

Las demandas con relación a la atención de los diversos problemas que se les presentan con los jóvenes son muy amplias. Aunado a ello en los últimos dos años los Tebas están teniendo mayor demanda de ingreso para alumnos que en algún momento de su educación previa han sido atendidos por las Unidades de Servicio de Apoyo a Escuela Regular (USAER) y que al llegar al bachillerato dejan de tener un seguimiento oportuno presentándose así barreras contextuales para el aprendizaje y la participación social.

Ante ello en abril de 2019 se presentó un proyecto en supervisión de Educación Especial Estatal para empezar a atender a situación, lo cual de inmediato la primera problemática fue no hay suficiente personal para atender. Por lo que en septiembre de 2019 la DGB abrió las puertas de la SEV para aceptar propuestas de atención para la inclusión en educación media superior y fue ahí donde se pudo iniciar la implementación de algunas estrategias de atención a los alumnos de Telebachillerato contando con el mínimo de re-

ursos y de personal y de forma independiente a lo que se ejecuta en educación básica y las USAER.

Actualmente este subnivel educativo tiene 37 supervisiones escolares y administra mil 078 planteles en 202 municipios del estado, donde cuatro mil 756 docentes atienden a 92 mil estudiantes de comunidades rurales, indígenas y sectores urbanos marginados que requieren atención. Bajo la misión de formar alumnos críticos y propositivos, capaces de enfrentar con eficiencia, orgullo y dignidad los retos y demandas de la sociedad, a través de la implementación de un modelo pedagógico propio, que fomente el compromiso de los actores educativos con el entorno sociocultural (SEV, 2012).

Su visión es considerarse como una Institución consolidada en su estructura, que ofrece un servicio de calidad, donde los actores educativos están comprometidos con su función en aras de una formación integral basada en valores, en el desarrollo de competencias y el uso de Tecnologías Modernas de Información y Comunicación (SEV, 2012).

En el ciclo escolar 2019 y 2020 las problemáticas reportadas con mayor incidencia en los Telebachillerato fueron: dificultad para socializar, discapacidad intelectual, motriz y auditiva, así como cutting, deserción, embarazos no deseados, reprobación, trastorno oposicionista desafiante, Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, siendo los de mayor incidencia los siguientes tres: Trastorno por Déficit de atención con o sin hiperactividad, depresión, ansiedad y acoso escolar.

Frente a esta problemática, se destaca que:

1. No se cuenta con atención por parte de un equipo multidisciplinar completo.
2. No hay un área específica para la gestión de recursos necesarios para enriquecer

la adecuada intervención de los alumnos, en situaciones de riesgo.

3. No se tiene conocimiento pleno de la carpeta jurídica, por lo cual no han podido establecer protocolos de intervención adecuados para cada situación.
4. Ausencia de apoyos específicos, por parte de un equipo multidisciplinario, que brinde una adecuada asesoría y capacitación a docentes regulares, para garantizar el acceso a los aprendizajes del nivel; identificando las necesidades del contexto, de los alumnos y las acciones de intervención.
5. No existe un área conformada por un equipo multidisciplinario especialista, para establecer una vinculación formal y adecuada con otras instituciones, para cubrir las necesidades de los alumnos en cuanto a la prevención y atención.
6. Carencia de un procedimiento adecuado para el proceso de inscripción y acceso al nivel, de los alumnos con alguna condición específica, debido a que no cuentan con la asesoría pertinente.
7. No se cuenta con un área, ni equipo multidisciplinario que promueva estrategias específicas de intervención adecuadas para cubrir las diferentes necesidades del alumnado: prevención y atención.
8. No existe un área de gestión, vinculación e intervención, multidisciplinaria, para el nivel de Telebachillerato. En suma, se requiere de un modelo y/o protocolo bien sustentado de atención para los alumnos con discapacidad.

Bajo esta perspectiva, se propone llevar a cabo un Modelo de Educación Inclusiva para Telebachilleratos, particularmente en el estado de Veracruz y para ello se realizó un diagnóstico de la situación mediante el Index

for Inclusion propuesto por Booth y Aiscow, (2000). A fin de otorgar la validez y confiabilidad del instrumento, se aplicó el alfa de Cronbach y el Análisis Factorial Exploratorio.

Los cuestionarios fueron adaptados y se generaron escalas de Likert que posteriormente se aplicaron durante el ciclo escolar agosto 2021 – enero 2022 a una muestra de estudiantes, profesores, padres y madres de familia de dos Telebachilleratos Públicos del estado de Veracruz. Uno considerado de una zona urbana (Jacarandas) y el otro una zona rural (Jilotepec).

El análisis del alfa de Cronbach, es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala y sirve para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados, se realizó con el lenguaje de programación R. La validez, indica si un estudio estadístico es capaz de arrojar conclusiones que estén de acuerdo con leyes estadísticas y científicas, se obtuvo con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics a través de un Análisis Factorial Exploratorio. Ambos resultados permitieron obtener un valor de confiabilidad del instrumento para ser utilizado en los Telebachilleratos de Veracruz con el objetivo de analizar la percepción de alumnos, padres y docentes sobre los contextos inclusivos bajo las tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Ante esto surge la necesidad de fomentar una educación equitativa, de calidad e inclusiva (Plan Sectorial de Desarrollo Veracruzano, 2019). En la que se proponga dar una solución adecuada a cada una de las diversas problemáticas que aquejan actualmente a la comunidad estudiantil. Dichas problemáticas son reales y la falta de protocolos de acción, orientaciones y roles definidos entre los docentes limitan las posibles soluciones. Por lo que la validación del INDEX para esta

población es uno de los peldaños iniciales que permitió tener un diagnóstico claro de las percepciones, indicadores y condiciones de los contextos educativos reales.

MÉTODO

Diseño

El presente trabajo es de corte “no experimental”, transversal de carácter instrumental, con el objetivo de comprobar la confiabilidad y la validez de los instrumentos adaptados y aplicados, así como su validez de constructo. Sustentando su consistencia interna al haberse adaptado para población de docentes, alumnos y madres y padres de alumnos pertenecientes a contextos de Telebachillerato Veracruzano.

El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. Este material tiene como objetivo mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas (Booth y Ainscow. 2000).

El propio proceso de trabajo con el Índice se ha diseñado con la intención de contribuir al logro de dicho objetivo. Se impulsa al equipo docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos acerca de aquello que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en su escuela (Booth y Ainscow. 2000).

Se debe mencionar que en un primer momento se aplicó el INDEX original a una muestra piloto en forma de escala de Likert con las siguientes cinco opciones de respuesta: 5= Nunca, 4= casi nunca, 3= a veces, 2= casi siempre y 1= siempre.

Pero las respuestas solo ocupan las opciones 1, 2, y 3 y al sacar la validez y confiabilidad del instrumento este arrojaba datos no aptos. Por lo que se decidió hacer una escala de Likert arbitraria con solo tres opciones de respuesta, con preguntas seleccionadas y enfocadas a las tres dimensiones a evaluar que son las practicas, políticas y culturas inclusivas quedando de la siguiente manera:

Escala de likert de alumnos es de 23 aseveraciones

Escala de likert de padres es de 26 aseveraciones

Escala de likert de docentes es de 60 aseveraciones

Sus rangos de respuesta fueron: 1. Siempre, 2. A veces y 3. Nunca.

Con lo que se logró rediseñar el instrumento utilizado y además permitió una mejor medición de las variables estadísticas, arrojando datos que se manejaron para alcanzar mediciones que permiten hacer inferencia y sobre todo que mejoran la validez y confiabilidad de este.

En la presente investigación, se interpretó la confiabilidad (precisión, consistencia y reproducibilidad), como una propiedad psicométrica que mide la relación con la ausencia de error de la medición; o del grado de consistencia y estabilidad de las puntuaciones obtenidas a lo largo de sucesivos procesos de medición con un instrumento (Montgomery, & Runger, 1996).

