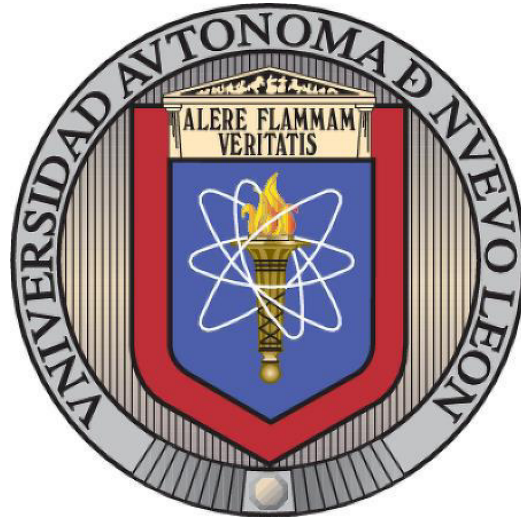


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**CONSTRUCTOS PERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

PRESENTA

ALEJANDRA GONZÁLEZ MARTÍNEZ

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS CON
ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

FEBRERO, 2017

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**CONSTRUCTOS PERSONALES Y SU RELACIÓN CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

PRESENTA

ALEJANDRA GONZÁLEZ MARTÍNEZ

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS CON
ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

DIRECTOR DE TESIS

DRA. BLANCA EUGENIA CAVAZOS CISNEROS

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO,

FEBRERO DE 2017

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO

**MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

La tesis titulada “Constructos Personales y su relación con el Rendimiento Académico” que presenta Alejandra González Martínez, ha sido aprobada por el Comité de Tesis.

Dra. Blanca Eugenia Cavazos Cisneros
Director de Tesis

Dra. María Concepción Rodríguez Nieto
Revisora de Tesis

M.C. Mónica Azucena Castillo de León
Revisor de Tesis

Monterrey, N. L., México, Febrero de 2017.

DEDICATORIA

Para mis papas, Yolanda y Jorge, y mis hermanas,
que han estado conmigo toda mi vida y son parte de lo que soy.

AGRADECIMIENTOS

“No todo lo que reluce es oro, ni todo aquel que erra está perdido...”

J.R.R. Tolkien, El señor de los Anillos.

Los lugares por donde pasamos, las personas que conocemos y las cosas que hacemos quedan como parte de nuestras vidas, de esta historia que llamamos recuerdos. Esta travesía para mí fue como en los cuentos para niños donde existe un bosque donde los personajes se adentran y es cuando salen que se dan cuenta que han cambiado. Nos afrontamos a nosotros mismos y enfrentamos la odisea del estira y afloja de los deseos que nos mueven, que nos ayudan a encontrar nuestro camino. Hubo momentos donde me encontré perdida, me encontré angustiada... pero ahora que lo pienso, al menos me encontré.

Para salir de ese bosque, necesite nuevo conocimiento, caminar, moverme, flexibilizarme y principalmente aprender, cosa que no hubiera podido hacer sin la ayuda de las personas que conocí en el camino y es por eso que les agradezco.

A mis compañeros de generación, a los cuales les agradezco su apoyo, confianza y compañía en el laboratorio. Gracias a ellos aprendí a tolerar y apreciar los diferentes atributos de cada uno, e incluso descubrí algunos atributos míos también.

Gracias a mí directora de tesis la Dra. Blanca que me introdujo al mundo de la Psicología de los Constructos Personales, teoría que trascendió más allá de esta investigación y se incorporó en mi visión de la vida. Gracias por su orientación, apoyo y tiempo, y principalmente paciencia en esos momentos de

inquietud donde pudo prender la luz en los momentos de oscuridad para ayudarme a decidir el camino que tomar, recorrerlo y llegar a donde estoy ahora, concluyendo esta tesis.

Gracias a la Dra. Cony por darme el empujón que necesitaba en esos momentos de duda, que para mí más que empujón se sintió como un tsunami, una ola que alcanzó diversas áreas de mi vida, algunas se movieron, otras se destruyeron, sin embargo fue una oportunidad de reconstruirme de otra manera, una mejor versión de mi misma, más feliz, más libre, más yo . Y claro, gracias por ese conocimiento que compartió con nosotros, por enseñarme que el aprendizaje es doloroso, se sufre, hace que te involucres en cuerpo, mente y alma, pero que vale totalmente la pena.

Agradezco a mis maestros, que en estos dos años nos brindaron su conocimiento con paciencia y pasión. Al director Álvaro Antonio Ascary Aguillón Ramírez por el apoyo brindado a lo largo de estos dos años para asistir a congresos y compartir nuestros logros, que también son de nuestra facultad. Gracias a CONACYT que me brindo el apoyo económico sin el que no hubiera podido conseguir este logro.

Gracias a la Maestra Dolores Liñan que me apoyo en todo momento durante la aplicación de mis instrumentos, gracias por su paciencia y ayuda durante todo el proceso y por abrirme las puertas para poder llevar a cabo mi investigación. Gracias a la Preparatoria Técnica Médica y a los alumnos que participaron en esta investigación.

Gracias a mi familia por apoyarme, a mi mamá por enseñarme a ser paciente y buscar hacer las cosas de la mejor manera. A mi papá por demostrarme que se puede avanzar aún y con las adversidades de la vida. A mis hermanas, Nidia y Lizeth, que siempre estuvieron ahí, apoyándome, platicando y compartiendo risas y momentos juntas.

A mis amigos, que siempre estaban ahí al terminar la semana para relajarnos,

platicar, discutir, divertirnos... hacer catarsis. Me ayudaron a retomar las energías para seguir trabajando y poder terminar este proyecto, me prestaron sus oídos y escucharon atentamente mis inquietudes y ansiedades y estuvieron ahí en mis momentos más oscuros.

Y por último, a Eleazar, mi mejor amigo y mi compañero de aprendizaje de vida. Gracias por tu apoyo en todo momento, incluyendo cuando recién entre a la maestría y en las otras decisiones y pasiones mías, y por darme ese empujoncito para tomar la decisión de comenzar esta travesía, porque siempre me enviabas información que pensabas me serviría para mi tema de investigación y compartir lo que tu sabías conmigo y escuchar lo que yo tenía que decir, lo que a nadie más le contaba. Gracias por siempre pensar en mí, por enseñarme acerca de la pasión por hacer lo que te gusta, confiar y creer en mí y al mismo tiempo ayudarme a creer en el amor. Espero que tú también sigas creyendo, y que el amor nos guie para encontrarnos de vuelta a la salida de este bosque, porque como alguien dijo una vez, “entre medianos debemos cuidarnos” y quiero seguir estando ahí. I want to believe.

RESUMEN

En las escuelas, algunos estudiantes se comprometen con su aprendizaje y otros tienen razones que lo interfieren. Comprender las diferencias individuales implica considerar cómo los alumnos dan significado a su realidad. La Psicología de los Constructos Personales de George Kelly (1955) permite identificar estas diferencias en el sistema de constructos personales de los estudiantes. El rendimiento académico es un reflejo del aprendizaje que puede categorizarse en alto, medio y bajo. A pesar de la gran cantidad de investigación desde diversas teorías, el bajo rendimiento académico persiste por lo que es necesario explorar otros modelos psicológicos que contemplen la perspectiva del sujeto, que contribuyan a la reflexión del estudiante sobre su forma de percibir su realidad y sean un soporte más para la función de consejería del tutor. El objetivo del estudio es analizar las características del sistema de constructos personales que propician un rendimiento académico pertinente. Estudio cuantitativo, exploratorio y descriptivo, con una muestra no probabilística de 96 estudiantes universitarios. Se aplicó un formato de Rejilla Interpersonal y una entrevista semiestructurada de manera grupal, y utilizaron el programa Record 5.0 para la detección de los índices de los constructos personales y estadística descriptiva y la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para análisis de resultados. No se presentaron diferencias significativas en las medidas cognitivas del sistema de constructos personales pero sí tendencias. Los estudiantes que mostraron menos aislamiento auto percibido y una construcción más positiva de los otros y más complejos y rígidos fueron los de alto rendimiento académico. Los estudiantes de bajo rendimiento académico presentan menor autoestima, son más aislados con una construcción más simple por lo que requieren mayor reflexión personal y soporte psicológico del tutor consejero.

Palabras clave: rendimiento académico, psicología de los constructos personales, técnica de rejilla interpersonal.

ABSTRACT

In the academic environment there are students that engage with the learning process while others have reasons that interfere in this objective. For understand this personal motives it is important to consider the way each student give meaning to their reality. The Theory of Personal Constructs enables the identification of the system of personal construct's characteristics in students. The academic achievement is a representation of the knowledge and it can be categorized in high, middle and low. Even though there are studies with different approaches, the low academic achievement linger and it is necessary explore other theories that consider the student's perspective and help the student reflect about their perceptions about reality and support the function of the tutor. The objective of this research is analyzing the characteristics of the personal construct system that promote an appropriate academic achievement. This study is quantitative, explorative and descriptive with a sample is 96 students, no probabilistic. The characteristics were measured by the repertory grid technique and a semi structured interview, descriptive statistics and the non-parametric test Kruskal-Wallis. There were no differences in the cognitive measures of the personal constructs system between the students with high, middle and low academic achievement, but there were tendencies. The students with high academic achievement have less self-isolation and a positive construction of others, also a more complex and rigid construct system. The students with low academic achievement have less self-esteem, are more isolated and have a simpler construct system, features that make them need more personal reflection and psychological support from the tutor.

Keywords: academic achievement, psychology of personal constructs, repertory grid technique.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| Dedicatoria..... | iii |
| Agradecimientos..... | iv |
| Resumen..... | vii |
| Abstract..... | viii |
| | |
| CAPITLO I | 12 |
| INTRODUCCION..... | 12 |
| I.1. DEFINICION DEL PROBLEMA | 15 |
| I.2. JUSTIFICACION..... | 17 |
| I.3. OBJETIVOS..... | 22 |
| I.4. HIPOTESIS..... | 23 |
| I.5. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES | 24 |
| CAPITULO II | 26 |
| MARCO TEORICO..... | 26 |
| II.1. Psicología de los Constructos Personales | 26 |
| II.2. Rendimiento Académico | 49 |
| CAPITULO III..... | 53 |
| METODO..... | 53 |
| III.1 DISEÑO | 53 |
| III.2 MUESTRA | 53 |
| III.3 INSTRUMENTO Y MEDIDAS | 53 |
| III.4 PROCEDIMIENTO..... | 60 |
| CAPITULO IV | 64 |
| RESULTADOS | 64 |
| CAPITULO V | 72 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES..... | 72 |
| V.1. Discusión | 72 |

| | |
|---|-----------|
| V.2. Conclusiones | 81 |
| V.3. Recomendaciones Futuras | 81 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS | 82 |
| ANEXOS | 93 |
| ANEXO 1. Uso libre del Programa Record 5.0 | 93 |
| ANEXO 2. Consentimiento informado para los padres de familia o tutores. . | 94 |
| ANEXO 3. Rejilla utilizada en la aplicación oficial. | 95 |
| ANEXO 4. Orden de comparación de elementos (Parte 1) | 96 |
| ANEXO 4. Orden de comparación de elementos (Parte 2) | 97 |
| ANEXO 5. Permiso institucional de aplicación. | 98 |

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Datos descriptivos de la muestra según el nivel de rendimiento académico | 65 |
| Tabla 2. Datos descriptivos totales de las medidas de construcción del sí mismo y de la estructura cognitiva. | 66 |
| Tabla 3. Datos descriptivos por nivel de rendimiento académico de las medidas de construcción del sí mismo y de la estructura cognitiva. | 67 |
| Tabla 4. Análisis de varianza para las medidas de construcción del sí mismo y de la estructura cognitiva según el nivel de rendimiento académico. | 68 |

Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Sistema de puntuación y su aplicación en la rejilla. | 55 |
| Figura 2. Ejemplo de rejilla..... | 56 |
| Figura 3. Contrastes en las medidas de Construcción del Sí Mismo según los niveles de rendimiento académico..... | 69 |
| Figura 4. Contrastes en las medidas de Estructura Cognitiva según los niveles de rendimiento académico..... | 70 |

CAPITULO I

INTRODUCCION

La educación es un tema que ha sido de interés para muchos investigadores, específicamente el rendimiento académico ya que es un reflejo del aprendizaje del estudiante, es medido mediante una valoración cuantitativa que permite saber el logro alcanzado de una manera precisa y accesible, así como la categorización de alto, medio y bajo (De Miguel, Apodaca, Arias, Escudero, Rodríguez & Vidal, 2002). Durante mucho tiempo, el bajo rendimiento escolar ha sido un problema que ha afectado a las instituciones académicas de manera generalizada, es por eso que se ha buscado encontrar factores importantes que mejoren estos resultados (Uralde, Jiménez, & Lever, 2006).

Los resultados de esta variable están definidos por diferentes y complejos componentes que influyen en el aprendizaje del sujeto. Según Garbanzo, (2007) pueden ser: institucionales (complejidad de los estudios, condiciones institucionales, relación estudiante profesor, etc.), sociales (diferencias sociales, entorno familiar, contexto socioeconómico, etc.) y personales (motivación, bienestar psicológico, condiciones cognitivas, etc.)

Dentro de los factores personales se ha descubierto que las problemáticas psicológicas y emocionales afectan la manera en que los sujetos se desenvuelven en las actividades de su vida cotidiana, por ejemplo, en la forma de resolver problemas, en la interacción con las demás personas, en cómo se ven a sí mismos y en el desempeño escolar. En el área académica, las problemáticas personales de un estudiante pueden tener consecuencias negativas y ocasionar reprobación, postergación o incluso abandono de los estudios (Hernández-Pozo, Coronado, Araújo & Cerezo, 2008).

Maestros entrevistados en la investigación de Tejedor y Muñoz-Repiso (2007) informaron que las causas principales del bajo rendimiento académico de los estudiantes se relacionan con variables personales como falta de orientación y motivación, mientras que los alumnos lo atribuyeron a variables externas relacionadas con el profesor e institución. Estos resultados manifiestan la necesidad de reflexión por parte de los alumnos de sus propias características personales.

Las instituciones educativas han comenzado a considerar factores personales como las características cognitivas y problemáticas emocionales del estudiante que interfieren con el desempeño académico (Mcluckie, Kutcher, Wei & Weaver, 2014). Una solución aplicada en las escuelas para tratar las problemáticas personales de los estudiantes implica la tutoría y consejería así como la orientación y seguimiento de su desarrollo (Brooks, 2009). El uso de estos recursos en la calidad y eficiencia de los alumnos indica mejoras importantes ya que son un complemento social y personal, que considera procesos cognitivos y afectivos del sujeto (Universidad de Guadalajara, 2010).

Sin embargo, es necesario potencializar la tutoría y consejería escolar en niveles preuniversitarios y universitarios (Tejedor & Muñoz-Repiso, 2007) en conjunto con otros modelos psicológicos sustentados en rasgos individuales como la construcción propia del sujeto (Pope, 2007) para tratar las problemáticas personales que afectan resultados inadecuados de los estudiantes. Además, es necesario que estos modelos sean compatibles con la institución académica, que se puedan observar los resultados y que existan manuales para su fácil implementación (Forman & Barakat, 2011).

Una perspectiva congruente con lo previo es la Psicología de los Constructos Personales (PCP). Esta teoría creada por el psicólogo George Kelly (1955) se sustenta en el alternativismo constructivo el cual propone que pueden existir diferentes perspectivas de un mismo suceso ya que cada persona le da sentido con base a su propia experiencia. Propone que la realidad se manifiesta a través de los constructos personales, que son ideas que el sujeto utiliza para categorizar eventos, hacer predicciones y realizar acciones. Estos constan de dos polos (e.g. amoroso-frío, divertido-aburrido) y están organizados jerárquicamente (Gallardo Navarro, 2012).