La propuesta de Spearman (Muñiz, 1998) se basa en la definición del concepto de tests paralelos (aquéllos que miden lo mismo, aunque utilizando distintos ítems). A partir de esta propuesta surgen y se desarrollan una serie de estrategias para la medición de la confiabilidad.

Entre las fórmulas más conocidas tenemos el popular Coeficiente Alfa de Cronbach. Es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida. Es una medida de correlaciones entre las variables que forman parte de la escala.

Puede calcularse de dos formas: a partir de las varianzas (alfa de Cronbach) o de las correlaciones de los ítems (Alfa de Cronbach

estandarizado). El Alfa de Cronbach varía entre 0 y 1, y los valores más altos indican que la encuesta o cuestionario es más confiable (Montgomery & Runger, 1996).

La siguiente tabla muestra los rangos para la interpretación de los resultados del coeficiente de alfa de Cronbach

Intervalo al que pertenece el coeficiente Alfa de Cronbach	Valoración de la fiabilidad de los ítems analizados
[0; 0.5]	Inaceptable
[0.5; 0.6]	Pobre
[0.6; 0.7]	Débil
[0.7; 0.8]	Aceptable
[0.8; 0.9]	Bueno
[0.9; 1]	Excelente

(Montgomery & Runger, 1996).

La siguiente tabla muestra los rangos para la interpretación de los resultados del coeficiente de alfa de Cronbach

La validez de un test indica el grado de exactitud con el que mide el constructo teórico que pretende medir y se puede utilizar con el fin previsto. Es decir, un instrumento es “válido” solo si mide lo que dice medir”. Es la cualidad más importante de un instrumento de medida.

Por ello la validez de constructo define si una prueba o experimento está a la altura de sus pretensiones o no. Se refiere así la definición operacional de una variable refleja realmente el significado teórico verdadero de un concepto (Spiegel, Murray, Schiller & Srinivasan 2013).

Para alcanzar las mediciones necesarias (validez y validez de constructo), se utiliza toda una serie de coeficientes y herramientas estadísticas para demostrar una fuerte vali-

dez de constructo y los investigadores continúan hasta que sienten que han encontrado el equilibrio entre probar la validez y la practicidad.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE): es una técnica estadística que permite explorar con mayor precisión las dimensiones subyacentes, constructos o variables latentes de las variables observadas, es decir, las que observa y mide el investigador. Para los propósitos de un estudio se elabora o se adapta una batería de pruebas (pruebas de medición de constructos cognitivos, cuestionarios de variables afectivas).

El AFE se aplica con el objetivo de comprobar hasta qué punto estos instrumentos o los ítems que los conforman representan adecuadamente los constructos latentes de interés o diferentes dimensiones del mismo constructo. Lo cual sería lo más viable según el tema de investigación y el instrumento a utilizar (Pérez Tejeda, 2015).

Ambas estrategias tienen como objetivo: “explicar las covarianzas o correlaciones entre un conjunto de variables observadas o medidas a través de un conjunto reducido de variables latentes o factores” (Box, Hunter & Stuart, 2008 p.33).

Participantes

Las y los participantes fueron seleccionados de manera intencional; el total de alumnos, hombres y mujeres, cursando el 1º, 3º y 5º semestre de Telebachillerato, sus padres y el equipo docente de cada uno de los Telebachilleratos. Se trata de alumnos del Telebachillerato de Jacarandas, ubicado en zona urbana y el Telebachillerato de Jilotepec ubicado en zona rural con el objetivo de analizar las necesidades de inclusión en contextos diferentes. Pertenecen a un nivel socioeconómico medio – medio, medio – bajo y sus edades oscilan entre los 15 y 18 años de edad. En el Telebachillerato de Jacarandas se encontraban inscritos 97 alumnos, 10 docentes y 50 padres de familia. En el Telebachillerato de Jilotepec se encontraban inscritos 237 alumnos, 20 docentes y 200 padres de familia.

Instrumento

Los instrumentos fueron adaptados a partir de INDEX for inclusión original de la UNESCO (Booth y Ainscow, 2020), a la realidad de los contextos de Telebachillerato Veracruzanos. Esta adaptación partió de seleccionar los ítems de cada sección que permitieron identificar características en torno a las prácticas, políticas y culturas inclusivas en este sub nivel educativo. No obstante, se eligió a través de un Colegiado de Psicología de Educación Especial Estatal de la zona 301, Xalapa – Locales quienes fueron los responsables de seleccionar los ítems para determinar la funcionalidad de dichos instrumentos y poderlos pilotear para ver si la población a quien iba dirigido era pertinente.

Para esa selección se tomaron en cuenta las tres dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2020).

DIMENSION A: crear CULTURAS inclusivas:

Sección A1: Construir comunidad

Sección A2: Establecer valores inclusivos.

DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Sección B1: Desarrollar una escuela para todos

Sección B2. Organizar apoyo para atender a la diversidad.

DIMENSION C: Desarrollar PRÁCTICAS Inclusivas

Sección C1: Orquestar el aprendizaje

Sección C2: Movilizar recursos

Después del pilotaje se adecuaron algunas palabras que los estudiantes o padres no entendían, así como y las instrucciones, para una fácil aplicación. De aquí se derivan tres escalas denominadas:

“Escala de detección de condiciones de una escuela inclusiva”. Son escalas tipo Likert arbitrarias con las tres dimensiones a evaluar cultura, políticas y prácticas inclusivas. Así mismo las opciones de respuesta se redujeron a tres opciones para evitar confusión en sus respuestas y de ello se obtuvieron tres categorías de respuesta las cuales fueron: siempre, a veces y nunca. La escala para alumnos contenía 23 ítems, la escala de padres 26 ítems y la escala de docentes 60 ítems, respetando también cada dimensión establecida que permite clasificar las necesidades en cada una.

Procedimiento

Para proceder a la recolección de datos a través de las escalas y tomando en cuenta las condiciones de contingencia se procedió a

contactar al responsable del Departamento Pedagógico de la Dirección General de Telebachillerato para que permitiera acceder a los enlaces de los Telebachilleratos mencionados, previo consentimiento informado y el propósito del estudio.

Posteriormente, a través de los enlaces se entró en comunicación con el equipo docente y padres y madres de familia a quienes, junto con el alumnado, se les hizo llegar el instrumento en línea mediante la utilización de ligas electrónicas y códigos QR los cuales se conjuntaban a través de una plataforma de formularios de Google para su posterior análisis en hoja de cálculo; así mismo se les solicitó previamente su consentimiento informado. Logrando una muestra total de N=614 sujetos participantes para la validación de las escalas. Posteriormente se realizó un análisis multivariado, considerando las tres dimensiones en las escalas adaptadas. (Kerlinger, 1999).

RESULTADOS

Se procedió a analizar los resultados a través de RStudio y Excel; obteniendo el Alfa de Cronbach para analizar en cada población de estudio la confiabilidad de dicha escala. Ante lo cual se obtuvieron los siguientes resultados del Alfa de Cronbach analizadas con R y con Excel los cuales se muestran en las siguientes tablas de elaboración propia. En ambos paquetes estadísticos las diferencias fueron mínimas y por arriba del resultado esperado para confirmar la confiabilidad de las escalas adaptadas a la población Tebana. Esto permitirá analizar las necesidades de los Telebachilleratos mencionados, con un instrumento que cuenta con validez y confiabilidad por lo que así los resultados que arrojaron serán punto eje y central para identificar las necesidades en cada una de las dimensiones: prácticas, políticas y culturales inclusivas que permitan proponer un protocolo general de atención ante la discapacidad en este subnivel educativo en pro de la inclusión educativa para los alumnos con discapacidad.

Tabla 1.

Se puede observar las Alfas de Cronbach están por encima del 0.7 lo cual nos indica una fuerte consistencia interna de los ítems observados, con lo cual se puede asegurar que no existen errores o son mínimos en la medición de las variables que se están midiendo, dando como resultado una alta fiabilidad en la medición. (Elaboración propia)

Telebachillerato Jacarandas	R Studio	Excel
Alumnos	0.83	0.82
Docentes	0.94	0.93
Padres	0.89	0.88
Telebachillerato Jilotepec	R Studio	Excel
Alumnos	0.81	0.80
Docentes	0.92	0.92
Padres	0.77	0.77

Tabla 2.

Muestra el Alfa de Cronbach del instrumento por dimensiones con R y Excel. Se analizó con ambas paqueterías estadísticas R y Excel para saber si cada una de las dimensiones en los dos Telebachilleratos que se pretenden estudiar tenían validez en cada subescala. Lo cual fue confirmado con dicho análisis y los resultados arrojados por arriba del 70%. ó 0.7 (Elaboración propia)

Jacarandas	Cultura R	Cultura E	Políticas R	Políticas E	Praxis R	Praxis E
Docentes	0.81	0.80	0.91	0.90	0.90	0.89
Alumnos	0.73	0.73	0.72	0.71	0.79	0.78
Padres	0.72	0.72	0.89	0.88	0.75	0.74
Jilotepec	Cultura R	Cultura E	Políticas R	Políticas E	Praxis R	Praxis E
Docentes	0.75	0.74	0.73	0.72	0.88	0.88
Alumnos	0.74	0.73	0.72	0.71	0.72	0.71
Padres	0.75	0.74	0.77	0.76	0.72	0.72

En estos resultados ya acotados a las dimensiones se puede observar que el instrumento tiene una alta fiabilidad o consistencia en su medición, arrojando un estadístico que refleja una estabilidad de las medidas, es decir, se puede asegurar que todas las dimensiones miden el mismo concepto, por lo tanto, están relacionados con las interrelaciones de los ítems dentro del instrumento. Cabe mencionar que las presentes tablas son de elaboración propia de los autores para destacar los resultados obtenidos al realizar el análisis de validez y confiabilidad de dicho instrumento.

Se debe mencionar que ningún análisis factorial funciona para muestras pequeñas; porque no es un matriz cuadrada (mismo número de filas y columnas), lo que se traduce como un mayor número de datos y un menor número de variables; ya que no permite rotación ni análisis factorial confirmatorio; es por esto por lo que se requieren más filas que columnas; es decir, no funciona para muestras pequeñas Montgomery & Runger (1996). expresa que para investigaciones en

psicología una relación de .3 es válida para un análisis de rotación de factores.

Como se puede ver en los resultados, se obtuvieron variables generales que explican la variabilidad o interrelación de los datos observados, se identificaron los factores que explican las correlaciones internas de los ítems y las dimensiones, para alcanzar con esto una mayor confiabilidad y validez en la medición.

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio permiten concluir que el Index for inclusión se presenta como un instrumento válido y confiable para diagnosticar procesos de inclusión en la educación orientada a la formación de profesores, atención de alumnos y padres y madres de familia en virtud de que, al ser evaluado el instrumento, mostró una fuerte correlación en sus ítems de medición y sus dimensiones en las que está dividido, esto indica que se van a producir los mismos resultados si se vuelve a aplicar este instrumento a los mismos sujetos y por supuesto que el

instrumento mide lo que se quiere medir, mostrando con esto una concordancia significativa en su contenido y una alta confiabilidad.

Tabla 3.

Muestra el Análisis factorial exploratorio con SPSS para validez de constructo. Aquí se analizó a ambas poblaciones con las escalas completas y por dimensiones para ver la validez de constructo y los resultados arrojaron que se logra dicha validez. Solo en la población de docentes fue insuficiente porque al realizar el análisis se encontró una población muy pequeña, sin embargo, esto no limita la validez de dicho instrumento adaptado (Elaboración propia)

Población	Cultura (Jilotepec)	Políticas (Jilotepec)	Praxis (Jilotepec)	Cultura	Políticas	Praxis
Docentes	77.99	79.94	79.94	No hay matriz cuadrada porque la población es menor que las variables		
Alumnos	60.21	50.6	52.99	60.02	60.90	60.90
Padres	58.9	58.1	58.9	56.79	54.92	54.92
AFE GENERAL						
Población		Jilotepec		Jacarandas		
Docentes		95.75		No hay matriz cuadrada porque la población es menor que las variables		
Alumnos		56.19		60.02		
Padres		58.95		75.02		

También se debe mencionar que gracias a la estandarización realizada (pilotaje) se logró adaptar la medición y escala gracias a que se redujeron las preguntas seleccionando, con base en el análisis factorial exploratorio, las que realmente impactaban la medición que se necesitaba; con esto podría decirse que se obtuvieron datos confiables y sobre todo válidos para la investigación.

Es gracias a lo anterior que los hallazgos del presente estudio permiten aceptar la confiabilidad de la escala analizada de manera general y en sus tres sub escalas, dando como resultado un instrumento pertinente para evaluar y diagnosticar el proceso de inclusión en los telebachilleratos, tomando como base el estudio de análisis factorial llevado a cabo,

lo que sirvió para reducir los datos e identificar un número pequeño de factores que explican la mayoría de la varianza observada

en un número mayor de variables analizadas, para determinar la validez de constructo del instrumento.

REFERENCIAS

- Agenda 2030 y objetivos de Desarrollo Sostenible (2020). Consultado en: <https://www.gob.mx/agenda2030>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. Desarrollando el aprendizaje y a participación en las escuelas. UNESCO.
- Box, G., Hunter, W. & J. Stuart (2008). Estadística para Investigadores. Diseño Innovación y Descubrimiento p.33 (2da. Ed.). *Reverte*.
- Castillo Armijo, P., Miranda Carvajal, C., Norambuena Sandoval, I. & Galloso Galvez, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 19, núm. 41, pp. 17-27 Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación. Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243165542002>.
- Del Río Lugo, N. (2015). Políticas Inclusivas en la Educación Superior de la Ciudad de México. *CNDH*. Consultado en: <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/06/Políticas-inclusivas.pdf>.
- Enfoque del Nuevo Ciudadano para el enfoque de la nueva escuela mexicana. (2022). Consultado en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20pedagogica.pdf>.
- Estadística Interna del Departamento Psicopedagógico de Telebachillerato (2012). Secretaría de educación de Veracruz.
- Hernández Ayala, H., Tobón Tobón, S. & Juárez Hernández, L. (2022). Estudio de validez de contenido y confiabilidad de un instrumento para diagnosticar el proceso de inclusión en las Escuelas Normales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. Consultado en: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.698>. (2021).
- Kazmier, L. & Díaz Mata, A. (1991). *Estadística aplicada a administración y economía*. (2da. Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Kerlinger, F. (1999). *Investigación del comportamiento*. (4ta. Ed.) México: Mc Graw Hill.
- Ley General de Educación. Secretaría de Educación Pública. (2019). Consultado en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.
- Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. (2011). Consultado en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf

Montgomery, D. & Runger, J. (1996). *Probabilidad y Estadística Aplicada a la Ingeniería*. (2da. Ed.) México: Limusa

Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide.

Objetivos de Desarrollo Social del Milenio. (2020). Consultado en: [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/millennium-development-goals-\(mdgs\)#:~:text=L%20Declaraci%C3%B3n%20del%20Milenio%20de,se%20derivan%20de%20esa%20Declaraci%C3%B3n](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/millennium-development-goals-(mdgs)#:~:text=L%20Declaraci%C3%B3n%20del%20Milenio%20de,se%20derivan%20de%20esa%20Declaraci%C3%B3n).

Pérez Tejeda, A. (2015). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. México: Cengage Learning.