George Kelly (1955) además, basado en la PCP formuló la Técnica de Rejilla que es un instrumento, con el que se elicitán los constructos personales de manera cualitativa, sin embargo permite la realización de procesos estadísticos complejos y sirve para evaluar las dimensiones y estructura de la construcción de la realidad del sujeto. Existen varias modalidades dependiendo del objetivo, siendo la Técnica de Rejilla Interpersonal (TRI) la más usada para tratar situaciones personales y emocionales, ya que toma en cuenta personajes nucleares de la vida del sujeto y tiene se fundamenta en los propios constructos del sujeto y no del evaluador (Feixas, Antequera, Almuedo & Bach, 2006) lo cual reduce la influencia subjetiva del investigador (Macsinga & Maricuțoiu, 2008).

En este estudio se propone identificar las características del sistema de constructos personales que propician un rendimiento académico pertinente y observar las diferencias dependiendo del nivel de rendimiento académico que presenten los estudiantes.

I.1. DEFINICION DEL PROBLEMA

El rendimiento académico es un tema investigado desde diversas perspectivas, sin embargo el bajo rendimiento de los estudiantes persisten a pesar de los estudios y acciones realizados para mejorarlo. Por lo tanto, se recomienda investigar el rendimiento académico desde otros abordajes teóricos y seguir indagando en nuevos factores relacionados con este fenómeno, como las problemáticas personales (Navarro, 2003).

Una alternativa planteada por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (López, Izquierdo, Gornés & Laya, 2005) para afrontar esta problemática es la figura del tutor que en las facetas de consejería y asesoría tiene entre sus funciones la identificación de dificultades en el desempeño académico. Esta tarea se lleva a cabo en programas institucionales de tutoría diseñados por académicos destacados donde se busca incorporar una metodología integrada para su aplicación en las instituciones académicas.

En este ángulo de visión, el tutor requiere de herramientas que de una manera rápida y eficaz proporcionen información de factores que desde la perspectiva del estudiante afectan su rendimiento para una intervención de consejería enfocada en la mejora de su aprendizaje. El estudiante, por otra parte, necesita estrategias que le permitan obtener información de sí mismo para su reflexión y trabajo en posibles modificaciones de estos aspectos. Es recomendable que estos recursos y programas cuenten con ciertas características como: ser material estandarizado, claro y fácil de usar para el tutor así como para el estudiante, manuales para la facilitación de la implementación y resultados y evidencias sean observables para poder comprobar el avance del estudiante (Forman & Barakat, 2011).

En el presente estudio se usa la Técnica de Rejillas de la Psicología de los Constructos Personales para diferenciar características del sistema de constructos en estudiantes de niveles de rendimiento académico pertinente. La pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las características del sistema de constructos personales de estudiantes de preparatoria técnica relacionados con el nivel de rendimiento académico?

I.2. JUSTIFICACION

Uno de los fines principales de la educación alrededor del mundo es la búsqueda del desarrollo de las competencias básicas y aprendizaje de los alumnos (Macsinga & Maricuțoiu, 2008). Una manera de evaluar este desarrollo es el rendimiento académico, el cual se mide cuantitativamente mediante las calificaciones que el estudiante recibe a lo largo del periodo escolar y que puede categorizarse en alto, medio y bajo. Las investigaciones alrededor del rendimiento académico permiten conocer los factores, ya sean personales, institucionales o sociales, que se relacionan con el resultado que los alumnos presentan, buscando así la mejora en la calidad del aprendizaje (Garbanzo, 2007).

Estos componentes han sido estudiados durante mucho tiempo y desde diferentes perspectivas, sin embargo el bajo rendimiento académico persiste a pesar de las diversas propuestas existentes para mejorarlo. En las instituciones académicas se ha dado más importancia a los factores institucionales y sociales, no obstante se ha demostrado la importancia de los factores personales (Mcluckie et al., 2014). Por ejemplo, existen evidencias que demuestran que los factores personales están estrechamente relacionados con aspectos cotidianos de la vida del estudiante, como la adaptación a nuevas circunstancias, la resolución de problemas y la interacción con maestros y compañeros (Hernández-Pozo et al., 2008).

Una recomendación para trabajar el aspecto personal es incorporar intervenciones dentro de las escuelas que puedan ayudar al estudiante a desarrollar habilidades que fortalezcan su personalidad y promuevan salud psicológica. Es por eso la importancia llevar a cabo estudios de enfoque psicológico que contribuyan a dilucidar y concretizar cada vez más cómo los

factores personales intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes y así mejorar sus promedios (Caso-Niebla & Hernandez, 2007).

La mayoría de las instituciones académicas deja de lado las características personales de los alumnos, basándose en el supuesto de que los estudiantes son iguales de cierta manera. Sin embargo, es necesario que se busque enfrentar el problema del bajo rendimiento desde un enfoque más personalizado (Universidad de Guadalajara, 2010). Además, los estudios que indagan las características personales para tratar el bajo rendimiento académico no son concluyentes y hace falta indagar más profundamente en este tema (Hernández-Pozo et al., 2008). La mayoría de estas investigaciones solo toman en cuenta las perspectivas teóricas de estas determinantes con las que se relaciona la variable de desempeño académico (Caso-Niebla & Hernández, 2007).

Una solución a esta problemática es trabajar temas específicos dependiendo de cada estudiante, lo cual se comprobado aumenta la satisfacción con sus estudios y mejorar el rendimiento académico (Sánchez, Marín & López, 2011). Esta atención personalizada del bienestar psicológico y personal dentro de las instituciones ha sido incorporado por medio de la tutoría y consejería escolar (Oluwatimilehin & Odeleye, 2014).

Sin embargo, es necesario explorar otros modelos psicológicos que tomen en cuenta la propia construcción del sujeto y aspectos individuales y analizar su implicación en el aprendizaje, que además examinen elementos de la construcción idiosincrática de los estudiantes y su estructura cognitiva para hacer una diferenciación dependiendo de su desempeño académico (Pope, 2007). Estos factores se encuentran en la Psicología de los Constructos Personales (PCP) (Kelly, 1955).

La Psicología de los Constructos Personales (PCP) (Kelly, 1955) es una teoría que se enfoca en la construcción que el sujeto hace de su propia realidad. Se basa en el alternativismo constructivo el cual propone que cada persona da sentido a su realidad con base a su propia construcción, por lo tanto pueden existir diferentes perspectivas de un mismo suceso. Kelly toma al sujeto como un científico que va descubriendo y experimentando su mundo, poniendo a prueba sus teorías para aceptarlas, rechazarlas o cambiarlas y así construir su propia realidad en los diferentes contextos de su vida. Esta construcción está formada por constructos personales que son ideas que el sujeto utiliza para categorizar eventos, hacer predicciones y realizar acciones. Estos constan de dos polos (e.g. amoroso-frío, divertido-aburrido) y están organizados jerárquicamente (Gallardo Navarro, 2012).

De esta teoría deriva un tipo de terapia usada por los consejeros en un ambiente académico con resultados positivos, ya que se basa en construir las capacidades y habilidades en los estudiantes en vez de solo enfocarse en corregir la problemática, y de esta manera mejorar su bienestar buscando impactar positivamente sobre el desempeño académico (Truneckova & Viney, 2012). Este tipo de prácticas terapéuticas han sido recomendadas ya que son fáciles de aplicar dentro del aula, pueden ser usada por el mismo docente, y trabajarse diversas problemáticas que el alumno pueda llegar a tener (Clarke, 1999).

George Kelly (1955) además, formuló la Técnica de Rejilla que es un instrumento de evaluación de las dimensiones y estructura de la construcción de la realidad del sujeto, la cual es cualitativa sin embargo permite la realización de diversos análisis estadísticos complejos. Esta técnica tiene la ventaja que reduce la influencia subjetiva del investigador, riesgo frecuentemente

relacionado en los otros test psicométricos (Macsinga & Maricuțoiu, 2008). Además es un recurso valioso en el ámbito terapéutico por que ayuda a determinar diversas características de la constitución personal del sujeto que influyen en el desarrollo personal y por ende académico, como las medidas de construcción personal y de estructura cognitiva (Fernandes, 2007).

Con las herramientas basadas en la PCP (terapia y técnica) se puede apuntalar a los servicios de asesoría psicológica, pláticas e incluso talleres vivenciales, que se encuentran dentro de las estrategias para la mejora de la calidad educativa (Escobedo & Cuervo, 2011). Esta propuesta puede además, ser apoyo para maestros y tutores (Oluwatimilehin & Odeleye, 2014) ya que en la tutoría escolar se busca brindar un espacio para solucionar situaciones personales que puedan afectar el rendimiento académico (Brooks, 2009).

Con el estudio de los Constructos Personales se analiza la manera en que los sujetos perciben el mundo y así comprender cómo se desenvuelven y actúan para buscar el cambio de sus acciones a partir de este entendimiento, como por ejemplo buscar las conductas que lleven a un rendimiento académico adecuado (Smith, 2011). Estos cambios se sustentan en el mismo sujeto por lo tanto se le otorga al estudiante responsabilidad sobre sus propias decisiones y acciones en base a su propia experiencia, teniendo el beneficio de ser más significativo para él ya que se usa su propia construcción y no una externa (Mallick, & Watts, 2007).

Otra ventaja de esta rama es la aplicabilidad para atender problemáticas personales que pueden interferir en el potencial de logro de un rendimiento académico adecuado de alumnos con alguna discapacidad, ya sean problemas referentes a su condición o de cualquier otro tema personal (Thomas, Butler, Hare & Green, 2011). Por otra parte, es importante la posibilidad de utilizarla en

los planteles académicos porque abre la posibilidad de tomar en cuenta diversos puntos de vista y así construir alternativas para la atención de los alumnos y la detección de problemáticas personales en las escuelas y no solo imponer una sola manera de realizar las intervenciones (Pope & Shaw, 1981).

En la literatura revisada no se encontraron investigaciones que aborden el rendimiento académico centradas en el análisis de la estructura cognitiva por lo que esta es un primer acercamiento desde esta postura teórica.

I.3. OBJETIVOS

I.3.1. Objetivo General

Analizar las características del sistema de constructos personales de estudiantes de preparatoria relacionados con el rendimiento académico.

I.3.2. Objetivos Específicos

1. En el sistema de constructos personales de los estudiantes identificar:
 - Las medidas de la construcción del sí mismo
 - Las medidas de la estructura cognitiva

2. Analizar las diferencias en el sistema de constructos que presentan los estudiantes según su rendimiento académico.

I.4. HIPOTESIS

H¹ Las medidas de construcción del sí mismo serán diferentes entre los tres diferentes niveles de rendimiento académico.

H² Las medidas de la estructura cognitiva serán diferentes entre los diferentes niveles de rendimiento académico.

H³ Los alumnos con rendimiento académico bajo presentarán medidas bajas en la construcción del sí mismo, presentarán menos complejidad y rigidez cognitiva.

I.5. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

I.5.1. Limitaciones

Para la variable de rendimiento académico se tomó únicamente el promedio del semestre anterior inmediato y no la oportunidad en la que el estudiante aprobó las materias, lo cual puede influir en la ubicación del alumno en el nivel de rendimiento académico.

Es también necesario comentar que en esta investigación solo se está tomando el punto de vista cognitivo para explicar el rendimiento académico, sin embargo se ha identificado en diversos estudios que esta variable tiene explicaciones multifactoriales, las cuales no se están tomando en cuenta en este estudio.

Otro punto importante es que la muestra fue elegida con el condicionante de tener el permiso de los padres por ser menores de edad, por lo que se limitó el tipo de estudiante con el que se trabajó.

Los resultados deben tomarse a consideración ya que se recomienda aplicar la técnica utilizada en este estudio y complementarla con otras herramientas para tener resultados más contundentes. Sin embargo por el tiempo requerido para la realización de este estudio solo se exploró la aplicabilidad de la técnica de rejilla así como la teoría.

I.5.2. Delimitaciones

Los participantes de este estudio son adolescentes de entre 15 y 17 años, estudiantes de cuarto semestre de una preparatoria técnica del noreste de México. Por lo tanto la generalización de estos resultados debe hacerse con cautela en otros niveles educativos y zona geográfica, ya que solo es una muestra de una población de un centro educativo muy específico.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

II.1. Psicología de los Constructos Personales

Según el constructivismo la realidad no puede ser vista directamente sino que se descubre por medio de la experiencia que el sujeto tiene en ella y le da sentido por medio de la construcción que hace de estos eventos, de esta manera, no reacciona directamente a la realidad sino al a construcción que tiene de esta (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007; Hendrychová, 2014). Con base a esta idea se postula que no existe una sola e única realidad, sino que cada persona organiza sus propios significados de sus experiencias para darles un sentido y poder actuar con base a estas construcciones (Feixas et al., 2006).

Dentro de esta epistemología constructivista se encuentra la Psicología de los Constructos Personales creada por George Kelly (1955) la cual toma la postura filosófica del Alternativismo Constructivo que se refiere a que un mismo evento puede ser interpretado de infinitas maneras ya que cada sujeto tiene su propia construcción y perspectiva. Esto le da al mismo sujeto diversas perspectivas para aproximarse a la realidad lo que le da la posibilidad de cambiar las concepciones que tiene de esta (McWilliams, 2013). Raskin (2002) propone que esta postura se encuentra dentro del constructivismo epistemológico, el cual toma a las personas como sistemas cerrados que construyen conocimientos con base a la realidad externa.

Kelly construye al individuo como un científico que le da sentido a su realidad conforme su propia experiencia personal, de tal manera que crea hipótesis acerca de los eventos y busca validarlas poniéndolas a prueba para crear

teorías con la finalidad de mejorar su construcción y poder hacer mejores anticipaciones de su entorno (Kelly, 1955).

Sin una buena teoría de la realidad, el sujeto comienza a tener problemáticas de acuerdo para desenvolverse en la cotidianeidad de su vida y las construcciones basadas en preguntas y respuestas no claras se convierten en teorías confusas acerca de la realidad que entorpecen los procesos en los sistemas de constructos dando como resultado problemas y algunos padecimientos psicológicos como ansiedad y depresión (Stojnov, 2010).

Esta teoría se ha utilizado para diversos fines por ejemplo Fransella (1970) investigó con personas tartamudas, lo cual fue muy útil en esta área de estudio para entender los orígenes y explicación de este padecimiento, ya que abordó el problema no como un síntoma, sino como parte central de sus sistema de constructos, tan central que el cambiarlo la persona sentía una amenaza a sus construcciones más elementales, siendo esta la razón de la dificultad para cambiar esta conducta.

En esta línea se han seguido investigado los padecimientos del habla, por ejemplo con personas con mutismo selectivo, dando resultados muy profundos acerca de la percepción que tienen acerca de ellas mismas, su padecimiento y de las personas que les rodean, además de que se pudieron apreciar características de los sistemas de constructos, por ejemplo se pudo apreciar una tendencia una baja autoestima y poca aceptación de su padecimiento, ya que los sujetos piensan que si no tuvieran mutismo selectivo muchos de sus problemas sociales se resolverían (Patterson, 2011).

Los estudios que se han basado en esta teoría han tomado como base el postulado fundamental y los 11 corolarios escritos por Kelly (1955) los cuales se presentan a continuación.