Plan Sectorial de Desarrollo Veracruzano. Secretaría de Educación de Veracruz. (2019). Consultado en:

http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/wp-content/uploads/sites/9/2022/03/AlineacionPVD2019-2024_PND2019-2024.pdf

Reforma 2019 a los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000300186#:~:text=Toda%20persona%20tiene%20derecho%20a%20recibir%20educaci%C3%B3n,la%20media%20superior%20seran%20obligatorias

Spiegel, M. R., Schiller, J. & Srinivasan, R. (2013). *Probabilidad y estadística*. (4ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

I NSTRUMENTOS PARA ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES DIÁDICAS DOCENTE/ALUMNO CON AUTISMO

Luis Felipe Ubaldo Martell León ¹
Emanuel Meraz Meza²

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA

¹FACULTAD DE PSICOLOGÍA

²INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen

La propuesta de instrumentos para el análisis de las interacciones docente-alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que aquí se pone de manifiesto, permitirá abordar el fenómeno de las Barreras para el Aprendizaje, mediante un planteamiento teórico, desde la Psicología como disciplina científica propuesta por Ribes (Ribes & López, 1985) y su actualización (Ribes, 2018), y metodológico el cual plantea dentro de sus alcances la solución de problemas y fenómenos sociales, posicionando su aplicabilidad de manera transversa, desde el enfoque interdisciplinar, a partir de un objeto de estudio tal que permite describir tipos de relación de los individuos con los objetos y otros individuos, así como la cualidad de dicha relación. Así mismo entendiendo el aprendizaje, como un término de logro, identificado como un concepto técnico de “interfase”.

Palabras clave: Interacciones diádicas, autismo, barreras para el aprendizaje y la participación, educación inclusiva.

Abstract

The proposal of instruments for the analysis of teacher-student interactions with Autism Spectrum Disorder (ASD) that is revealed here, will allow addressing the phenomenon of Barriers to Learning, through a theoretical approach, from Psychology as a scientific discipline proposed by Ribes (Ribes & López, 1985) and its update (Ribes, 2018), and methodological which raises within its scope the solution of problems and social phenomena, positioning its applicability in a transverse way, from the interdisciplinary approach, from an object of study such that allows describing types of relationship of individuals with objects and other individuals, as well as the quality of said relationship. Also understanding learning, as a term of achievement, identified as a technical concept of "interface".

Keywords: Dyadic interactions, autism, barriers to learning and participation, inclusive education.

INTRODUCCIÓN

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) es un concepto, generado desde la normativa internacional, que rige y enmarca el llamado enfoque de la Educación Inclusiva, que permea los diversos paradigmas de la educación buscando eliminar las prácticas excluyentes en la escuela y cerciorándose que el alumnado aprenda y participe (Booth & Ainscow, 2000). Este concepto se construye con base en otros dos: barrera, que define la cualidad de un objeto, lugar o fenómeno que tiene la función primordial de limitar u obstaculizar el alcance, acceso, paso, entre otros para llegar a un punto determinado; y el aprendizaje, definido como la habilidad de adquisición de conocimiento con base en el estudio o experiencia (RAE, 2021). El primero, enfatizando en alguno de los actores, contextos o situaciones de la comunidad educativa la cualidad limitante o de obstáculo sobre lo que el alumnado debe aprender. El segundo concepto, el de aprendizaje, tiene acepciones tan familiares y lejanas como las diversas disciplinas y bases teóricas con las que se definen que focalizan su presencia en el individuo. Esto se muestra con mayor claridad cuando el individuo de análisis se encuentra tipificado con alguna condición de discapacidad. Por ejemplo, las personas diagnosticadas con Trastorno del

Espectro del Autismo (TEA) en edad preescolar, población que nos interesa analizar en esta propuesta, son descritas en diversos manuales clínicos, médicos y por profesionales de distintas disciplinas como individuos que presentan un conjunto de alteraciones en el lenguaje, la comunicación e interacción social, así como en manifestaciones conductuales rígidas y repetitivas que dificultan su ajuste comportamental en las convenciones y, por ende, en su aprendizaje. Dicha concepción centra la atención por parte de los profesionales de diversos perfiles únicamente en el individuo diagnosticado con TEA, trayendo como consecuencia el diseño de estrategias de atención, en los diversos contextos de interacción cotidiana (entre ellos la escuela), enfocadas en dichas alteraciones buscando que éste se ajuste a la convención y por consiguiente aprenda.

Ahora bien, la respuesta que el sistema educativo da a las personas con alguna condición de discapacidad es la educación especial. Esta tiene como fin identificar, advertir y eliminar las BAP en los contextos y convenciones a las que estas personas se enfrentan. Desde esta posición las BAP son conceptualizadas como todos los factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de las y los alumnos, presentán-

dose al momento en que el alumno interactúa en los distintos contextos (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). En la búsqueda de erradicar dichas barreras, se han realizado clasificaciones que describen diversos componentes, en distintos niveles, diciendo que limitan o disminuyen la posibilidad de que el alumnado aprenda y/o participe dentro del centro educativo. No obstante, dichos componentes se definen, estructuran, identifican y categorizan con atribuciones limitantes persé, como si éstos ya tuvieran esa cualidad por el simple hecho de configurarse de una u otra forma. Estas atribuciones previas que se le dan a los distintos componentes que participan dentro de la comunidad educativa viene desde la propia conceptualización de las BAP. Es claro, los autores y organizaciones enfatizan que surgen a partir de la interacción entre los individuos y contextos de dicha comunidad. Sin embargo, la denominación de este último como obstáculo y limitante se define previo a la interacción con los individuos; focalizando que dicho contexto propicia el no ejercicio pleno del derecho a la educación de la persona.

Lo anteriormente mencionado, tiene como base el uso del concepto de aprendizaje de manera indiscriminada lo cual propicia errores categoriales. Ahora bien, conceptualizarlo desde el lenguaje ordinario, posibilitó confusiones que permearon acciones enfocadas en éste y, por ende, las BAP se identifican en alguno de los actores o situaciones dentro del contexto escolar. Estas acciones, empujadas por la creencia de que el concepto pertenece a la psicología y no al uso ordinario, olvidando que los conceptos del lenguaje técnico provienen de este último, sin embargo, Ribes (2010) expresa que para que los primeros tengan validez y puedan ser aplicados a las cosas y acontecimientos del mundo ordinario se sugiere una ruta, que consta de cinco etapas de seguimiento del

proceso para fundamentar, construir y aplicar la ciencia (Ribes, 2009): la fenomenología cotidiana, la historia natural de los fenómenos, el lenguaje técnico de la teoría científica, el regreso a la historia natural y el regreso al lenguaje ordinario.

Desde el lenguaje ordinario se identifica que el aprendizaje se manifiesta con la modificación del comportamiento, que ocurre al interior del individuo como supuestas representaciones mentales, con funciones que requieren la participación de procesos que se ubican en algún lugar del Sistema Nervioso Central: memoria. Esta tendencia prima las formas en que profesionales de diversas disciplinas identifican, caracterizan y modifican su comportamiento en función de un supuesto fallo en las supuestas funciones. Por su parte, desde la historia natural, la educación ha conceptualizado al aprendizaje en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor, definiendo así lo que se espera que el individuo logre y que deben ser verificadas por el docente. Así mismo, el aprendizaje, como término de logro, se identifica como un concepto técnico de interfase, debido a que lo denominado psicológico no es correspondiente a entidades, sino a fenómenos de relación, conservando así la dirección del lenguaje técnico de la historia natural, sin embargo, sometiéndose a categorías de la teoría (Ibáñez & de la Sancha, 2011). Esto es, ubicar el logro individual dentro de las diversas formas en las que se configuran las interacciones en situaciones específicas. Definiendo así a lo psicológico, propuesta de Kantor, como un segmento de situación que comprende la relación funcional entre un individuo y otro individuo u objeto (Ribes, 2000), como factores que segmentan un evento. Dicho transitar refleja diversas formas de configuración de la interacción, con distinta complejidad, las cuales se identifican

en términos de desarrollo psicológico. Así entonces, el concepto de aprendizaje, como concepto interfase, se vincula a concepciones del lenguaje técnico de la psicología, los cuales se conciben como formas en las que los individuos se relacionan entre ellos, con objetos o con situaciones, permitiendo identificar las cualidades de dichas relaciones.