II.1.1. Postulado fundamental y corolarios

Postulado fundamental. “Los procesos de una persona son canalizados psicológicamente a medida que anticipan los eventos”

Para Kelly (1955) los sujetos construyen su realidad a manera de un científico, probando teorías y validándolas o invalidándolas. En este postulado fundamental habla de cómo los procesos de anticipación de cada persona van a tener diferentes motivaciones, emociones, conductas y relaciones sociales, características que van a influir en el camino que el sujeto tomará en la evolución de su sistema de constructos. Con base a este postulado se asientan los 11 corolarios que se presentan a continuación:

II.1.1.1. Corolario de Construcción

“Una persona anticipa los eventos al replicarlos”

Las anticipaciones que una persona realice dependen principalmente de la construcción previa que se haya hecho por medio de la experiencia. Primeramente se debe conocer el evento para poder anticipar. Por ejemplo, para que un niño pueda enseñársele a sumar, con anticipación debe tener el constructo de los números y lo que representan (Hendrychová, 2014).

II.1.1.2. Corolario de Individualidad

“Las personas difieren de cada una de ellas en el modo de construir los eventos”

En este corolario se habla acerca de cómo diferentes personas pueden

reaccionar de forma distinta frente a un mismo estímulo. De acuerdo a la PCP las personas difieren en su construcción de la realidad, por lo tanto también difieren en la manera de darle sentido a los eventos. Con base a esta idea, el sujeto no reacciona al estímulo en sí, si no a la construcción o el sentido que la persona le da al evento (Kelly, 1955).

II.1.1.3. Corolario de Organización

“Cada persona desarrolla, de acuerdo a su conveniencia para anticipar eventos, un sistema de constructos que se relacionan ordinalmente”

Las personas no solo construyen los eventos de diferente manera, sino que también difieren en las maneras en que organizan esta construcción. Los constructos están organizados de manera jerárquica, de tal manera que existen supra ordenados y subordinados. Esta organización se realiza de acuerdo a como sea más conveniente para el sujeto al momento de hacer sus anticipaciones (Kelly, 1955).

II.1.1.4. Corolario de Dicotomía

“El sistema de constructos de una persona está compuesto de un numero finito de constructos bipolares”

Los constructos están formados por dos polos de sentido y los eventos se asignan a un polo u otro. Al asignarse a uno de los polos, se niega totalmente el otro. Por ejemplo si una persona menciona ser “feliz” está negando estar “triste” (Hendrychová, 2014).

II.1.1.5. Corolario de Elección

“La persona elige la alternativa del constructo bipolar con la que anticipe tener mayor posibilidad de extensión y definición de sus sistema”

De acuerdo a este corolario el sujeto busca elaborar sus sistema de tal manera que pueda mejorar su experiencia, anticipación y replicación de eventos (Hendrychová, 2014).

II.1.1.6. Corolario de Rango

“Un constructo es conveniente para anticipar solo un número finito de eventos”

Los constructos no son relevantes para construir todas las experiencias, sino que solo se pueden aplicar para ciertos aspectos de la realidad, no pueden usarse de manera general, lo mismo pasa con todo el sistema de constructos. Tomemos por ejemplo el constructo <alto-bajo>, puede ser aplicado para personas, árboles y edificios; sin embargo no es conveniente usarlo para construir el clima, la luz, o el miedo (Kelly, 1955).

II.1.1.7. Corolario de Experiencia

“El sistema de constructos de una persona va variando conforme construye repeticiones de los eventos”

Los sistemas de constructos van evolucionando de acuerdo a las experiencias, de esta manera se van ajustando cada vez mejor para poder hacer anticipaciones más adecuadas de su realidad. Un sujeto hace una hipótesis que después es probada con un “experimento” (experiencia), de acuerdo al resultado el sujeto puede validarla y agregarla a su repertorio o puede invalidarla y crear una nueva hipótesis, también puede reconstruir lo ya

construido con tal de adecuar mejor su repertorio. Este proceso no es siempre sencillo ni lógico (Kelly, 1955).

II.1.1.8. Corolario de Modulación

“La variación en el sistema de constructos de una persona está limitado por la permeabilidad de los constructos en los que se basa la variante”

Un constructo que es permeable significa que su rango de conveniencia es amplio y puede admitir nuevos elementos para poder seguir construyendo. Por otra parte, si un constructo impermeable es más concreto y no tiene esta posibilidad. Por ejemplo el constructos <bueno-malo> es muy permeable, puede ser aplicado a muchas situaciones, personas y experiencias, mientras que <par-impar> solo puede aplicarse a números. Esta característica también puede ser aplicada a todo el sistema de constructos, si un sistema es impermeable, puede tener dificultades enfrentando nuevas situaciones (Kelly, 1955; Hendrychová, 2014).

II.1.1.9. Corolario de Fragmentación

“Una persona puede emplear una variedad de subsistemas de construcción que son inferencialmente incompatibles entre ellos”

Tomando en cuenta el corolario de organización, recordemos que existe un sistema supra ordenado del cual derivan sistemas subordinados de constructos. Estos subsistemas pueden ser usados de tal manera que pareciera que no son compatibles, sin embargo si se amplía el panorama y se ve desde un nivel más alto del sistema, el sujeto puede usarlos coherentemente de acuerdo a su propia construcción (Kelly, 1955). Un ejemplo propuesto por Bannister y Fransella (1986) es “debes ser cruel para ser bueno”, lo cual se puede aplicar a

que incluso un padre amoroso puede de vez en cuando tener conductas agresivas con su hijo, y puede tener aun así una finalidad positiva.

Esta incompatibilidad se pudo observar en el estudio de Feixas, Saúl y Ávila-Espada (2009) donde se comparó una muestra clínica de 284 sujetos que presentaban diagnóstico de ansiedad o algún desorden alimenticio y una muestra no clínica de 322 sujetos. Se identificaron conflictos cognitivos que resultaron ser altamente predictivos en la muestra clínica, sin embargo también están presentes en la muestra no clínica.

II.1.1.10. Corolario de Homogeneidad

“Cuando una persona emplea una construcción que es similar a la de otra persona, entonces sus procesos psicológicos son similares”

En este corolario habla de que dos personas, aunque no hayan pasado por los mismos sucesos pueden interpretar las situaciones de la misma manera. En otras palabras si dos personas interpretan un mismo suceso de una manera similar significa que sus construcciones son equivalentes. Se debe tener en cuenta que no se refiere a que si dos personas tienen las mismas experiencias entonces tendrán las mismas construcciones (Kelly, 1955).

II.1.1.11. Corolario de Socialización

“En la medida en que una persona construya el proceso de construcción de otra, podrá tener un rol en el proceso social incluyendo a la otra persona”

La socialización, aplicada en esta teoría, se refiere a la posibilidad que tiene una persona de incorporar a su propio sistema la manera de construir de otra persona. En este aspecto, se puede ir más allá del corolario de homogeneidad

tomando en cuenta y construyendo la manera de percibir los eventos de las otras personas y así poder entenderlas, aún y cuando no construyan de la misma manera que nosotros, así se puede hacer inferencias de las acciones de los otros y ajustar nuestras propias acciones tomando en cuenta las de los demás (Kelly, 1955).

II.1.2. Constructos Personales

Los constructos personales son dimensiones de sentido que las personas utilizan para construir su realidad, así como para hacer predicciones y anticipar eventos (Kelly, 1955). Estos tienen varias características como:

- Son de naturaleza bipolar: cada constructo está constituido por dos polos (ej. Bueno-malo), de tal manera que al categorizar a alguien como “bueno”, se dice implícitamente que la persona no es “mala”. Sin embargo existen algunos estudios que mencionan que estas pueden variar, ya que se determinaron algunos constructos con más bipolares que otros (Walker & Bell, 1988; Riemann, 1990) y no necesariamente tienen un polo opuesto sino que dependiendo de la construcción jerárquica y sentido se pueden doblar en el sentido que las personas les dan (Yorke, 1983).
- Están organizados de manera jerárquica: estos constructos forman parte de un sistema donde están organizados en una estructura jerárquica (como se menciona en el Corolario de Organización). Lo que quiere decir que existen constructos supra ordenados y subsistemas de constructos subordinados, los cuales son dinámicos y tienen la posibilidad de cambiar (como se menciona en el Ciclo de Creatividad).

Kelly (1955) establece que las características del sistema de constructos de una persona es muy importante para su desenvolvimiento en el mundo real y para su salud mental. Por eso recomienda que un sistema debe ser relativamente pequeño, con constructos diferenciados y bien estructurados para que pueda predecir de mejor manera los eventos.

II.1.3. Secuencias de construcción

La construcción de los sistemas de constructos personales es un proceso dinámico. Este constante cambio puede realizarse gracias al contacto con la realidad y las experiencias diarias. Estos cambios se llevan a cabo por medio de los dos procesos que son descritos a continuación.

II.1.3.1. Ciclo de creatividad

Se denomina Ciclo de Creatividad al proceso por el que el sistema de constructos personales debe pasar para realizar un cambio en su estructura y el cual consta de ciertos pasos. Al comienzo de este ciclo el sistema de constructos se suelta o “afloja” de tal manera que pierde su rigidez, dando al sujeto la posibilidad de abordar dinámicamente el problema o el evento y es donde se crea una hipótesis con la que puede experimentar antes de validarla o invalidarla. Esto con la finalidad de acomodar la construcción como mejor le convenga para después rigidizar de nuevo en caso de que la hipótesis sea válida, o en dado caso invalidarla y comenzar de nuevo el ciclo (Kelly, 1955). En otras palabras es un proceso constante y dinámico para reacomodar y conservar o descartar constructos (Patterson, 2011).

II.1.3.2. Ciclo C-P-C

Este ciclo habla de la manera en que los sujetos toman decisiones y eligen ciertas situaciones. Este ciclo consta de tres pasos: Circunspección, Premeditación y Control (C-P-C). La Circunspección es el momento donde se consideran las opciones y se ve la situación o problemática desde diferentes ángulos, después se eliminan las opciones menos importantes y se selecciona una situación que será la prioridad, esta sería la fase de Premeditación. Por último en la fase de Control se elige la opción que mejor se adecue al sistema, tomando en cuenta que la posibilidad de anticipación, extensión y definición del sistema de constructos. En este ciclo debe considerarse diversos factores ya que es más complejo de lo que parece. Al moverse a través de estas tres fases, los ciclos podrían desbalancearse, y buscar una disminución de ansiedad enfocándose en la fase de control, o enfocarse en la fase de Premeditación y no poder avanzar a tomar una decisión (Kelly, 1955).

II.1.4. Técnica de Rejilla

La técnica de Rejilla fue creada por Kelly (1955) como una forma de representar su teoría. Es una técnica cualitativa, sin embargo tiene una esencia analítica y cuantitativa que permite diversos procesos estadísticos complejos, lo cual representa una de sus ventajas. Esta técnica se maneja como una entrevista semiestructurada donde se discute el tema en cuestión, que gracias a su naturaleza puede ser adaptada para estudiar diferentes temas, e incluso ha sido utilizada en medicina, educación y marketing, sin embargo surgió en el campo de la psicología clínica (Saúl, López-González, Moreno-Pulido, Corbella, Compañ & Feixas, 2012) donde se ha utilizado para analizar diversas áreas de la vida de la persona.

Incluso se ha utilizado en el ambiente laboral para identificar las características más importantes que debe poseer un desarrollador software desde la perspectiva de los mismos miembros del equipo, En este estudio se concluyó que lo más esencial era la habilidad cognitiva, la motivación, actitud, conocimiento y comunicación interpersonal (Siau, Tan & Sheng, 2007).

Otra ventaja de esta técnica es la flexibilidad con que puede ser aplicada a diversos temas y la posibilidad de aplicarse sin mayor inconveniente a personas con discapacidades, como lo hicieron Thomas et al. (2011) al buscar profundizar en la autoimagen de adolescentes con diversas discapacidades de aprendizaje.

Toma la forma de una matriz de datos o cuadrícula con los siguientes componentes (Aranda & Finch, 2003):

- **Elementos:** son los estímulos o tema de discusión, se colocan en la parte superior de la matriz. Por ejemplo, miembros de la familia o personas importantes para el sujeto, situaciones que se presentan en un trabajo, marcas de ropa, situaciones de la vida diaria o escolar y maestros. En cualquiera que sea el tema a estudiar utilizando esta técnica se indica que los elementos seleccionados deben ser discretos, homogéneos, no evaluativos y representativos del área a investigar (Tan & Hunter, 2002).

Originalmente Kelly (1955) propuso 24 elementos para utilizar en el contexto clínico sin embargo el investigador puede hacer cambios en estos elementos de acuerdo al tema de interés.

- **Constructos personales:** conceptos bipolares que se elicitan al comparar y diferenciar los elementos, estos se colocan en la parte izquierda de la rejilla. Por ejemplo, al comparar dos marcas de ropa se podría decir que una es cara y la otra es barata, ahí es donde surge el constructo bipolar “caro-barato”. Los constructos elicitados para su uso en las matrices son una pequeña versión de cómo la persona construye en realidad, ya que existen todavía más que pueden ser utilizados en otras situaciones (Patterson, 2011).

Existen diversas maneras para elicitar los constructos. Una de ellas es la manera tríadica donde se presentan tres elementos y el sujeto debe decidir cuáles de los dos elementos tienen algo en común, que sería el polo emergente del constructor y que es diferente al tercero, que sería el polo contrario del constructo (Siau et al., 2007). También una opción para elicitar es la manera diádica, donde solo se comparan dos elementos, la característica en que son distintos o iguales es el constructo emergente y después se pregunta el polo contrario (Feixas & Cornejo, 1993).

Kelly (1955) determinó cierta clase de constructos que no pueden ser complicados aplicar en la técnica y deben ser manejados especialmente por el entrevistador. Al comparar elementos pueden surgir este tipo de constructos:

- ✓ *Situacionales*: dependen hasta cierto punto de características ajenas al elemento. Por ejemplo: “son iguales por que vienen de la misma ciudad”, “Tienen el mismo automóvil” o “Viven cerca”.
- ✓ Excesivamente permeables: son demasiado generales. Por ejemplo: “son mujeres”, “son hombres”.
- ✓ Excesivamente impermeables: Demasiado específicos. Por ejemplo: “Uno es vendedor de ropa y el otro es vendedor de pintura”.
- ✓ Superficiales: Tienen que ver más con características físicas. Por ejemplo: “Tienen los ojos cafés”, “Tienen cabello castaño”
- ✓ Vagos: Pueden ser expresiones muy imprecisas y debe indagarse más a fondo. Por ejemplo: “Están OK”, “Son chidos”.
- ✓ Que son producto directo del rol del elemento: el sujeto puede decir “Ellos son difíciles de entender”, e examinador debe indagar más a profundidad que es lo difícil de entender de estos elementos.

Estos elementos que son difíciles de manejar en la técnica deben ser tratados más a fondo e indagar con el sujeto mismo sujeto a que se refiere. Por ejemplo, si el sujeto menciona “los dos elementos se parecen porque son mujeres”, el entrevistador puede manejarlo de la siguiente manera: “¿Puedes decirme como el ser mujeres las hace parecidas? ¿Hay alguna otra cosa en la que ellas sean parecidas?”.

- **Sistema de evaluación:** Valores jerárquicos otorgados por los participantes a cada uno de los elementos de acuerdo a los constructos elicitados. Pueden ser diferentes escalas desde binarias hasta 12 puntos (Feixas & Cornejo, 1993) y se maneja como una escala Likert y la más usada es la de 7 puntos. Esta valoración se coloca en la intersección de la cuadrícula.

Según Borell, Espwall, Pryce y Brenner (2003) se deben tener ciertas consideraciones para la aplicación de esta técnica. Una de ellas es referente al entrevistador, ya que una característica importante de esta técnica es la imparcialidad que se debe tener para comprender la visión del entrevistado. El entrevistador debe actuar como guía para poder comparar y generar los constructos, debe contar con la sensibilidad necesaria para poder llevar a cabo esta tarea y minimizar al máximo la influencia en las respuestas del participante. Este aspecto es muy importante porque es un factor que diferencia esta entrevista de las demás.

En entrevistas estándar se trabaja con ideas conscientes y lógicas que pueden ser manipuladas fácilmente por el sujeto de acuerdo a la deseabilidad social, influencia del entrevistador, entre otros factores. Con la Técnica de Rejilla se trabaja con el conocimiento tácito del sujeto y algunas otras características cognitivas que no pueden ser manipuladas tan fácilmente (Björklund, 2008).

Existen varias versiones para su uso psicológico, sin embargo la más usada es la versión interpersonal (Técnica de Rejilla Interpersonal) ya que es utilizada para identificar los constructos y relaciones nucleares del sujeto, por lo tanto se retoma la descripción y construcción de las personas más importantes que rodean además se agregan los elementos “Yo” (como es en este momento) y “Yo Ideal” (como al sujeto le gustaría ser) (Feixas, Harter & Bach, 2008).

Existe una versión de esta herramienta llamada Técnica de Rejilla Interpersonal (TRI) que se utiliza para la evaluación de los constructos personales, aspectos cognitivos de estructura, imagen personal y cercanía a los otros. Lo que tiene de especial es que se utilizan específicamente personajes importantes del sujeto para elicitación de los constructos. Este tipo de rejilla se utiliza principalmente en el ambiente clínico y para tratar y explorar diversos padecimientos psicológicos (Lucero, Roman, Feixas, 2012).

Esta versión de la rejilla se ha utilizado principalmente para el dominio clínico y para investigar trastornos psicológicos. Un estudio se realizó con 45 pacientes con trastornos de personalidad de evitación y dependiente donde se analizaron las medidas de estructura cognitiva y medidas de la construcción del sí mismo. Los resultados arrojaron que los sistemas cognitivos de estos pacientes son menos complejos, característica que debe tenerse en cuenta en el tratamiento terapéutico de estos sujetos, además presentaron menor autoestima y más aislamiento social autopercibido (Feixas, Antequera, Almuedo & Bach, 2006).

En otro trastorno tratado con la teoría y técnica es la depresión, se aplicó la Técnica de Rejilla a 161 pacientes con depresión y se comparó con 110 participantes que no presentaban este padecimiento. Aquí se tomó mayor importancia a los conflictos cognitivos presentes en la construcción dando como resultado que la mayoría de los pacientes clínicos presentaban mayor presencia de estos conflictos además que estos aumentaban dependiendo de la severidad de la depresión (Feixas et al, 2014).

No obstante que se ha utilizado en diversos problemas psicológicos con resultados pertinentes, se debe considerar aplicar esta técnica en conjunto con algún otro método para complementar los resultados que se obtienen, como fase preliminar de algún estudio o para validar alguna otra técnica (Tan & Hunter, 2002). Además tiene la ventaja de que es considerada un puente entre

estudios cuantitativos y cualitativos, que resulta beneficioso para diversos estudios sociales y psicológicos (Macsinga & Maricuțoiu, 2008).

II.1.4.1. Características medidas con la Rejilla

Con esta técnica se pueden hacer análisis cualitativos y cuantitativos. Dentro de los cuantitativos se pueden identificar diversas medidas referentes a la construcción del sí mismo, como autoestima, relación y construcción de los otros, además de características como la complejidad y rigidez cognitiva (Feixas, Montebruno, Sánchez, del Castillo & Compañ, 2010).

II.1.4.1.1. Construcción del sí mismo

- **Autoestima auto percibida:** Es un índice de autoestima desde los propios términos del sujeto (Fernandes, 2007). Una construcción negativa del propio yo del sujeto representa una baja autoestima, mientras que una construcción positiva representa una autoestima alta o normal (Feixas, Erazo-Caicedo, Harter & Bach, 2008). Esta medida surge de la correlación entre los puntajes dados en la rejilla entre el “Yo” y el “Yo Ideal”, si la correlación es negativa será baja autoestima y si es positiva será alta autoestima (Feixas & Cornejo, 1993).
- **Aislamiento auto percibido:** Se refiere a qué tanto se ve identificado o relacionado con las personas que le rodean. En la rejilla se mide con la correlación del “Yo” y el elemento “Otros” que es creado a partir de las medidas de todos los elementos excepto el “Yo” y el “Yo Ideal” (Feixas & Cornejo, 1993).
- **Adecuación percibida en los Otros:** Esta medida indica como el sujeto construye a las demás personas, y se obtiene de la correlación entre el elemento “Otros” y el “Yo Ideal” (Feixas & Cornejo, 1996; Feixas, Bach, & Laso, 2004).

II.1.4.1.2. Características del Sistema de Constructos

Complejidad Cognitiva

Los constructos personales bipolares son modos de percibir a las personas y situaciones que le rodean, de tal manera que le ayudan al sujeto a predecir

situaciones y decidir las acciones que tomará. Estos constructos forman un sistema con el cual se pueden hacer predicciones de tal manera que pueden ser eficientes o no. Un factor asociado con estas predicciones tiene que ver con la versatilidad de los constructos, o sea la forma en que estos pueden aplicarse a múltiples situaciones, o solo a una cantidad limitada.

Según Kelly (1955) si dos constructos se desenvuelven de la misma manera se dice que son constructos equivalentes, por otra parte si una persona aplica dos constructos de manera independiente a una misma situación, se dice que estos constructos están diferenciados.

La complejidad cognitiva, término utilizado y definido por Bieri (1955), se refiere al grado de diferenciación que tiene un sistema de constructos, y que tan distintamente son utilizados los constructos bipolares. En este sentido, entre más diferentes o independientes sean los constructos, en más situaciones pueden ser utilizados y mayor será el poder predictivo de este sistema, en otras palabras, el sistema es más complejo. Por lo contrario, entre más igualdad exista en el uso de los constructos, menos complejo será el sistema, por lo tanto las predicciones de su realidad no serán tan efectivas.

Existen varios índices la medición de esta característica cognitiva. A continuación presentamos algunos de ellos:

- **Indicie de Bieri (1955):** Índice que mide de complejidad cognitiva y se mide por medio de la posibilidad de un sistema de constructos personales de diferenciar a las personas que le rodean. Si un sistema es complejo significa que puede diferenciar fácilmente a los diversos sujetos, sin embargo un sistema con una estructura simple difícilmente puede realizarlo. Un sistema que realiza diferenciaciones adecuadas se

puede apreciar en sujetos que interpretan la realidad adecuadamente ya la vez hace predicciones más precisas.

- **Porcentaje de Varianza Explicado como Primer Factor (PVEPF):** este índice se refiere a la medida de la dimensión más grande de la rejilla, entre más grande sea esta medida menos porcentaje quedara para otras dimensiones, entonces más unidimensional será el sistema de constructos. En cambio entre menos porcentaje se ubique en el primer factor, más complejo será el sistema (Feixas, Bach, & Laso, 2004).
- **El número de constructos:** Se toma como un indicador de complejidad cognitiva y se refiere a la cantidad de constructos que el sujeto genera al comparar los elementos de la rejilla. Se ha visto diferencia en la cantidad de constructos elicitados en grupos clínicos con depresión y grupos no clínicos (Erazo-Caicedo, Feixas & Harter, 2008). Aunque Feixas, Bach y Laso (2004) no tuvieron resultados significativos en identificar esta medida como índice de complejidad cognitiva si lograron encontrar ciertas tendencias y plantean que la capacidad para generar mayor número de constructos además de estar relacionada con la diferenciación cognitiva, puede estarlo también con otras habilidades psicológicas, como las capacidades verbales.

Construcción laxa o rígida

Una persona con un sistema de constructos rígido provoca que sus predicciones sean muy cuadradas y no muy acertadas, ya que no existe la posibilidad de hacer cambios en la construcción existente (Kovářová, Filip & Urbánek, 2012). Retomando el Ciclo de Creatividad, donde es necesario que el sistema de constructos cuente con cierta flexibilidad para poder reinterpretar la realidad y hacer los cambios pertinentes, una construcción rígida no da

oportunidad de comenzar este ciclo, ya que el primer paso es que el sistema sea más laxo (Kelly, 1955).

Para medir esta característica los programas de análisis de la rejilla arrojan los siguientes índices:

- **Índice de Intensidad de Bannister:** Se refiere a la intensidad con que los constructos están relacionados entre sí, si estos están altamente relacionados significa que el sujeto los utiliza para medir un mismo aspecto del evento o persona, está estrechamente relacionado con la complejidad cognitiva. (Fransella, Bell & Bannister, 2004, Feixas & Cornejo, 1993). Operacionalmente se refiere a la suma de los cuadrados de las correlaciones entre constructos, entre más alta sea esta medida más estructurado y organizado será el sistema de constructos, si es demasiado alto representar un sistema simple (Patterson, 2011).
- **Polarización:** Explica a rigidez cognitiva como un pensamiento de “todo o nada”, siempre construyendo desde los extremos, está relacionado con pensamientos catastróficos y con síntomas depresivos (Feixas et al., 2008). Esta medida se calcula como el porcentaje de valores extremos utilizados en la rejilla, por ejemplo en una escala de valoración del 1 al 7, sería el porcentaje de veces que el sujeto utilizó el 1 o el 7 para calificar algún elemento (Feixas & Cornejo, 1993). Niveles altos en este porcentaje (arriba del 28.5%) indican una tendencia de estructura rígida y polarizada (Fernandes, 2007).

II.1.5. La PCP en el ambiente académico

La teoría así como la Técnica de Rejilla se ha utilizado en muchos campos de investigación. El área académica no es la excepción ya que la Teoría de los Constructos Personales está en sintonía con los procesos psicológicos involucrados en la enseñanza, además se pueden tratar temas personales en el área de tutoría (Paszowska-Rogacz & Kabzinska, 2012).

Sebastià (1989) menciona algunos aspectos importantes de esta teoría, entre ellos los que se refieren a la investigación en la educación y el aprendizaje. Un factor importante dentro de la enseñanza tiene que ver con las ideas que el estudiante tiene como base al momento de recibir información que reciben en las escuelas por sus maestros y que dichas ideas podrían interferir en el aprendizaje, elemento que desencadenó diversos estudios y con distintas temáticas y materias, sin embargo no se ha llegado a una conclusión específica.

Un asunto importante también es la construcción que tienen los docentes acerca de sus alumnos ya que se ha visto que la percepción que el maestro tenga de ellos influye en como el estudiante es evaluado y como se desenvuelve dentro del salón de clases. En un estudio cualitativo que se realizó por medio de entrevistas a profesores para elicitación de constructos relacionados con sus alumnos y después categorizarlos identificó que sí existe una diferencia en la manera de ser evaluados los alumnos de acuerdo al género del estudiante (Páramo, 2010).

Otro estudio tuvo el objetivo de identificar los constructos personales de profesores novatos y expertos acerca de sus propias funciones, tomando la idea de que la manera en que ellos construyan su función repercutirá en la

manera en que se manejan en sus tareas como maestro. Los constructos empleados por cada grupo fue muy similar, sin embargo los maestros expertos presentaron más confianza en agregar en el aula un toque personal, dando más flexibilidad a la clase y a una enseñanza más activa, mientras que los novatos se enfocaban en sus propios conocimientos y en sus habilidades pedagógicas (Nasri, Yusof & Ming, 2011).

Otra investigación se realizó con maestros de nivel preescolar encargados del desarrollo del currículo donde el objetivo fue revisar los efectos que tiene un programa de desarrollo en los constructos personales de los profesores y dilucidar los alcances que estos podrían tener en el diseño de currículos y en el contexto educativo. Se notó un cambio principalmente en como los maestros incluían a los alumnos en la toma de decisiones, ya que antes del programa no eran tomados en cuenta (Nailon, 2013).

Otro escenario donde se ha utilizado ampliamente la PCP dentro de las escuelas es en consejería y tutoría. Trunekova y Viney (2012) desarrollaron un programa en Australia que tenía como objetivo hacer intervenciones para mejorar la salud mental de los estudiantes y así repercutir en el desempeño académico, esto por medio de la reconstrucción de la percepción del sujeto. El programa no se basó en los aspectos psicopatológicos, sino en la problemática de los alumnos, además tenía el beneficio de tener evidencias de los cambios en el estudiante para identificar el impacto del programa.

En China se utilizó la PCP y la TRI para evaluar un programa de desarrollo de adolescentes donde se aplicó a 104 participantes y medir los cambios en la construcción y percepción de ellos mismos antes y después del programa. Los resultados arrojaron una visión más positiva de ellos mismos, ya que se identificaron más con su "Yo Ideal" y con "Persona exitosa" que con "Perdedor". Aquí también se identificó el beneficio de evaluar por medio de esta técnica ya

que el sujeto difícilmente podrá identificar cual es el fin del estudio. Se concluyó que la TRI es un recurso que puede ser utilizado para intervenciones de este tipo y tiene diversos beneficios (Shek, 2012).

La visión de Kelly (1955) puede ser potencialmente aplicable en problemas de enseñanza y aprendizaje específicamente ya que busca la comprensión profunda del sentido personal que tienen los alumnos y maestros. Por ejemplo se realizó un estudio con maestros y alumnos acerca de la construcción que se tiene de conocimiento de geología. Se utilizó la Técnica de Rejilla donde los elementos eran nombres de 9 rocas para evaluar de acuerdo a los constructos elicitados. Los resultados arrojaron que los estudiantes presentan más conflictos en evaluar las cualidades de las rocas, mientras que los maestros no presentaron conflictos, demostrando que el profesor tiene un conocimiento más acertado de las rocas (Bezzi, 1996).

II.2. Rendimiento Académico

El rendimiento académico es una variable multifactorial y se ha trabajado desde diversas perspectivas. Estos diversos factores que lo componen es uno de los principales problemas al momento de medirla y de definirla. Jiménez, Izquierdo y Blanco (2000) lo relacionan con el nivel de conocimiento demostrado por una persona de acuerdo a su edad y nivel académico, esto específicamente en un dominio de conocimiento. También se ha definido como la suma de diversos y complejos elementos que influyen en el aprendiz (Garbanzo, 2007) y que estos factores pueden ser externos e internos del estudiante, como pueden ser las dinámicas utilizadas por el docente en sus clases, situaciones contextuales, ambientales e institucionales (Arana et al, 2014).

Esta cualidad multifactorial del rendimiento académico provoca una dificultad al operacionalizarla. Para abordar este aspecto de una manera práctica se mide

esta variable con los resultados o promedios obtenidos por los estudiantes, ya que este se relaciona directamente con el aprendizaje del estudiante (López-Vargas, Hederich-Martínez & Camargo-Urbe, 2011). Al abordar esta variable desde los resultados o promedios se pueden distinguir dos categorías en el rendimiento académico: el inmediato y el diferido. El rendimiento inmediato se refiere a las calificaciones obtenidas durante el periodo de tiempo que el estudiante se encuentra en la institución académica y culmina con el éxito o fracaso del sujeto. El rendimiento diferido habla de eficacia y productividad en el mundo laboral, es este donde se crea un enlace con la vida laboral del sujeto (Tejedor & Muñoz-Repiso, 2007).

En la revisión de la literatura se observó que es el rendimiento inmediato es el que se toma más en cuenta para realizar investigaciones, además que también es el más utilizado por las instituciones académicas como criterio de medición, por ejemplo utilizan los promedios de materias cursadas y el número de créditos recibidos por la realización de diversas actividades en un periodo de tiempo delimitado (Arana et al, 2014).