La teoría que se utiliza para describir tipos de relación entre individuos con objetos y otros individuos es la teoría de la conducta propuesta por Ribes (Ribes & López, 1985) y su actualización (Ribes, 2018). Esta relación es el fenómeno psicológico y su carácter relacional implica que el comportamiento individual es tan psicológico como los cambios funcionales del objeto ante el cual se comporta. Identificar el fenómeno psicológico como interacción, implica considerar los elementos que participan en la relación, así como sus categorías y conceptos a identificar.

El concepto de contingencia es el que describe la interacción del organismo con un objeto, otro individuo o un evento y su organización diferencial en términos de relaciones de campo (concepto elaborado por Kantor en 1959), el cual se reinterpreta con base en su sentido de condicionalidad (posibilidad de que pueda suceder o no suceder una cosa, dependiente de o condicionado a alguna otra cosa). Dicha condicionalidad puede ser identificarse en dos tipos de contingencias, las de ocurrencia (K_o) que tienen lugar entre la ocurrencia de un cambio y la ocurrencia de otro, como acontecimientos físico-químicos y/o biológicos; incluyen cambios en los objetos y acontecimientos del ambiente y en la reactividad del individuo y, las contingencias de función (K_f) representan la dimensión psicológica, dando sentido a las contingencias de ocurrencia como un episodio organizado, y por consiguiente como si ocurrieran simultá-

neamente. A continuación, se examinan algunos conceptos que se distinguen en la conformación de un campo interconductual empleado por Ribes en su propuesta de 2018.

El medio de contacto es una categoría lógica que representa las condiciones que hacen posible el campo; no forma parte del campo, solo lo posibilita, es su sustento, no es una entidad o colección de entidades, es una condición genérica de existencia. Ribes (2018) describe tres formas de posibilitación, representadas por los medios de contacto físico-químico (constituido por relaciones que son condicionales a las propiedades físico-químicas de los objetos, masas y las propiedades reactivas del individuo como organismo biológico), ecológico (posibilita los contactos funcionales del individuo con miembro de su especie tanto por condiciones fisicoquímicas como por entidades biológicas complementarias simbióticamente) y convencional (constituido por las prácticas compartidas en la forma de relaciones interpersonales e impersonales, que se dan en el lenguaje y como lenguaje, exclusivo de los seres humanos).

Sumado a ello, los denominados factores disposicionales, son elementos del campo que afectan la probabilidad de cómo tiene lugar un contacto funcional determinado, modulando y estableciendo la circunstancia que se den o no de una u otra forma. Se distinguen dos tipos: Los históricos (referente a lo que el individuo está en condiciones de hacer, porque lo ha hecho y ante qué o quién lo ha hecho) y los situacionales (identificados con estados del ambiente y/o del propio individuo que modulan si los patrones reactivos de otro individuo, objeto y/o evento como componentes de un contacto funcional). Es importante enfatizar que los estados del organismo y del ambiente no actúan separadamente como factores disposicionales ya que

casi siempre guardan una correspondencia funcional necesaria.

Por su parte, el campo interconductual se delimita por las dimensiones tempo-espaciales y es configurado con base en el tipo de contacto funcional. Dicha configuración tiene tres características: 1) Configuración del contacto. Representa el conjunto de relaciones condicionales interdependientes establecidas entre los elementos del campo, la configuración de las K_o y K_f ; 2) Mediación. Elemento funcional articulador del conjunto de elementos como K_o ; 3) Desligamiento funcional. Forma de relación entre los elementos del campo en tiempo y espacio; implica la ampliación, extensión, modificación y transformación de las propiedades funcionales relativas del campo.

En adición a esto, son identificados cinco tipos de contacto funcional que establecen las configuraciones del campo contingencial y que corresponden a diversas formas de configurarse las K_o y K_f en el campo, establecidas por la mediación y desligamiento: los de acoplamiento, que orientan la reactividad del individuo respecto de objetos o acontecimientos de estímulos pertinentes a las condiciones disposicionales momentáneas; alteración (la actividad del individuo altera las K_o posibles en el entorno y, por consiguiente, las K_f que proceden a partir de ellas), comparación, en donde la configuración del campo depende de las propiedades relacionales de los objetos y segmentos de estímulo, y de los patrones reactivos de los individuos, que también son relativos a sus circunstancias; se responde a condiciones variables como si fueran relaciones constantes; extensión, que ocurre a través del lenguaje, como práctica compartida, que se manifiesta con una morfología arbitraria creada en la misma práctica; su sentido y funcionalidad están dados por la costumbre y la convención y; transformación, que tienen lugar en el

lenguaje, como práctica teórica, sin hablar de acciones, personas o cosas, sino que se habla o escribe como prácticas lingüísticas en diferentes situaciones o dominios establecidos como espacios lingüísticos organizados de manera funcional.

Ahora bien, el retorno a la historia natural se da desde el lenguaje técnico de la teoría científica, permitiendo así entender e interpretar los fenómenos en situaciones particulares (Ribes, 2010). Dentro del contexto educativo, el alumno requiere ajustar su comportamiento apoyándose del aprendizaje, como concepto interfase, en términos de logro, el cual servirá para realizar descripciones precisas requeridas dentro de las situaciones particulares. El alcance de dicho logro será posible en la medida en que se den diversas condiciones dentro del aula. Las propiedades fisicoquímicas de los materiales educativos, el ambiente de luminosidad o temperatura con relación a las propiedades reactivas del alumno, los factores disposicionales históricos del docente y del alumno y situacionales del contexto y de estos dos anteriores influirían la probabilidad y forma de darse el contacto funcional.

Luego entonces, las BAP serían una forma específica de configuración de la relación entre el alumno, el docente, los materiales educativos y, las propiedades contextuales y convencionales. La propiedad que determinará si dicha configuración puede denominarse como BAP y, por ende, como inclusión educativa, es el alcance del criterio de logro. Por lo tanto, una BAP no puede atribuírsele a alguno de los actores de la relación. Esto anterior impulsa la necesidad de encontrar una forma de analizar las formas de configuración de la interacción de los individuos, y el contexto, en este caso el espacio escolar, esto con el objetivo de conocer y reconocer, en esta situación particular, cuando se posibilita o no condiciones de relación en donde

los distintos actores (alumno y docente) emiten o no conductas pertinentes, en este caso, que el alumno “aprenda”, en términos de logro. Sería entonces considerar los elementos participantes en la relación, así como sus categorías y conceptos.

A raíz de ello, se proponen instrumentos para analizar las interacciones que aquí se ponen de manifiesto, que permitan abordar el fenómeno mediante un planteamiento teórico y metodológico, desde la Psicología como disciplina científica, la cual plantea dentro de sus alcances la solución de problemas y fenómenos sociales, posicionando su aplicabilidad de manera transversa, desde el enfoque interdisciplinar, a partir de un objeto de estudio propio. Instrumentos que permitan analizar el fenómeno de la inclusión educativa de las personas con TEA mediante la obtención de información de cada uno de los actores en relación, así como de las situaciones y convenciones específicas y ser coherente con lo que el concepto de BAP dice, que se manifiesta hasta que se da la interacción entre el alumno y el escenario educativo. A continuación, se describen dichos instrumentos.

INSTRUMENTOS

Procedimiento

Etapa 1: Construcción de instrumentos

A continuación, se describen las acciones llevadas a cabo para la construcción de cada uno de los instrumentos:

Análisis conceptual de las Barreras para el Aprendizaje y la participación (BAP): Esta acción permitió conocer el origen normativo internacional y nacional que permea el quehacer en los centros educativos, con base en guías, y el surgimiento del concepto BAP y las clasificaciones y acciones de éstos para erradicarlas, eliminarlas o disminuirlas.

Recorrido conceptual de aprendizaje del lenguaje ordinario al lenguaje técnico y el retorno al ordinario: Esta acción permitió, en primera instancia, escindir el concepto del lenguaje como término perteneciente a la psicología y ubicarlo como un concepto perteneciente al uso común del lenguaje. Posteriormente permitió conceptualizarlo como un concepto “interfase”, debido a que no corresponde a entidades, sino a fenómenos de relación, conservando así su direccionalidad original del lenguaje técnico de la historia natural.