Incluso en algunas investigaciones puede tomarse en cuenta un promedio más específicos, por ejemplo en el estudio de Demagistri (2009) se midió el rendimiento académico con el promedio las materias más importantes como lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, además se hizo una categorización de alto medio y bajo y descubrieron una relación entre el nivel de rendimiento académico y el nivel de comprensión de lectura. Otro enfoque puede ser cuando se toma en cuenta los créditos aprobados con respecto al número de créditos que se esperan que el estudiante apruebe (Hayakawa, Ramirez, Sifuentes, Arenas, 2013).

Otro ejemplo del uso de esta variable fue en un una investigación donde se relaciona el nivel de rendimiento académico alto y bajo con el uso la tecnología,

además se buscaron patrones en las características psicosociales. Los resultados de este estudio demuestran una diferencia significativa entre estos dos grupos de alumnos. Los pertenecientes al grupo de alto rendimiento resultaron tener mejores puntuaciones en las áreas cognitivas, emocionales, sociales y el uso de la tecnología, (Rodríguez Pichardo, Ávila Ortega, González & Heredia Escorza, 2008).

El principal objetivo de los estudios relacionados con el rendimiento académico es poder predecir los resultados de esta variable, de tal manera que se puedan manipular y apoyar a los estudiantes y prevenir el bajo rendimiento académico, factor que persiste en los alumnos a lo largo de los diferentes niveles de educación y que está altamente relacionado con la deserción académica (Navarro, 2003, Lagunas & Vásquez, 2008).

Según Garbanzo (2007) existen tres factores importantes que afectan el rendimiento académico. A continuación se muestran estos factores y algunos ejemplos:

- *Determinantes Personales:* competencia cognitiva, motivación, condiciones cognitivas, auto concepto, bienestar psicológico, satisfacción y abandono de los estudios, asistencia a clase, inteligencia, aptitudes, sexo, entre otros.
- *Determinantes Sociales:* diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los padres o tutores, contexto socioeconómico y variables demográficas.
- *Determinantes Institucionales:* elección de los estudios según el interés del estudiante, complejidad en los estudios, condiciones institucionales,

servicios institucionales, ambiente estudiantil, relación estudiante-profesor, pruebas específicas para el ingreso.

Omar y colaboradores (2000) realizaron una investigación transcultural acerca de diversos factores personales sociales e institucionales como la inteligencia, la capacidad para estudiar, dificultad de las actividades escolares, apoyo familiar, e influencia de los profesores de estudiantes brasileños, mexicanos y argentinos, a lo que concluyeron que no se puede solo tomar en cuenta una de las determinantes, ya que eximir a las variables personales sería quitarle responsabilidad al propio sujeto de su fracaso o éxito y de esta manera no reconoce que el éxito no es accesible a todos los estudiantes.

Las determinantes personales del rendimiento académico se han investigado desde diversas perspectivas. Existen investigaciones que lo relacionan con el autoestima con resultados que correlacionan positivamente la baja autoestima y el bajo rendimiento académico, además estos estudiantes presentaron conductas rebeldes, sentimientos de ineficacia y ausencia de expectativas profesionales (Caso-Niebla & Hernández, 2007).

Desde la perspectiva de estas investigaciones acerca de bajo rendimiento académico y sus determinantes se ha llegado a la conclusión de que no es solo resultado de la falta de motivación e interés, si no que existen determinantes más profundas que no se han investigado y es necesario involucrar un sistema multidisciplinario para poder comprender del todo esta problemática (Rodríguez & Torres, 2015).

Desde esta perspectiva se ha identificado que el apoyo de tutorías y el desarrollo integral influye en que los alumnos puedan culminar sus estudios en tiempo además de que logre sus objetivos personales y los del plan de estudios del planteados por la institución educativa (López et al., 2005).

CAPITULO III

METODO

En este estudio se pretende identificar algunos índices de estructura cognitiva relacionados con rigidez y complejidad, además medidas relacionadas con la construcción del sí mismo. Esto a través de la aplicación de un instrumento mixto llamado Técnica de Rejilla Interpersonal (TRI), que consta de una entrevista semiestructurada y presenta una puntuación tipo Likert.

III.1 DISEÑO

No experimental, exploratorio, descriptivo y mixto.

III.2 MUESTRA

No probabilística e intencional que consta de 96 estudiantes que cursan el 4° semestre de una preparatoria técnica con especialidades médicas, específicamente en Enfermería en Nuevo León. La edad de los participantes oscila entre los 15 y 17 años. De los 96 participantes, 65 (67.7%) son mujeres y 31 (32.3%) son hombres.

III.3 INSTRUMENTO Y MEDIDAS

III.3.1. Técnica de Rejilla Interpersonal (TRI)

Para detectar las medidas de estructura cognitiva y las medidas de construcción del sí mismo se aplicó la Técnica de Rejilla Interpersonal (TRI) (Kelly, 1955). Este instrumento es utilizado para la evaluación de las características cognitivas referentes a la estructura, flexibilidad y rigidez, desde la propia perspectiva del sujeto. Es una técnica cualitativa, sin embargo permite realizar análisis estadísticos complejos (Feixas et al., 2006). Contiene tres componentes básicos que deben tomarse en cuenta (Macsinga & Maricuțoiu, 2008):

A. **Los elementos:** se refieren a las personas importantes que se encuentran en el entorno del sujeto, además por ser interpersonal se tomó en cuenta aspectos del mismo sujeto, como Yo Actual y Yo ideal. De los elementos propuestos por Kelly (1955) se utilizaron los siguientes para este estudio:

1. Yo (Tu como eres en este momento)
2. Madre
3. Padre
4. Hermano(a)
5. Abuelo(a)
6. Pareja o Amigo(a) con quien tenga más relación
7. Amigo(a) que te decepcionó
8. Maestro(a) que más haya influido en ti
9. Persona Non-Grata (se refiere a una persona que no sea de tú agrado)
10. Yo-Ideal (como tú quisieras ser)

B. **Los constructos personales:** dimensiones de sentido que el sujeto utiliza para construir su realidad. Están compuestos por dos polos y se

obtienen preguntando por similitudes y diferencias entre pares de los elementos ya mencionados (ejemplo, <bromista - aburrido>).

C. **El sistema de puntuación:** el sujeto asignó una puntuación del 1 al 7 a cada elemento y de acuerdo a cada constructo, siendo el 4 un punto medio entre cada polo. En la Figura 1 se aprecia su aplicación a los constructos personales donde por ejemplo si el sujeto asigna el 1 a un elemento representaría que es “muy bromista”, 2 “bastante bromista”, 3 “un poco bromista”, por otro lado si marca el 7 significaría que es “muy aburrido” y así con los demás números. El 4 representaría una neutralidad del elemento de acuerdo a este constructo

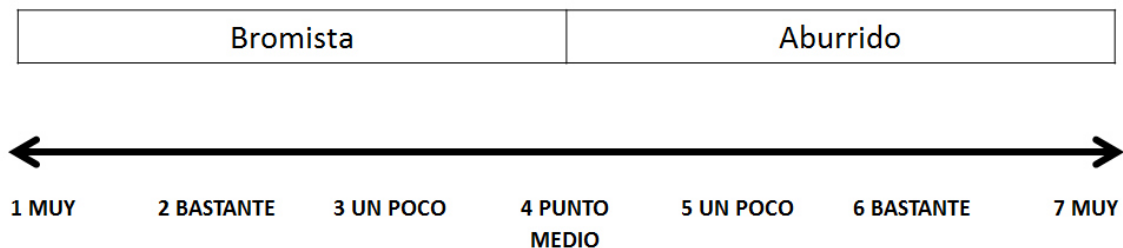


Figura 1. Sistema de puntuación y su aplicación en la rejilla.

La TRI consta de una cuadrícula o rejilla, donde en cada columna se establece uno de los elementos antes mencionados, y en cada fila se agrega un constructo personal bipolar, de manera que estos se intersecten entre ellos. En este punto de cruce es donde el sujeto utiliza el sistema de puntuación para calificar a las personas de las columnas de acuerdo a cada constructo. Un ejemplo de rejilla se puede ver en la Figura 2.



Figura 2. Ejemplo de rejilla donde se observa una asignación de los constructos, los elementos interpersonales y el sistema de puntuación usado.

III.3.2. Medidas de la Rejilla

De este instrumento se pueden obtener diversas medidas referentes a la construcción del sí mismo y de la estructura cognitiva con el programa RECORD 5.0. En este programa se ingresan los datos de la rejilla y arroja automáticamente análisis estadísticos predeterminados. Las medidas utilizadas en este estudio y derivadas de dicho programa así como su explicación (Feixas & Cornejo, 1993; Feixas et al., 2006; Lucero et al., 2012) son:

III. 3.2.1. Medidas de Construcción de sí mismo

- a. **Diferenciación entre el Yo – Yo Ideal:** considerada una medida de autoestima ya que es la correlación entre como el sujeto se considera la sí mismo (“Yo”) y como quisiera ser (Yo Ideal”), es como se valora la persona en sus propios términos.
- b. **Diferenciación entre el Yo – Otros:** el elemento otros proviene del resultado de promediar las puntuaciones de todos los elementos, menos del “Yo” y el “Yo Ideal”. Puntuaciones negativas en este índice se considera como medida de “aislamiento social auto percibido”, correlaciones positivas se considera como “identificación” con las personas que le rodean.
- c. **Diferenciación entre el Yo Ideal – Otros:** se considera un índice de adecuación percibida en los otros. Una puntuación positiva indica una idealización de las personas que le rodean, y una negativa indica una insatisfacción con los otros.

III.3.2.2. Medidas de Estructura Cognitiva

- d. **Índice de Bieri:** indicador de complejidad cognitiva. Una puntuación alta puede simbolizar una simplicidad cognitiva, o menos dimensiones con las cuales ver una misma situación. mientras que una puntuación baja representa que la persona tiene una estructura cognitiva compleja, o más dimensiones con las cuales abordar su realidad.
- e. **Porcentaje de Varianza Explicado como Primer Factor (PVEPF):** indicador de complejidad cognitiva. Esta calculo está basado en el análisis factorial de la matriz e indica la principal dimensión de significado, un porcentaje alto representa cierto grado de unidimensionalidad para darle sentido a su realidad, un porcentaje bajo indica que el sujeto cuenta con más dimensiones.
- f. **Número de Constructos:** índice adicional de complejidad cognitiva. Entre más constructos el sujeto tenga en su repertorio más complejidad y dimensiones de sentido puede tener.
- g. **Intensidad Total:** índice de integración cognitiva o rigidez cognitiva. Una puntuación alta representa una estructura rígida y con solo una visión invariable de las cosas, mientras que una puntuación baja significa que el sujeto tiene una estructura laxa o poco integrada, o sea que el sujeto no puede hacer asociaciones ni predicciones.
- h. **Polarización:** es el porcentaje de puntuaciones extremas (1 ó 7) dentro de la rejilla y es una medida de rigidez cognitiva. Quiere

decir que el sujeto tiene una construcción polarizada o una visión en “blanco y negro”.

III.3.3. Rendimiento Académico

El rendimiento académico es el promedio de calificaciones del semestre inmediato anterior de cada participante. Para determinar el nivel de rendimiento académico se dividieron los promedios de los sujetos en cuartiles, las secciones extremas representarían los alumnos de rendimiento académico alto y bajo, la sección restante en intermedia serían los alumnos de rendimiento académico medio.

III.4 PROCEDIMIENTO

1. Estudio Piloto

Se realizó con el fin de explorar las dificultades y contratiempos que podrían presentarse en la dinámica de la técnica y así realizar los cambios pertinentes para la aplicación formal.

En cuanto a los resultados de este estudio piloto se puede destacar que los alumnos con alto rendimiento académico presentaron mayor autoestima, mayor identificación con las personas que le rodean, mayor complejidad cognitiva y menor rigidez. Los alumnos de rendimiento académico medio mostraron tener menor autoestima, baja satisfacción con las personas que les rodean y un pensamiento simple. Los de bajo rendimiento mostraron ser los que necesitan mayor soporte psicológico y reflexión personal ya que son los que se sienten más insatisfechos con las personas que les rodean, se percibe aislados, tienen menor complejidad y mayor rigidez cognitiva.

2. Permisos Institucionales

Se proporcionó la carta de permiso a la institución académica para tener acceso a los estudiantes y a las bases de datos de los promedios de los alumnos (Anexo 5).

3. Selección de la muestra y consentimiento informado a los padres o tutores

Los participantes, al ser menores de edad, debían contar con el consentimiento informado firmado por su padre, madre o tutor para poder participar en el estudio (Anexo 2).

4. Aplicación

La aplicación se llevó a cabo en los cubículos de tutorías de la preparatoria y fue de manera individual con una duración de entre 15 y 30 minutos por entrevista. Se trabajó con los alumnos a los largo de dos semanas.

La aplicación de la TRI constó de los siguientes pasos:

- a) Llenado de formulario de datos como nombre, matrícula, edad y grupo.**

- b) Identificación de Elementos**

Se solicitó al sujeto que escriba en tarjetas rotuladas con los elementos antes mencionados los nombres de las personas que correspondían en su vida real. Por ejemplo, en la tarjeta rotulada con "PAPA" escribe el nombre de su padre.

Cuando el sujeto no cuenta con alguno de los elementos, se le pide que piense en la persona que había tenido ese rol en su vida. Por otra parte, si el sujeto cuenta con varias personas que encajan en un mismo papel, por ejemplo si tenía varios hermanos (as), elije al más cercano. No se puede repetir personas.

c) Elicitación de constructos personales.

Se llevó a cabo por medio de una entrevista semiestructurada comparando los elementos de dos en dos, por ejemplo: ¿Qué característica tienen en común mamá y papá?

De esta manera se identifica un polo del constructo. Para elicitación el otro polo del constructo se preguntó: ¿Qué es lo contrario a esta característica? Los constructos emergentes se agregaban en la parte izquierda de la rejilla (**Anexo 3**).

Para facilitar la comparación se utilizaron las tarjetas mencionadas en el paso anterior y se buscó que todos los elementos se compararan al menos una vez. Cuando los constructos comenzaban a repetirse se daba por terminada la elicitación. El orden de estas comparaciones puede verse en el **Anexo 4**.

d) Llenado de Rejilla

Utilizando el sistema de puntuación (del 1 al 7) los sujetos llenaron cada casilla dando una calificación a cada elemento según el constructo agregado.

e) Base de datos y procedimiento estadísticos

Cada una de las rejillas se analizó con el programa Record 5.0 que es de uso libre (Anexo 1). La base de datos se formó con las medidas antes mencionadas (ver apartado Instrumento y Medidas) del análisis de cada una de las rejillas. Se utilizó el programa SPSS para obtener estadísticos descriptivos y análisis de varianza correspondientes.

CAPITULO IV

RESULTADOS

El propósito de este estudio fue analizar las características cognitivas de estudiantes de una preparatoria técnica según su nivel de rendimiento académico. Se abordaron diversos índices de la construcción del sí mismo y de estructura cognitiva referentes a la complejidad, rigidez e integración cognitiva. Se expondrán datos descriptivos del grupo y de las variables de manera general y después según el nivel de rendimiento académico alto, medio y bajo.

Posteriormente se muestran los análisis de varianza respectivos para cada una de estas variables según el nivel de rendimiento académico. Se utilizó la ANOVA para las muestras que presentaban normalidad, y la versión no paramétrica, el análisis de Kruskal-Wallis, para las variables que no presentaban normalidad.

La media del promedio de calificaciones es de los estudiantes es de 85.87 con una desviación estándar de 4.15. En la Tabla 1 se muestran los datos descriptivos de los alumnos según su nivel de rendimiento académico. Para esta división se optó por cuartiles de los promedios de los estudiantes, los rangos que resultaron de este procedimiento se pueden apreciar en esta misma tabla.

Tabla 1. Datos descriptivos de la muestra según el nivel de rendimiento académico

| Nivel de Rendimiento Académico | n | Calificación M (DE) | Shapiro-Wilk |
|--------------------------------|----|---------------------|--------------|
| Alto (<82.76) | 25 | 90.89 (2.12) | .008 |
| Medio (>82.76 y <88.55) | 47 | 85.88 (1.75) | .012 |
| Bajo (>88.55) | 24 | 80.87 (2.05) | .000 |

A continuación se muestran los resultados de acuerdo a los objetivos.

Objetivo 1. En el sistema de constructos personales de los estudiantes identificar:

- a) Las medidas de la construcción del sí mismo
- b) Las medidas de la estructura cognitiva

En la Tabla 2 se pueden ver los datos descriptivos de las nueve medidas extraídas de la rejilla, siendo 3 referentes a la construcción del sí mismo y seis medidas referentes a la estructura cognitiva obtenida de la rejilla. Solo las variables PVEPF, Polarización y Potencia Total presentaron normalidad.

Tabla 2. Datos descriptivos totales de las medidas de construcción del sí mismo y de la estructura cognitiva.

| | | M (DE) | Mínimo | Máximo | Kolmogorov-Smirnov |
|--------------------------------------|-----------------------|------------------|--------|--------|--------------------|
| Medidas de construcción del sí mismo | Yo- Yo ideal | .46 (.32) | -.36 | .99 | .025 |
| | Yo- Otros | .18 (.30) | -.50 | .84 | .000 |
| | Yo Ideal-Otros | .31 (.37) | -.79 | .89 | .001 |
| Medidas de la estructura cognitiva | Índice de Bieri | .27 (.08) | .15 | .49 | .000 |
| | PVEPF+ | 54.08 (12.75) | 33.21 | 85.57 | .200 |
| | Número de Constructos | 11.35 (3.16) | 6 | 20 | .000 |
| | Intensidad | .25 (.16) | .10 | .44 | .000 |
| | Polarización | 30.75 (13.84) | 4.54 | 64.62 | .197 |

+ Porcentaje de Varianza Explicado como Primer Factor

En la Tabla 3 los datos descriptivos de las medidas requeridas rescatadas de la rejilla, presentadas según el nivel de rendimiento académico, ya sea alto, medio o bajo.

Tabla 3. Datos descriptivos por nivel de rendimiento académico de las medidas de construcción del sí mismo y de la estructura cognitiva.

| | | Nivel de Rendimiento Académico | | |
|--------------------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------|----------------|
| | | Alto M (DE) | Medio M (DE) | Bajo M (DE) |
| Medidas de construcción del sí mismo | Yo- Yo ideal | .45 (.29) | .47 (.32) | .44 (.36) |
| | Yo- Otros | .28 (.28) | .15 (.28) | .15 (.36) |
| | Yo Ideal- Otros | .40 (.39) | .23 (.36) | .36 (.35) |
| Medidas de la estructura cognitiva | Índice de Bieri | .27 (.08) | .26 (.08) | .27 (.09) |
| | PVEPF+ | 53.57 (13.16) | 53.80 (12.31) | 55.16 (13.66) |
| | Número de constructos | 11.76 (4.24) | 11.43 (2.64) | 9.60 (2.83) |
| | Intensidad | .27 (.29) | .23 (.07) | .24 (.08) |
| | Polarización | 32.05 (11.61) | 29.20 (15.15) | 32.47 (13.47) |

+ Porcentaje de Varianza Explicado como Primer Factor

Objetivo 2. Analizar las diferencias en el sistema de constructos que presentan los estudiantes según su rendimiento académico.

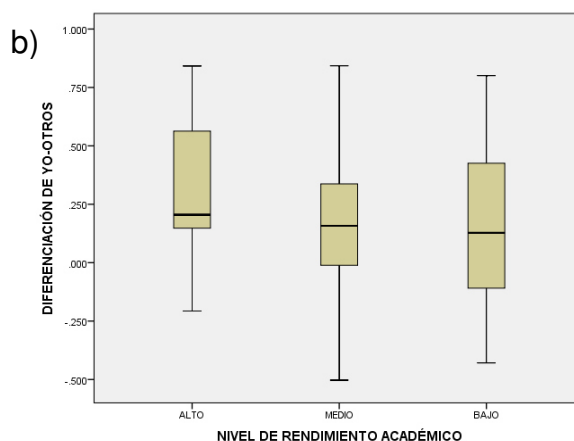
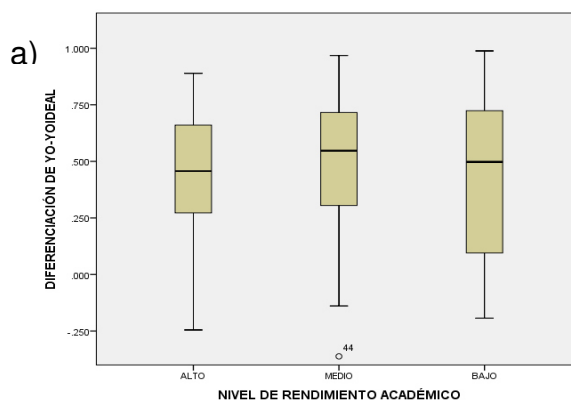
En la Tabla 4 se muestran los resultados de la prueba de comparación de medias, donde se utilizó la prueba no paramétrica Kruskal- Wallis, dependiendo de su normalidad. Como se puede observar ninguna fue significativa. La diferenciación entre el Yo Ideal–Otros fue la más cercana a presentar significatividad ($H(2)= 4.85, p= .088$), seguida por la diferenciación de Yo-Otros con una ($H(2)= 2.82, p= .244$) y Potencia Total ($H(2)= 1.93, p= .381$).

Tabla 4. Análisis de varianza para las medidas de construcción del sí mismo y de la estructura cognitiva según el nivel de rendimiento académico

| | gl | H | P |
|-----------------------|----|------|------|
| Yo- Yo ideal | 2 | .133 | .936 |
| Yo- Otros | 2 | 2.82 | .244 |
| Yo Ideal- Otros | 2 | 4.85 | .088 |
| Índice de Bieri | 2 | .94 | .624 |
| PVEPF* | 2 | .07 | .964 |
| Número de Constructos | 2 | 1.20 | .548 |
| Intensidad | 2 | .56 | .754 |
| Polarización | 2 | 1.79 | .408 |

* Porcentaje de Varianza Explicado como Primer Factor

Aunque no se encontró diferencia significativa en los índices anteriores, se puede apreciar una tendencia en los resultados. A continuación se presentan las figuras donde se pueden apreciar estas predisposiciones, además de los casos extremos de cada índice.



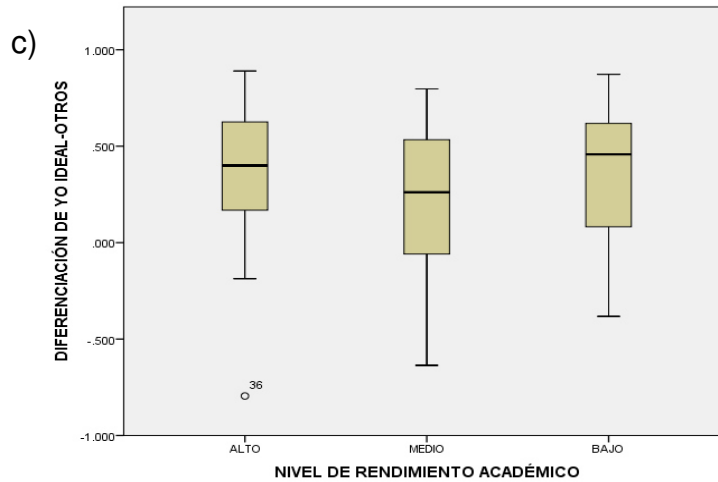


Figura 3. Contrastes en las medidas de Construcción del Sí Mismo según los niveles de rendimiento académico.

En la Figura 3 se aprecian las medias y cuartiles de las medidas de Construcción del Sí Mismo. En la diferenciación del Yo – Yo Ideal se presentó un caso extremo (44), además se observa que existen más alumnos de bajo rendimiento académico que presentan puntuaciones bajas. Los alumnos de alto rendimiento académico presentaron puntuaciones más altas en comparación con los alumnos de rendimiento medio y bajo en las diferenciación del Yo–Otros. Respecto al Yo Ideal–Otros se presenta una tendencia de los alumnos de alto rendimiento académico a una puntuación más alta que los otros alumnos de rendimiento medio y bajo.

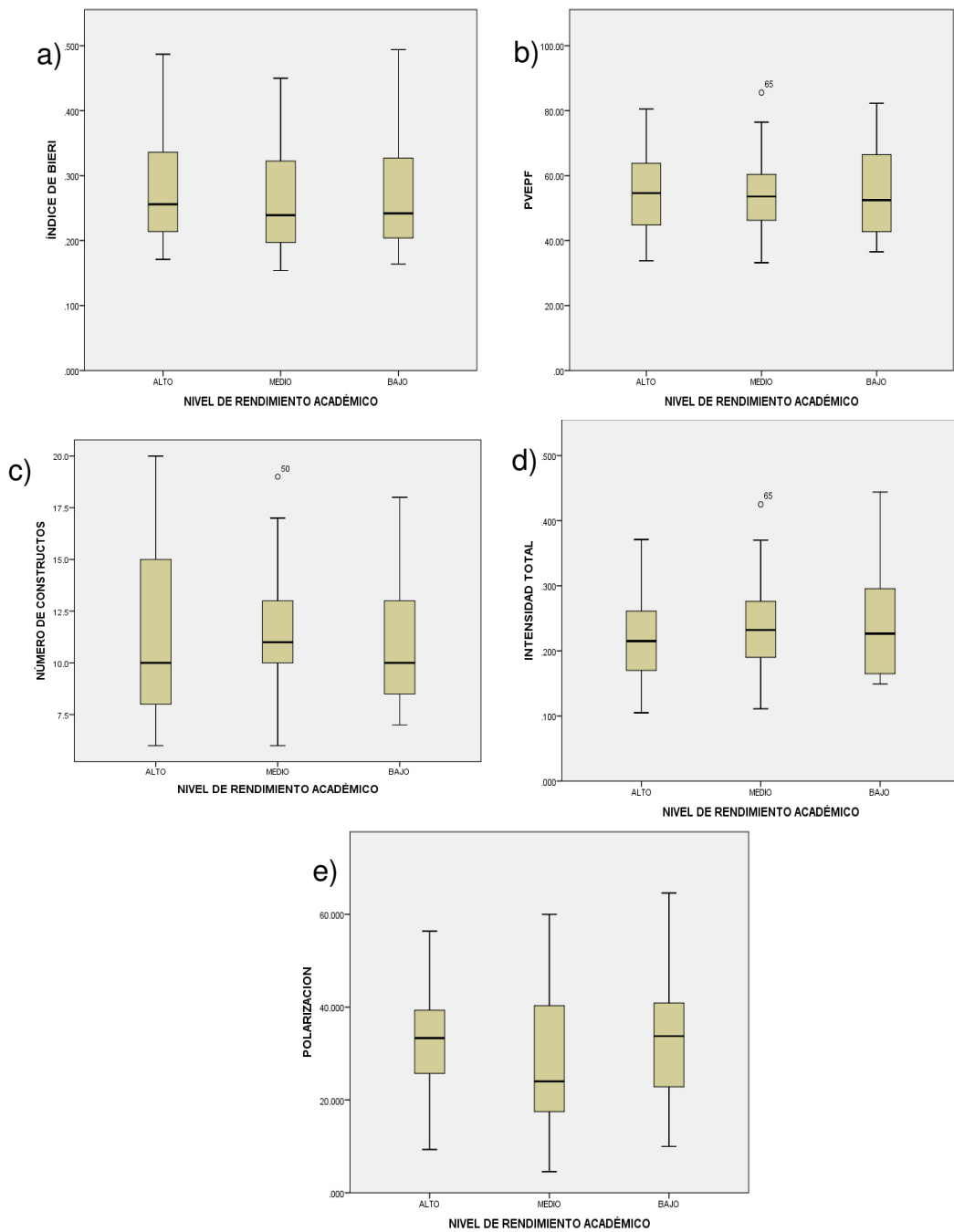


Figura 4. Contrastes en las medidas de Estructura Cognitiva según los niveles de rendimiento académico.

En la Figura 4 se aprecian las tendencias en las medidas de la Estructura Cognitiva. La que muestra mayor diferencia es la Intensidad Total, donde los estudiantes con bajo rendimiento presentan una puntuación más alta.

En cuanto al PVEPF (Porcentaje de Varianza Explicado como Primer Factor) y en Polarización, se observó una tendencia de los alumnos con rendimiento académico medio a tener puntuaciones más bajas en este índice, en comparación con los otros dos grupos. Además que presentan un caso extremo (65) en el PVEPF.

CAPITULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

V.1. Discusión

La deserción escolar es una problemática que se ha agravado con el paso de los años en instituciones públicas y privadas, que está estrechamente asociada con el bajo rendimiento académico. Algunos factores que pueden predecir este problema son los familiares, personales e institucionales (Lagunas & Vázquez, 2008). Las problemáticas personales, como las características cognitivas son un factor muy importante pero, a la vez el medirlo y tratarlo es complicado. Una de las alternativas que se ha empleado para abordar el bajo rendimiento académico con beneficios para la mejora del aprendizaje del estudiante es la tutoría escolar. Sin embargo, para que el tutor incorpore las variables personales de manera consistente se requieren más herramientas de evaluación que faciliten su trabajo y que también sean accesibles al estudiante para el análisis de su influencia en su aprendizaje por lo que es necesario continuar su investigación (Smith, 2011).

Es necesario abordar estas problemáticas desde otro punto de vista teórico, además de que hace falta un instrumento que ayude a medir el avance del estudiante en este escenario y que sea una ayuda para reflexionar de sus propias problemáticas (Pope, 2007). La técnica de Rejilla basada en la Psicología de los Constructos Personales (Kelly, 1955), tiene una parte cuantitativa que permite la medición de los rasgos cognitivos del sistema de constructos personales usado por las personas para predecir y tomar acción en las diversas situaciones que se presentan en su vida y una opción cualitativa

que puede ser de gran apoyo en el trabajo de tutoría ya que usa los mismos constructos del sujeto provocando que los cambios sean más directos y relevantes para el alumno (Feixas et al., 2008).

El planteamiento general de esta investigación es analizar las características del sistema de constructos personales y de la construcción del sí mismo obtenidos por medio de la Técnica de Rejilla de estudiantes de preparatoria con diferentes niveles del rendimiento académico. Se comienza por un análisis de la muestra para continuar con la exploración de resultados considerando los objetivos de este estudio.

La muestra se conformo de alumnos de cuarto semestre de preparatoria, menores de edad. Este factor pudo haber influido en los resultados ya que por ética de investigación se requirió la autorización por escrito de los padres para la participación de su hijo (estudiante); la ausencia de este permiso implico la no incorporación de un alumno a este estudio. Esta solicitud se envió a todos los integrantes de dos grupos bilingües y dos monolingües que fueron un total de 179 alumnos invitados al estudio, no obstante se recibió el permiso firmado de solo 99 alumnos. Una reducción más de la muestra fue ocasionada por la falta de asistencia de un estudiante y por dos casos que no cumplieron con el número mínimo de constructos elicitados necesarios para el procesamiento por el programa RECORD 0.5. Por estas circunstancias la muestra real fue de 96 casos.