Análisis de la dimensión psicológica del fenómeno, identificando los agentes que participan en las interrelaciones: Esta acción permitió someter el término aprendizaje como un concepto interfase a las categorías de la teoría (Ibáñez & de la Sancha, 2011), para esto se realizó la descripción de algunos conceptos que se distinguen en la conformación de un campo interconductual empleado por Ribes en su propuesta de 2018.

Identificación y selección de las situaciones en donde se analizará las interacciones: Esta acción requirió la revisión del documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral del Plan y Programa de Estudios: Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación de Educación Preescolar (SEP, 2017) e identificar sus características. Esto anterior permitió dilucidar en que asignaturas se abordará y la forma de organizar la planeación de las secuencias didácticas de cada una de éstas y, por ende, los Aprendizajes esperados. Con base en esto se designaron las asignaturas las cuales fueron seleccionadas con base en la dinámica de ejecución de estas, ya sea por actividades fuera del aula, actividades que impliquen contacto con materiales de diversas texturas y si son realizadas de manera individual o grupal. Así mismo se analizó el tipo y las cualidades del escenario donde se llevaría a cabo. Con base en

lo anterior se designaron las situaciones concernientes a Educación física y Matemáticas.

Etapa 2: Diseño de los instrumentos para análisis de interacciones

Diseño de secuencias didácticas. Se diseñaron 3 secuencias didácticas, con 3 situaciones cada una, basadas en el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral del Plan y Programa de Estudios: Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación de Educación Preescolar (SEP, 2017) el cual tiene las siguientes características: Campo de Formación Académica, dentro del cual se determina la asignatura a abordar; Organizador Curricular 1 y 2, en los cuales

se organizan los contenidos del plan y programa a impartir dentro de la situación didáctica; aprendizajes esperados, en los cuales se describen los conocimientos de la disciplina, habilidades y actitudes que requiere adquirir el estudiante para lograr un propósito marcado en la situación; y las actividades que constituyen la secuencia didáctica, las cuales se estructuran con un inicio o preparación (donde se dan las instrucciones y se organizan los materiales a utilizar). Dicha estructura, organización, descripción y redacción fue realizada en lenguaje ordinario por el docente frente a grupo donde se realizará el estudio (véase ejemplo en tabla 1).

Tabla 1.
Segmento de secuencia didáctica. Educación física 1

Área: Educación física	
Organizador curricular 1: Competencia motriz	
Organizador curricular 2: Desarrollo de la motricidad	
Aprendizaje esperado: Realizar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad por medio de juegos individuales y colectivos	
Nombre de la actividad:	Los caminos de la vida
Inicio	
Sentados en semicírculo explicar a los niños los diferentes tipos de líneas que seguiremos hoy, mostrarles las tarjetas que trabajarán para que sepan qué hacer al recibir la indicación	
Desarrollo	
Se solicitará a los alumnos que salgan de manera ordenada del salón al patio. Previamente el docente habrá marcado en el piso del patio líneas rectas, zig-zag, curvas, y tendrá a la mano un silbato y tarjetas con dibujos con cada uno de los tipos de líneas marcadas (suficientemente grandes para que sean visibles a la distancia. Mientras suena la música, los alumnos caminarán libremente en el patio, sin tocar las líneas. Al momento de tocar el silbato, tendrán que mirar a la docente porque les indicará con las tarjetas que tipo de línea tendrán que caminar.	
Cierre	
De manera libre, mientras suena la música, recorrerán las líneas trazadas en el piso, cuando la música pare, quedarán congelados.	

Diseño del formato de segmentos conductuales de secuencias didácticas. Con base en lo anterior, se elaboró, para cada situación didáctica, un Formato de Segmentos Conductuales de Secuencias Didácticas en el cual se desglosan los requerimientos conductuales de cada uno de los actores de la diada, así como el nivel funcional, modos, mediador, ODP (Objeto de estímulo pertinente) pertenecientes a la propuesta taxonómica de la teoría interconductual (Ribes, 2018). La estructura diseñada es la siguiente: Secuencia didáctica (asignatura), Número de situación didáctica, tiempo del episodio, integrante de la diada (se asigna conforme deberían de tener participación en la situación), segmento de interacción en situación didáctica, definición de la conducta requerida, dirección de la conducta y contactos funcionales (niveles de aptitud funcional) (véase ejemplo en tabla 2).

Etapa 3: Diseño de los instrumentos para análisis de interacciones diádicas en situación

Diseño de registro anecdótico. Se elaboró un registro anecdótico de una diada docente-niño con Autismo, la cual se compone de siete elementos básicos adaptados de la propuesta realizada por Balbuena, Fuentes y Zorrilla (2013) la cual consta de los siguientes puntos: Fecha, hora, Actor de la diada, Secuencia didáctica, contexto de la observación, descripción de la interacción y segmentación de la interacción *Diseño del formato de registro del catálogo conductual.* Para cada actor de la diada (alumno y docente),

se elaboró un formato de catálogo conductual el cual tendrá su uso con base en el registro anecdótico y el formato de segmentación de la interacción. Dichos catálogos cuentan con las siguientes características: Secuencia didáctica (asignatura), número de situación didáctica, participante (docente o alumno), tiempo del episodio, Nc (Nomenclatura asignada), definición de la conducta, dirección (docente, alumno u ODP [Objeto de estímulo pertinente]), patrón (Reactivo, activo y/o requerido), modo (sensorial, motor o lingüístico), nivel funcional (Acoplamiento, alteración o comparación) pertenecientes a la propuesta taxonómica de la teoría interconductual (Ribes, 2018) (véase ejemplo en la tabla 3).

Diseño del formato de registro acumulativo. Se elaboró, con base en el formato de los catálogos conductuales, un registro acumulativo para registrar de manera sincrónica (en tiempo y secuencia de aparición) las conductas de cada actor de la diada en la interacción. Dicho instrumento consta de las siguientes características: Secuencia didáctica (asignatura), número de situación didáctica, participante (docente o alumno), tiempo del episodio, Nc (Nomenclatura), definición de la conducta y el tiempo, el cual se encuentra dividido en casillas para anotar tanto el tiempo de ocurrencia de las conductas como el orden de aparición, y así, poder representar de manera gráfica y sincrónica, cada uno de los factores a analizar de la interacción (véase ejemplo en tabla 4).

Tabla 2.
Segmento de formato de patrones conductuales

Secuencia didáctica	Educación física	Situación didáctica	1	Tiempo	15 minutos				
Integrante de la diada	Segmento de interacción en situación didáctica	Definición de la conducta requerida	Dirección de la conducta	Contacto funcional					
Docente	Explicar a los niños los diferentes tipos de líneas que seguiremos hoy y mostrarles las tarjetas que trabajarán.	Cualquier conducta verbal que describa las características de las líneas y al mismo tiempo gesticular (señalar) las tarjetas con las imágenes de éstas.	Alumnos	Nivel funcional	Aco-	Alte-			
					pla-	ración			
					com-				
				Mediador	Tarjetas				
				Modo	Observar, gesticular, hablar				
				ODP	Alumnos				
Alumnos		Conducta de orientación hacia el ODP, mediante un patrón sensorial de visión y audición.	Docente	Nivel funcional	Aco-	Alte-			
					pla-	ración			
					com-				
				Mediador	Tarjetas				
				Modo	Escuchar, observar/gesticular				
				ODP	Docente				

Tabla 3.
Segmento de formato de registro anecdótico

Orden conductual	Actor de la diada	Fecha	Escenario	Hora	Secuencia didáctica
Descripción de la interacción			Segmentación de interacción		
			1.-		
			2.-		

Tabla 3.
Segmento de formato de registro del catálogo conductual

Diada		Secuencia didáctica	Artes	Educación física	Matemáticas	Situación didáctica No.	
Participante	Do-cente		Etapa	Línea base		Tiempo del episodio	
	Alumno			Intervención		15 minutos	

Nc	Definición de la conducta	Dirección	Patrón		Modo		Nivel funcional
		Docente	Reac-tivo		Sen-so-rial		Acopla-miento
		Alumno	Activo		Mo-triz		Alteración
		ODP	Re-que-rido		Lin-güís-tico		Compara-ción

Tabla 4. Segmento de formato de registro acumulativo

Diada		Secuencia didáctica	Artes	Educación física	Matemáticas	Situación didáctica No.	
Participante	Do-cente		Etapa	Línea base		Tiempo del episodio	
	Alumno			Intervención		15 minutos	
Nc	Definición de conducta	Tiempo					

Etapa 3: Diseño de los instrumentos de historia interactiva.