Del panorama previamente referido se derivan algunos aspectos que pueden haber influido en los resultados de este estudio. El permiso de participación probablemente fungió como un filtro para que solo alumnos con un perfil específico formaran parte de la investigación, dejando fuera de ella a casi la mitad de los alumnos invitados a participar. Este factor puede reflejarse en que las calificaciones, consideradas para marcar los niveles de rendimiento

académico, presentan una relativa uniformidad que se ubicaron principalmente en un espectro de alto y medio rendimiento académico con poca diferenciación cuantitativa entre ellas. La poca variabilidad entre dichas calificaciones probablemente contribuyó a la falta de significatividad en las relaciones entre los índices de construcción del sí mismo y las características del sistema de constructos.

Además, con frecuencia se ha considerado que los alumnos con niveles de rendimiento escolar medio y alto como los participantes en este estudio son responsables, se interesan y comprometen con actividades académicas y que están características están asociadas a sus padres y ambientes familiar. En este contexto se infiere que los padres de los participantes son responsables, dedicados y con intenciones de que sus hijos aspiren a un adecuado y mejor futuro académico. Este razonamiento es congruente con el argumento de Uralde, Jiménez y Lever (2006) y de Caro, Preciado, Pérez, Carrizosa y Molina (2011) de que uno de los factores más importantes que influye en el rendimiento académico son las características de los padres, la estructura familiar y nivel cultural y socioeconómico.

El que una persona estudie la preparatoria, en particular de tipo técnico que requiere materiales, uniformes, tiempos de estancia en aula y para prácticas, así como para tareas académicas conlleva una gran dificultad para que se labore en un trabajo formal simultáneamente. En general, se puede decir, que es preciso el apoyo económico de la familia, particularmente de los padres y que estos puedan satisfacer necesidades más allá de las básicas del estudiante para que este responda con esfuerzo y eficacia ante las demandas educativas para el logro de un aprendizaje significativo y el éxito en sus estudios. Esta perspectiva de análisis muestra nuevamente la importancia de la familia para el buen rendimiento académico del alumno.

La mayor parte de la literatura revisada bajo el enfoque de constructos personales y particularmente acerca de la construcción del sí mismo, complejidad cognitiva y rigidez son reportes de investigaciones con muestras clínicas con padecimientos como depresión, trastornos alimenticios, agorafobia, entre otros (Feixas et al., 2008; Feixas et al., 2006; Hendrychová, 2014) que se comparan con muestras no clínicas para detectar diferencias concretas en estas medidas en ambos grupos y establecer las características de constructos de un trastorno mental de acuerdo al padecimiento mental concreto. Por tanto, en estas investigaciones los dos grupos de muestra no son homogéneos.

En este estudio, los resultados no señalan relaciones significativas entre los índices de construcción del sí mismo y las características del sistema de constructos. Sin embargo, se aprecian tendencias evidentes que pudieran llegar a ser significativas si se incrementara el tamaño de la muestra. Estas tendencias se derivan de dos medidas obtenidas de las rejillas. Una se enfoca en la construcción del sí mismo (autoestima, aislamiento autopercibido y la adecuación percibida en los otros) y la otra en la estructura cognitiva que mide principalmente la complejidad y la rigidez.

En el grupo de estudiantes con un nivel de bajo rendimiento académico las tendencias más destacadas acerca de la construcción del sí mismo indican una baja autoestima y mayor aislamiento autopercibido que los alumnos de medio y alto rendimiento académico. Hater y Bach (2008) identificaron estas características de construcción del sí mismo de forma extrema en pacientes en trastornos psicológicos como la depresión, también se presentaron los tres índices de complejidad más bajos lo que produce un sistema más simple que los grupos de medio y alto rendimiento académico, lo por lo que estas tendencia pueden ser un foco de atención para que los tutores realicen una mayor indagación por los sobre alteraciones psicológicas en este grupo de

participantes y cumplir una función preventiva de su labor y en la salud mental en los estudiantes.

Los estudiantes de bajo rendimiento académico tienen menor complejidad, es decir, menos dimensiones para abordar las problemáticas de la vida diaria. En la polarización que revela el uso de pensamientos extremos referidos a “blanco y negro” o “todo o nada” destaca la presencia de alta rigidez. Lucero et al. (2012) encontraron en personas con trastornos alimentarios una alta rigidez que no les permite aceptar su cuerpo porque tienen un ideal corporal tan riguroso que provoca la aparición de un problema de este tipo.

La rigidez también se mide por el índice de Intensidad que se refiere a la fuerza con la que los constructos y elementos están relacionados entre sí. Los estudiantes con bajo rendimiento académico mostraron la puntuación más baja cuando se compararon con lo de rendimiento medio y alto, lo que se traduce en un sistema de construcción laxo o no tan rígido que permite al sujeto tener cierta variedad de predicciones. Sin embargo esta característica llevada al extremo puede interferir con la toma de decisiones y falla en la categorización (Kovářová et al., 2012). Por lo tanto, se infiere que estos alumnos tienden más que los otros dos grupos de participantes a la baja autoestima, al aislamiento autopercebido y a un sistema de constructos más desintegrado y simple, sin relaciones entre ellos, con un uso de manera extrema y poco adecuado.

Adams-Webber (2003) arguye que una alta complejidad cognitiva se relaciona con una elevada confianza de la persona en sus propias evaluaciones de su realidad y en las validaciones o invalidaciones obtenidas anteriormente como resultado de los Ciclos de Creatividad y Validación, procesos determinantes críticos para el desarrollo y funcionamiento adecuado del sistema de constructos (Walker & Winter, 2007). En otras palabras, si el sujeto ha validado con éxito sus teorías en el pasado, más confianza tendrá al proponer nuevas

teorías y buscar validarlas. En cambio, si no ha tenido éxito, lo más probable es que no desarrolle del todo su sistema de constructos y presente un bloqueo en los ciclos antes mencionados.

Del análisis de datos se puede inferir que los estudiantes de bajo desempeño académico se sienten tan inseguros acerca de sus hipótesis que mantienen sus constructos inválidos y por tanto, no pueden desenvolverse eficazmente en su ambiente y con las personas que les rodean. De esta manera, aunque el ambiente presente estímulos que propicien que el estudiante tenga tener bajo rendimiento académico, es posible que el tutor trabaje con ellos para tratar de desbloquear estos ciclos, mejorar la confianza y seguridad para que puedan incorporar nuevos constructos que sustituyan los que no han resultado tan eficaces y cambiar su construcción (Ijaz & Mahmood, 2012) apoyados además por el análisis y reflexión del propio estudiante bajo su dirección. Esta función de la tutoría es mostrada por Faccio, Cipolletta, Romaioli y Ruiba (2011) cuando informan como producto de una intervención terapéutica la incorporación de nuevos constructos y una conciencia de su propia construcción lo que abre la posibilidad de hacer cambios y encontrar diferentes alternativas de acción y de sentido que beneficien a la persona.

El grupo de estudiantes de rendimiento académico medio tienen la autoestima más alta que las otras dos categorías de participantes, además se sienten aislados de las personas que les rodean y tienen una construcción menos positiva de los otros. El elemento de "otros" consta principalmente de personajes del ámbito familiar, estos resultados se pueden relacionar con los argumentos de Aberastury y Knobel (2000) acerca de cómo el adolescente busca desligarse de su familia y vuelca sus identificaciones a sus amigos, grupo que le brinda seguridad y estima requerida para el proceso de búsqueda de su identidad.

Además, estos estudiantes registran la complejidad más alta en comparación con los grupos de bajo y alto rendimiento académico, lo que puede indicar un repertorio más amplio de dimensiones que el sujeto tiene para darle sentido a su realidad lo cual le da diversas opciones dentro de su construcción para tomar acciones (Feixas et al., 2006). Este grupo también tiene los sistemas menos rígidos, característica favorable para el Ciclo de Creatividad. Esto podría significar que tienen facilidad para reacomodar sus sistemas cognitivos, ver las situaciones desde más perspectivas y así hacer hipótesis y predicciones más acertadas (Fernandes, 2007). Sin embargo, puede ser que esta flexibilidad les afecte en la determinación de realizar actividades escolares y alcanzar un mejor rendimiento académico (Kelly, 1955)

Las características más representativas del grupo de estudiantes de rendimiento académico medio tienen la autoestima más alta, la construcción más negativa del otro y a la vez menos rígida, la mayor complejidad cognitiva en comparación con los participantes de los demás niveles académicos.

Los estudiantes de alto rendimiento académico se sienten menos aislados, se identifican con las personas que les rodean y los perciben más positivamente por tanto, son personas sociales que se desenvuelven bien con su familia, amigos y maestros. En estudio no se incluyó el tipo de familia que es un factor relevante en la teoría de constructos personales y que ha sido abordado por diferentes investigadores. Por ejemplo Escobedo y Cuervo (2011) observaron que la composición familiar de los estudiantes tiene un efecto en la construcción que hacen las personas, ya que en familias monoparentales los alumnos presentaban una construcción negativa de la familia. Por otra parte Cervini, Dari y Quiroz (2014) reportaron que los alumnos pertenecientes a familias nucleares presentan promedios significativamente más altos que los que tenían un tipo diferente de familia.

El grupo de alto rendimiento académico mostró la rigidez más elevada al compararla con la de los otros dos grupos de participantes. Una persona con una estructura rígida puede llegar a ser muy productiva y realizar tareas específicas de manera satisfactoria, lo cual se puede manifestar en las altas calificaciones (Kelly, 1955). No obstante, esta rigidez afecta el Ciclo de Creatividad donde el sistema de constructos se hace flexible para formar nuevas hipótesis, validarlas y después reacomodar los constructos en base a nuevas experiencias. A pesar de que estas personas pueden seguir instrucciones y realizar actividades de manera adecuada, difícilmente producirán algo nuevo fuera de lo que este estructurado.

Las personas con alto grado de rigidez cognitiva tienden a aferrarse a una sola dimensión central y construyen el mundo desde una visión unidimensional lo que genera la desventaja de tener ideas incuestionables y difíciles de modificar. (Lucero et al., 2012). Los alumnos con alto rendimiento pueden mostrar una construcción rígida. Walker y Winter (2007) argumentan que en el Ciclo de Creatividad existe la posibilidad de flexibilizarse para después rigidizarse. Por tanto, un área a explorar en futuras investigaciones es el proceso creativo y la posibilidad de flexibilizar el sistema de constructos personales que permite el ajuste de la persona a nuevas situaciones realizando hipótesis diferentes para cambiar la estructura de su sistema.

Desde otra perspectiva aunque los estudiantes con mayor rendimiento académico, presenten alta rigidez, los sistemas complejos les permiten disponer de más dimensiones que pueden utilizar para proporcionar un mejor sentido a sus experiencias, Estas características pueden indicar un sistema mejor integrado que el de los demás grupos, factor importante para la efectividad de las predicciones. Para Smith (2009) si el sujeto cuenta con un sistema de constructos efectivo para hacer predicciones de la realidad es más probable su adaptación a situaciones nuevas y desafiantes, componentes que se

encuentran en el ambiente escolar. En este sentido, los sistemas que permiten hacer predicciones asertivas a las personas se reflejan en acciones y pensamientos adecuados.

Los estudiantes de alto rendimiento académico muestran como principales atributos menos aislamiento autopercebido, perciben a los otros más positivamente, más complejidad en sus sistemas de constructos y mayor rigidez que las otras categorías de participantes.

Borell, Espwall, Pryce y Brenner (2003) aducen que la técnica de rejilla es un puente entre los datos cualitativos y cuantitativos, condición conveniente para funciones de los tutores. Sin embargo, recomiendan complementarla con instrumentos como cuestionarios, escalas o entrevistas, para un mejor conocimiento y comprensión del estudiante que sea sustento de una intervención más integral para lograr resultados más sólidos que impacten su bienestar y rendimiento académico.

Los tutores han empleado la teoría y técnica de la Rejilla como un recurso de apoyo y prevención en diferentes problemáticas de estudiante ya sea en atención personalizada o en talleres. Mallick y Watts (2007) abordaron la problemática del uso de drogas en adolescentes se basaron en la teoría de constructos personales para ayudarlos a reflexionar acerca de su propia construcción para generar modificaciones en la forma de toma de decisiones que condujeran a alternativas que mejoraran su sentido de realidad y que este fuera más adecuado a sus condiciones de vida.

V.2. Conclusiones

Los alumnos de bajo rendimiento tienen una baja autoestima, aislamiento autopercebido y un sistema de constructos más desintegrado y simple. El grupo de rendimiento medio tiene alta autoestima, gran complejidad cognitiva y una construcción negativa del otro y a la vez menos rígida. Los estudiantes de alto rendimiento académico perciben a los otros más positivamente, tienen gran complejidad en sus sistemas de constructos y mayor rigidez.

La técnica de la Rejilla, específicamente las medidas de complejidad cognitiva, la rigidez cognitiva y de construcción del sí mismo permitió la observación de tendencias de constructos personales que distinguen a los grupos de estudiantes de rendimiento académico bajo, medio y alto.

V.3. Recomendaciones Futuras

De este estudio y sus conclusiones se pueden dilucidar ciertos caminos que pueden tomar las investigaciones futuras. Se recomienda realizar más estudios con esta técnica incluyendo las mismas variables y tomar en cuenta una mayor población y más diversidad, como por ejemplo agregar participantes de otros niveles educativos, esto para consolidar los resultados encontrados en el presente estudio.

También se identificó una influencia importante de la familia en los participantes en esta investigación por lo que se recomienda realizar una investigación donde se tome en cuenta la variable familia, ya sea el tipo de familia además de la construcción que el sujeto ha hecho de esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aberastury, A., & Knobel, M. (2000). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Adams-Webber, J. R. (2003). Cognitive complexity and confidence in evaluating self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(3), 273-279. DOI: 10.1080/10720530390209289
- Arana, F. G., Galarregui, M. S., Miracco, M. C., Partarrieu, A. I., De Rosa, L. L., Lago, A. E., Traiber, L. I., Nussold, P. T., Rutzstein, G., Keegan, E. G. (2014). Perfeccionismo y Desempeño Académico en Estudiantes Universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Acta Colombiana de Psicología*. 17(1), 71-77. Doi: 10.14718/ACP.2014.17.1.8
- Aranda, G., & Finch, E. (2003). Using repertory grids to measure changes in risk-taking behavior. *Journal of Construction Research*, 4(01), 101-114. DOI: 10.1142/S1609945103000340
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Revista de educación*, 13(24), 76-92. Recuperado de: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33754748/constructivismo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1478649162&Signature=zQz3V0CEyw0wix65Ct1%2FESyEorg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DConstructivismo.pdf>
- Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *Inquiring man: Theory of personal constructs*. Routledge.
- Bezzi, A. (1996). Use of repertory grids in facilitating knowledge construction and reconstruction in geology. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(2), 179-204. Doi: 10.1002/S1098-2736199602
- Bieri, J. (1955). Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(2), 263. Doi: 10.1037/h0043308
- Björklund, L. (2008). The Repertory Grid Technique: Making Tacit Knowledge Explicit: Assessing Creative Work and Problem Solving Skills. *Research Technology Education: Methods and Techniques*. Linköping, Sense

Publishers. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:424638/FULLTEXT01.pdf>

- Borell, K., Espwall, M., Pryce, J., & Brenner, S. O. (2003). The repertory grid technique in social work research, practice, and education. *Qualitative Social Work*, 2(4), 477-491. Doi: 10.1177/1473325003024006
- Brooks, O. (2009). Tales out of School: Counselling African Caribbean Young People in Schools. *Journal of Social Work Practice*, 23(1), 65-75. Doi: 10.1080/02650530902723324
- Caro, L. G. C., Preciado, V. G., Pérez, L. M. L., Carrizosa, M. V., & Molina, S. F. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/download/110361/126942>
- Caso-Niebla, J., & Hernandez, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n3/v39n3a04.pdf>
- Cervini, R., Dari, N., Quiroz, S. (2014) Estructura Familiar y Rendimiento Académico en Países de América Latina: Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 19(61), 569-597. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a10.pdf>
- Clarke, S. (1999). Using Personal Construct Psychology with Pupils Who Experience Emotional and Behavioural Difficulties-A Case Study. *Child and Adolescent Mental Health*, 4(3), 109-116. Doi: 10.1111/1475-3588.00261
- De Miguel, M., Apodaca, P., Arias, J.M., Escudero, T., Rodríguez, S., & Vidal, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 357-383. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98971/94561>
- Demagistri, M. S. (2009). Habilidades cognitivas y rendimiento académico en alumnos de una escuela secundaria. *Perspectiva Psicológica*, 6, pp 30-

38.