Diseño del cuestionario de historia interactiva del docente en relación con el TEA. Se elaboró el Cuestionario de la Historia de interacción docente con el Autismo, el cual consta de 37 preguntas con opción dicotómica de respuesta las cuales están enfocadas en identificar el concepto, la formación, experiencia y percepción de la experiencia que ha tenido el docente sobre la discapacidad y el TEA. Dicho cuestionario consta de las siguientes categorías: concepto, formación, historia de interacción y práctica.

Jueceo del instrumento mediante validación de Lawshe

Objetivo

Obtener evidencia de la validez de contenido de la versión inicial de los formatos de historia interactiva del docente y alumno con TEA

Participantes

Se organizó un panel de expertos el cual estuvo integrado por 10 profesionales de distintas disciplinas con al menos 10 años de experiencia de contacto directo de atención con niños y niñas diagnosticadas con TEA.

Tabla 5.
Características de los profesionales participantes

Sexo	Edad	Perfil y nivel profesional	Años de atención a personas con TEA
Femenino	42 años	Maestría en Educación	15 años
Masculino	49 años	Doctorado en educación	22 años
Masculino	37 años	Licenciado en psicología	11 años
Masculino	46 años	Doctorado en educación	13 años
Femenino	36 años	Licenciado en educación especial	10 años
Femenino	37 años	Licenciado en educación especial	11 años
Masculino	48 años	Doctorado en psicología	18 años
Masculino	51 años	Licenciado en educación primaria	11 años
Femenino	49 años	Licenciado en educación preescolar	14 años
Femenino	36 años	Licenciado en educación preescolar	10 años

Materiales. En esta etapa se utilizaron dos instrumentos: 1) banco de ítems y 2) formato electrónico de evaluación para jueces.

Banco de ítems. Se integró la versión inicial

de los cuestionarios con un banco de 37 ítems (Formato de historia interactiva docente), el cual consta de 4 dimensiones: concepto, formación, historia de interacción y práctica.

Tabla 6.
Dimensiones del Formato de Historia Interactiva docente

Dimensión	Acción	Categoría	Ítems
Concepto	Definición de la educación inclusiva discapacidad y Autismo	Centrada en las limitaciones permanentes individuales, contextuales o	1, 2, 4, 9
		Centrada en la percepción de posibilidad de crecimiento personal del alumno y del profesional en educación (responsabilidad)	5, 6, 7, 8,
		Centrada en los requerimientos del alumnado, sin importar situación o condición	3
Formación	Asistencia a espacios de aprendizaje sobre educación inclusiva, discapacidad y Autismo	Centrada en la diversidad y educación inclusiva	12, 13
		Centrada en la discapacidad	10, 11,
		Centrada en el Autismo	14, 15, 16, 22
Historia de interacción	Contacto directo (educativo o familiar de una persona con discapacidad y/o autismo)	Centrada en el espacio educativo	17, 20, 21,
		Centrada en el espacio familiar	18, 19,
		Centrado en la eficiencia terminal	23, 25
		Centrada en la concepción de dicho contacto	24, 26, 27, 28, 29, 30
Práctica	Acciones directas para la ejecución de su práctica profesional	Centrada en la planificación	31, 32, 33, 34, 37
		Centrada en la comunicación en la comunidad educativa	35, 36,

Procedimiento. A cada uno se le envió en primera instancia una carta de invitación vía correo electrónico y, posterior a su aceptación a participar, se le envió la matriz de planeación del instrumento en la cual se encuentran los ítems a valorar. Los expertos emitieron su

opinión sobre si se cumplen tres condiciones: 1) esencial, 2) útil pero no esencial y 3) no necesario.

Se solicitó que las opiniones emitidas por su parte fueran enviadas de vuelta vía mail en

un lapso no mayor a una semana. Se les solicitó que, con base en su experiencia profesional emitieran un juicio sobre el instrumento, esto con el propósito de perfeccionarlo.

Posterior a ello, se estableció un consenso entre lo valorado por todos los jueces. Para esto anterior se utilizó la Razón de Validez de Contenido (Cvr).

Para realizar la estimación de la CVR del banco de ítems, fue realizado un análisis de

valoraciones hechas por los jueces expertos, con base en el índice de Lawshe (1975). Este índice consiste en la valoración del grupo y de cada uno de los ítems, oscilando entre +1 y -1, teniendo como base, para su definición, el número de jueces experto. Tomando como base los 10 jueces expertos, de acuerdo con Lawshe (1975), un índice de .62 es suficiente para que un ítem fuera valorado como esencial. Con base en lo anterior se mantuvieron 35 ítems del instrumento (véase tabla 7) y fueron eliminados dos (véase la tabla 8).

Tabla 7.
Ítems preservados por sugerencia y observaciones de los jueces expertos

Dimensión	Reactivos	# de expertos	# de expertos esenciales	Valor real	Valor mínimo
Concepto	1. Su concepción de discapacidad tiene como base las limitantes permanentes en algunas de las áreas del desarrollo de una persona	10	10	1.00	0.62
	2. Su concepción de discapacidad se focaliza en las limitantes contextuales para responder a los requerimientos del alumnado con esta condición.	10	10	1.00	0.62
	3. Su concepción de educación inclusiva se enfoca en responder a las necesidades y requerimientos que el alumnado en general tiene dentro del aula	10	10	1.00	0.62
	4. Su concepción de educación inclusiva se enfoca en responder a las necesidades y requerimientos del alumnado categorizado con alguna condición de discapacidad.	10	9	.8	0.62

Tabla 7.
Ítems preservados por sugerencia y observaciones de los jueces expertos

Dimensión	Reactivos	# de expertos	# de expertos esencial	Valor real	Valor mínimo
	5. Concibe que el tener a un alumno con discapacidad (por situación o condición) es una oportunidad de crecimiento profesional	10	9	.8	0.62
	6. Concibe el tener a un alumno con discapacidad (por situación o condición) como una oportunidad de crecimiento educativo de todos los alumnos.	10	9	.8	0.62
	7. Concibe el tener a un alumno con discapacidad (por situación o condición) como responsabilidad del equipo de apoyo de educación especial de la institución.	10	9	.8	0.62
	8. Concibe el tener a un alumno con discapacidad (por situación o condición) como corresponsabilidad de la comunidad educativa con el equipo de apoyo de educación especial de la institución.	10	9	.8	0.62
Formación	9. Asiste a espacios de formación continua (cursos, talleres, conferencias, diplomados) en temas referentes a las condiciones de discapacidad	10	10	1.00	0.62
	10. Asiste a espacios de aprendizaje donde brinden estrategias teórico/metodológicas de atención a las condiciones de discapacidad	10	10	1.00	0.62

Tabla 7.
Ítems preservados por sugerencia y observaciones de los jueces expertos

Dimensión	Reactivos	# de expertos	# de expertos esencial	Valor real	Valor mínimo
	11. Asiste a espacios de formación continua (cursos, talleres, conferencias, diplomados) en temas referentes a educación inclusiva	10	10	1.00	0.62
	12. Asiste a espacios de aprendizaje donde brinden estrategias teórico/metodológicas de atención a la diversidad	10	10	1.00	0.62
	13. Asiste a espacios de formación continua (cursos, talleres, conferencias, diplomados) sobre el autismo	10	10	1.00	0.62
	14. Asiste a espacios de aprendizaje donde brinden estrategias teórico/metodológicas de atención al autismo	10	10	1.00	0.62
Historia de interacción	15. Ha tenido alumnos con alguna condición de discapacidad en su centro educativo clase	10	10	1.00	0.62
	16. Ha tenido alumnos con alguna condición de discapacidad en su aula	10	10	1.00	0.62
	17. Tiene algún familiar con alguna condición de discapacidad en su familia o círculo cercano	10	10	1.00	0.62
	18. Ha tenido alumnos con Autismo en su centro educativo	10	10	1.00	0.62
	19. Ha tenido alumnos con Autismo en su aula	10	10	1.00	0.62
	20. Tiene algún familiar con Autismo en su familia o círculo cercano	10	10	1.00	0.62

Tabla 7.
Ítems preservados por sugerencia y observaciones de los jueces expertos

Dimensión	Reactivos	# de expertos	# de expertos esenciales	Valor real	Valor mínimo
	21. Sus alumnos con alguna condición de discapacidad terminaron el curso (clase o grado)	10	10	1.00	0.62
	22. Califica el aprendizaje de sus alumnos con discapacidad como efectivo	10	10	1.00	0.62
	23. Sus alumnos con autismo terminaron el curso (clase o grado)	10	10	1.00	0.62
	24. Califica el aprendizaje de sus alumnos con autismo como efectivo	10	9	.8	0.62
	25. Califica de manera positiva la asistencia, permanencia y participación de los alumnos con alguna condición de discapacidad	10	10	1.00	0.62
	26. Manifiesta que la asistencia, permanencia y participación de los alumnos con alguna condición de discapacidad ha afectado el desempeño de su labor docente	10	9	.8	0.62
	27. Manifiesta que la asistencia, permanencia y participación de los alumnos con autismo ha afectado el desempeño de su labor docente	10	9	.8	0.62
	28. Califica de manera positiva la asistencia, permanencia y participación de los alumnos con autismo	10	10	1.00	0.62
Práctica	29. Planifica su clase tomando en cuenta la diversidad del alumnado (entre ellos los que tienen alguna condición de discapacidad)	10	10	1.00	0.62

Tabla 7.
Ítems preservados por sugerencia y observaciones de los jueces expertos

Dimensión	Reactivos	# de expertos	# de expertos esenciales	Valor real	Valor mínimo
	30. Diseña materiales para responder a las necesidades diversas del alumnado en su clase	10	10	1.00	0.62
	31. Utiliza metodologías, técnicas y/o estrategias específicas para cierta condición de discapacidad cuando es requerido	10	10	1.00	0.62
	32. Realiza ajustes previos en su planeación para responder a las necesidades de apoyo específicas para el alumno con discapacidad	10	10	1.00	0.62
	33. Se comunica con el equipo de apoyo para planificar y diseñar los ajustes necesarios de apoyo para el alumnado con o sin alguna condición de discapacidad	10	10	1.00	0.62
	34. Se comunica con la familia para obtener información que favorezca la planificación y diseño de los ajustes necesarios de apoyo para la población el alumnado con o sin alguna condición de discapacidad	10	10	1.00	0.62
	35. Diseña e implementa apoyos que se tienen como generalizados para la población con cierta condición o situación	10	10	1.00	0.62

Tabla 8.
Ítems no preservados por sugerencia y observaciones de los jueces expertos

Dimensión	Reactivos	# de ex- per- tos	# de ex- per- tos esencial	Valor real	Valor mínimo
Concepto	Concibe al autismo como una condición de discapacidad	10	8	.6	0.62
Formación	La formación que ha recibido le ha permitido responder a las necesidades de aprendizaje de la persona con autismo y del resto de grupo.	10	8	.6	0.62

DISCUSIÓN

Al entender a las BAP como una forma de configurarse la interacción entre el alumno, el docente, los materiales educativos y las características contextuales y convencionales y el aprendizaje como logro se propusieron en primera instancia los instrumentos que identifican las situaciones donde se analizarán las interacciones: las secuencias didácticas que permiten definir desde el lenguaje ordinario el aprendizaje esperado y, con base en ello, determinar el logro dentro de cada una de las situaciones didácticas y, el formato de patrones conductuales que permite identificar segmentos dentro de cada situación y los patrones de comportamiento requerido de cada uno de los actores de la diada; en segunda instancia, los instrumentos de recogida de información de las interacciones en dichas situaciones didácticas: el formato de registro anecdótico, que nos permite identificar y registrar de manera secuencial y anecdótica las contingencias entre ambos actores de la diada; el catálogo conductual, producto del registro anecdótico, el cual

permite diseccionar el episodio y describir las conductas que manifiestan cada uno de los actores; y el registro acumulativo, consecuente al catálogo conductual, para identificar de manera asincrónica las relaciones contingenciales entre ambos actores de la diada y los objetos o eventos y, gracias a este último, se podrá plasmar en una representación gráfica que permita identificar las contingencias, los modos de lenguaje, la direccionalidad de la conducta, el Objeto de estímulo pertinente (ODP), el mediador dentro de la interacción y el nivel de aptitud funcional en el episodio; por último el formato de historia interactiva el cual indica la conceptualización y percepción de la discapacidad y el TEA, la capacitación y el contacto y experiencia con alumnado con dichas condiciones.

Por último, se decidió realizar la estimación de la validez de contenido y con base en el índice Lawshe (1975), con juicio de expertos, y al ser .62 suficiente para ser aceptado el ítem, se mantuvieron 35 ítems del instrumento (véase tabla 7) y fueron eliminados

dos (véase la tabla 8). Dicha validación permitió identificar si los índices eran esenciales o no gracias a la opinión de expertos profesionales educativo/terapéuticos de distintas disciplinas.

Es importante mencionar que, en un estudio previo Martell León (2020) realizó una propuesta de análisis de las interacciones de un

niño con TEA con su madre o cuidador primario en situaciones naturales en el hogar. No obstante, la diferencia no solo recae en el distinto actor que interactúa con el individuo con TEA, sino la incorporación del concepto interfase aprendizaje como término de logro, el cual permitiría plantear el uso de dichos instrumentos, en investigaciones futuras, en diversas situaciones educativas fuera del contexto áulico escolar.

REFERENCIAS

- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Index for inclusión. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, K. (2006). *Index para la Inclusión Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE. <https://www.panaacea.org/biblioteca/index-para-la-inclusion-desarrollo-del-juego-el-aprendizaje-y-la-participacion-en-educacion-infantil-centro-de-estudios-para-la-educacion-inclusiva/>.
- Covarrubias, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Ibañez, C., de la Sancha, E. (2011). La Evolución del Concepto de Competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamental*, 21(3), 377-389.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 1(21), 37-54.
- Mares, G., Galicia, I., Pavón, S., Rivas, O., Sánchez, A., Garrido, A. & Reyes, A. (2002). Comportamiento relacional en niños de primaria: Un estudio longitudinal. *Acta Comportamental*, 11(2), 175-196.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745.
- Martell León, L. (2020). Autismo. Análisis de las interacciones diádicas madre-hijo. Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Instituto

- de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz.
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Autor.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1995). Causalidad y contingencia. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 21(1), 123-142.
- 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. (2004). La psicología cognoscitiva y el conocimiento de otras mentes. *Acta Comportamental*, 12(1), 7-21.
- Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35, 3-17.
- Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 55-64
- Ribes, E. (2018). *Un estudio científico de la conducta individual; Una introducción a la teoría de la psicología*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. SEP. http://siplandi.seducoahuila.gob.mx/SIPLANDI_NIVELES_2015/7ESPECIAL/LIBROS/MODELO_ATENCION_ENFOQUE%20INTEGRAL_INICIAL.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)a. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral?idiom=es>.

**Esta revista se terminó de imprimir en el
mes de Junio del 2023, en la Imprenta
Industria Gráfica Internacional, S. A. de C.
V. Av. Arco Vial Sur 102 B, Lomas Verdes
C.P. 91097 Planta: Circuito Industrial No. 45,
Balcones de Xalapa C.P. 91194, Xalapa, Ver.
Tel. (228) 141 6256 / 141 6276 MEXICO**