- Erazo-Caicedo, M. I., Feixas, G., & Harter Stephanie, L. (2008). Factores cognitivos en la depresión. *Journal of Medical Psychology*, 259-269. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/25/01/98/25019854610471949648745525502192703698>
- Escobedo, P. S., & Cuervo, Á. V. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y educación*, 13(2), 177-196. Recuperado de: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45388225/80220774009.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1478652108&Signature=NWhi%2F5InvREcOIxE0i085duAcxQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUna aproximacion a la relacion entre el.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45388225/80220774009.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1478652108&Signature=NWhi%2F5InvREcOIxE0i085duAcxQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUna+aproximacion+a+la+relacion+entre+el.pdf)
- Faccio, E., Cipolletta, S., Romaioli, D., & Ruiba, S. (2011). Control in bulimic experience at the beginning and at the end of therapy. *Personal Construct Theory Practice*, 8, 14-37. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Elena_Faccio/publication/236268435_Control_in_bulimic_experience_at_the_beginning_and_at_the_end_of_therapy/links/02e7e522747dddc189000000.pdf
- Feixas, G., & Cornejo, J. M. (1993). *Manual de la técnica de rejilla mediante el programa RECORD ver. 2.0*. Barcelona: Paidós.
- Feixas, G., Antequera, F. M., Almuedo, C. G., & Bach, J. L. (2006). La estructura cognitiva de los trastornos de personalidad de evitación y dependiente: Un estudio con la técnica de rejilla. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3)147-154. Doi: 10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4025
- Feixas, G., Bach, L., & Laso, E. (2004). Factors affecting interpersonal construct differentiation when measured using the Repertory Grid. *Journal of Constructivist Psychology*, 17(4), 297-311. Doi: 10.1080/10720530490483202

- Feixas, G., Erazo-Caicedo, M. I., Harter, S. L., & Bach, L. (2008). Construction of self and others in unipolar depressive disorders: A study using repertory grid technique. *Cognitive Therapy and Research*, 32(3), 386-400. Doi: 10.1007/s10608-007-9149-7
- Feixas, G., Montesano, A., Compan, V., Salla, M., Dada, G., Pucurull, O., & Saúl, L. Á. (2014). Cognitive conflicts in major depression: Between desired change and personal coherence. *British journal of clinical psychology*, 53(4), 369-385. Doi: 10.1111/bjc.12050
- Feixas, G., Saúl, L. A., & Ávila-Espada, A. (2009). Viewing cognitive conflicts as dilemmas: Implications for mental health. *Journal of constructivist Psychology*, 22(2), 141-169. DOI: 10.1080/10720530802675755
- Fernandes, E. M. (2007). When what I wish makes me worse... to make coherence flexible. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 80(1), 165-180. Doi: 10.1348/147608306X109294
- Forman, S. G., & Barakat, N. M. (2011). Cognitive-behavioral therapy in the schools: Bringing research to practice through effective implementation. *Psychology in the Schools*, 48(3), 283-296. Doi: 10.1002/pits.20547
- Fransella, F. (1970). Stuttering: not a symptom but a way of life. *British Journal of Disorders of Communication*, 5(1), 22-29.
- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004). *A manual for repertory grid technique*. John Wiley & Sons. Disponible en [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GPnqDPZhDKAC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Fransella,+F.,+Bell,+R.+%26+Bannister,+D.+\(2004\).+A+manual+for+repertory+grid+technique+\(2nd+ed.\).+Chichester:+Wiley.+&ots=q4pn3nli14&sig=kwu1_zTlBDNun8VjmiilL8g6lUk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GPnqDPZhDKAC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Fransella,+F.,+Bell,+R.+%26+Bannister,+D.+(2004).+A+manual+for+repertory+grid+technique+(2nd+ed.).+Chichester:+Wiley.+&ots=q4pn3nli14&sig=kwu1_zTlBDNun8VjmiilL8g6lUk#v=onepage&q&f=false)
- Gallardo Navarro, I. (2012). *Constructos personales implicados en la transición del joven deportista chileno al Alto Rendimiento y su relación con el Compromiso Deportivo* (Tesis Doctoral). De la base de datos de Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- Garbanzo, V. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. DOI:

<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>

- Hayakawa, A. J., Ramírez, P. V., Sifuentes, J. E., Arenas, B. L. (2013) Análisis del Efecto de la Preparatoria en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de una Institución de Educación Superior. *Revista Internacional de la Educación en Ingeniería*, 6 (1), 14-22. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf
- Hendrychová, I. (2014). *Cognitive complexity in patients with personality disorders* (Doctoral dissertation) Recuperado de la base de datos de Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Hernández-Pozo, M. D. R., Coronado Álvarez, O., Araújo Contreras, V., & Cerezo Reséndiz, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23. Recuperado de: <http://repository.ucatolica.edu.co:8080/bitstream/10983/569/1/v11n1a02.pdf>
- Ijaz, T., & Mahmood, Z. (2012). Personal construct system of a runaway adolescent: An illustrative case study. *Journal of Constructivist Psychology*, 25(4), 325-345. DOI: 10.1080/10720537.2012.703576
- Jiménez, M. V. G., Izquierdo, J. M. A., & Blanco, A. J. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(Suplemento), 248-252. Recuperado de: <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/7684/7548>
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs, volume one: Theory and personality*. Londres, Routledge.
- Klapper, R. G. (2011). George Kelly's Repertory grids in Social Constructionist research in the French Context. *Management & Avenir*, (3), 354-371. Doi: 10.3917/mav.043.0354
- Kovářová, M., Filip, M., & Urbánek, T. (2012). Relationships between Bannister's intensity and consistency in verbal and non-verbal grids. *Personal Constructs Theory & Practice*, 9, 28-41.
- Lagunas, J. R., & Vázquez, J. M. M. H. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Iztapalapa/The university scholastic desertion in

- Mexico. The experience of the Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1). DOI: 10.15517/aie.v8i1.9308
- López, A. R., Izquierdo, C. M., Gornés, M. D. L. Á. N., & Laya, Y. M. S. (2005). La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior. México, ANUIES. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro164.pdf>
- López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C., & Camargo-Uribe, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14(1), 67-82. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n1/v14n1a05>
- Lucero, C., Román, F., & Feixas, V.G. (2012). Aportaciones de la Técnica de Rejilla en la comprensión de los trastornos alimentarios. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 2012, 21(2), 149-160.
- Macsinga, I., & Maricuțoiu, L. (2008). The applicative potential of repertory grid concerning exploratory research studies in educational environment. *Cognition, Brain, Behavior*, 12(1), 45–56. Recuperado de: <http://www.ascred.ro/images/attach/The%20applicative%20potentian%20of%20repertory%20grid%20concerning%20exploratory%20research%20studies%20in%20educational%20environment.pdf>
- Mallick, J., & Watts, M. (2007). Personal construct theory and constructivist drug education. *Drug and Alcohol Review*, 26(6), 595-603.
- McLuckie, A., Kutcher, S., Wei, Y., & Weaver, C. (2014). Sustained improvements in students' mental health literacy with use of a mental health curriculum in Canadian schools. *BMC psychiatry*, 14(1), 379. DOI: 10.1186/s12888-014-0379-4
- McWilliams, S. A. (2013). A 21st-Century Personal Construct Psychology Upgrade. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(3), 164-171. Doi: 10.1080/10720537.2013.787321
- Nailon, D. (2013). Researching ECEC professional development: Using Kelly's repertory grid to examine changes in educators' constructs about curriculum design in early childhood settings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 81. Recuperado de: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=266863970374816;>

res=IELAPA

- Nasri, N. M., Yusof, Z. M., Halim, L., & Ming, L. W. (2011). Personal constructs: Novice and expert science teachers concerning teacher function. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2823-2826. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.196
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2), 1-15. Recuperado de: <http://fj7gg9gb2q.search.serialssolutions.com/?&rft.issn=1696-4713&rft.atitle=El+rendimiento+acad%C3%A9mico%3A+concepto%2C+investigaci%C3%B3n+y+desarrollo&rft.aulast=Edel+Navarro&rft.aufirst=Rub%C3%A9n&rft.date=2003-07>
- Oluwatimilehin, J. T. B., & Odeleye, D. A. (2014). A look at in-school and out-of school counselling services. *Ife Psychologia*, 22(2), 141-144. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/d79468ab4499471f4235b1a68c0bbf17/1?pq-origsite=gscholar>
- Omar, A., Uribe, H., Ferreira, M. C., Assmar, E., Terrones, A., & Beltran, J. (2000). Atribución transcultural del rendimiento académico: Un estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista mexicana de psicología*, 17(2), 163-170. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Alicia_Omar/publication/286031732_Cross-cultural_attribution_of_academic_performance_A_study_among_Argentina_Brazil_and_Mexico/links/5668245c08ae34c89a04e148.pdf
- Paszowska-Rogacz, A., & Kabzinska, Z. (2012). Applications of Kelly's Personal Construct Theory to Vocational Guidance. *Psychology Research*, 2(7), 408. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/63b70551183812661a5e15be033d7e8a/1?pq-origsite=gscholar>
- Patterson, F. (2011). Personal constructs of adolescents with selective mutism. (Tesis Doctoral) Recuperado de la base de datos de University of Hertfordshire.

<http://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/71117/Fiona%20Patterson%20-%20final%20DClinPsy%20dissertation.pdf?sequence=1>

- Pope, M. (2007). A personal account of my relationship with PCP. *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 46-49. Recuperado de: <http://www.pcp-net.org/journal/pctp07/pope07.pdf>
- Pope, M. L., & Shaw, M. L. (1981). Personal construct psychology in education and learning. *International Journal of Man-Machine Studies*, 14(2), 223-232. Doi: 10.1016/S0020-7373(81)80043-0
- Raskin, J. D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. *American communication journal*, 5(3), 1-25.
- Riemann, R. (1990). The bipolarity of personal constructs. *International journal of personal construct psychology*, 3(2), 149-165. Doi: 10.1080/10720539008412806
- Rodríguez Pichardo, C. M., Ávila Ortega, A., González, M., & Heredia Escorza, Y. (2008). Perfil psicosocial y uso de las tecnologías de la información y la comunicación de alumnos con promedios académicos altos y mínimos de la modalidad educativa presencial en un contexto mexicano. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-19. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n2/v10n2a5.pdf>
- Rodríguez, D. C. R., & Torres, L. J. Q. (2015). Una mirada al estudio del bajo rendimiento académico. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(15), 20-25. Recuperado el 9 de septiembre 2016: <http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/297/167>
- Sánchez, D. G., Marín, R. O., & López, Y. E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *TECNOCIENCIA Chihuahua*, 5 (2). Recuperado de: http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario.pdf
- Saúl, L. A., López-González, M. A., Moreno-Pulido, A., Corbella, S., Compañ, V., & Feixas, G. (2012). Bibliometric review of the repertory grid technique: 1998–2007. *Journal of Constructivist Psychology*, 25(2), 112-131. DOI: 10.1080/10720537.2012.651065

- Sebastià, J. M. (1989). El Constructivismo. *Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 158-161. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v7n2/02124521v7n2p158.pdf>
- Shek, D. T. (2012). Evaluation of a positive youth development program based on the repertory grid test. *The scientific world journal*. 2012, 1-12. Doi: 10.1100/2012/372752
- Siau, K., Tan, X., & Sheng, H. (2007). Important characteristics of software development team members: an empirical investigation using Repertory Grid. *Information Systems Journal*, 20(6), 563-580. DOI: 10.1111/j.1365-2575.2007.00254.x
- Smith, C. S. (2011). Investigating the impact of parental constructs of school and school related elements on their children's constructs of school and school related elements and their subsequent emotionally based school refusal behavior. (Tesis Doctoral) La Universidad de Birmingham Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/1631721.pdf>
- Smith, I. G. (2009). Personal Construct Change and Collaborative Reflective Practice: An Examination of the Use of Repertory Grid Technique for Action Research in a Middle Years School in Manitoba (Tesis Doctoral) Universidad de Manitoba, Winnipeg. Recuperado de: <http://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/3177/lan%20Smith%20MEd%20Thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stojnov, D. (2010). Psychotherapist-as-Philosopher-of-Science. *Studies in Meaning*. Pace Universitu Press. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Dusan_Stojnov/publication/292931743_Psychotherapist_as_Philosopher_of_Science/links/56b1f3f908ae795dd5c78e70.pdf
- Tan, F. B., & Hunter, M. G. (2002). The repertory grid technique: A method for the study of cognition in information systems. *Mis Quarterly*, 39-57. DOI: 10.2307/4132340
- Tejedor, F. J. T., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, (342), 419-442. Recuperado de:

- http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf
- Thomas, S., Butler, R., Hare, D. J., & Green, D. (2011). Using personal construct theory to explore self-image with adolescents with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 225-232. DOI: 10.1111/j.1468-3156.2010.00659.x
- Trunckova, D., & Viney, L. L. (2012). Personal construct psychology model of school counselling delivery. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 431–448. DOI: 10.1080/03069885.2012.718739
- Universidad de Guadalajara. (2010). La tutoría académica y la calidad de la educación. Apoyo al tutor. Retrieved junio 16, 2016 from http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/general/03032015/tutoria_y_calidad_educ_superio.pdf
- Uralde, J. H., Jiménez, A. M., & Lever, J. P. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 547–581. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Joaquina_Palomar-Lever/publication/28166317_Factores_asociados_con_el_desempeno_academico_en_el_EXANI-I_zona_metropolitana_de_la_ciudad_de_Mexico_1996-2000/links/556db51308aefcb861d9e943.pdf
- Walker, B. M., & Winter, D. A. (2007). The elaboration of personal construct psychology. *Annual Review. Psychology*, 58, 453-477. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085535
- Walker, B. M., Ramsey, F. L., & Bell, R. C. (1988). Dispersed and undispersed dependency. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1(1), 63-80. Doi: 10.1080/10720538808412765
- Yorke, D. M. (1983). Straight or bent? An inquiry into rating scales in repertory grids. *British Educational Research Journal*, 9(2), 141-151. DOI: 10.1080/0141192830090203
- Feixas, G., Montebruno, C., Sánchez, G. D., del Castillo, M., & Compañ, F. V. C. (2010). Self construction, cognitive conflicts and polarization in bulimia nervosa. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(3), 445-457. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-

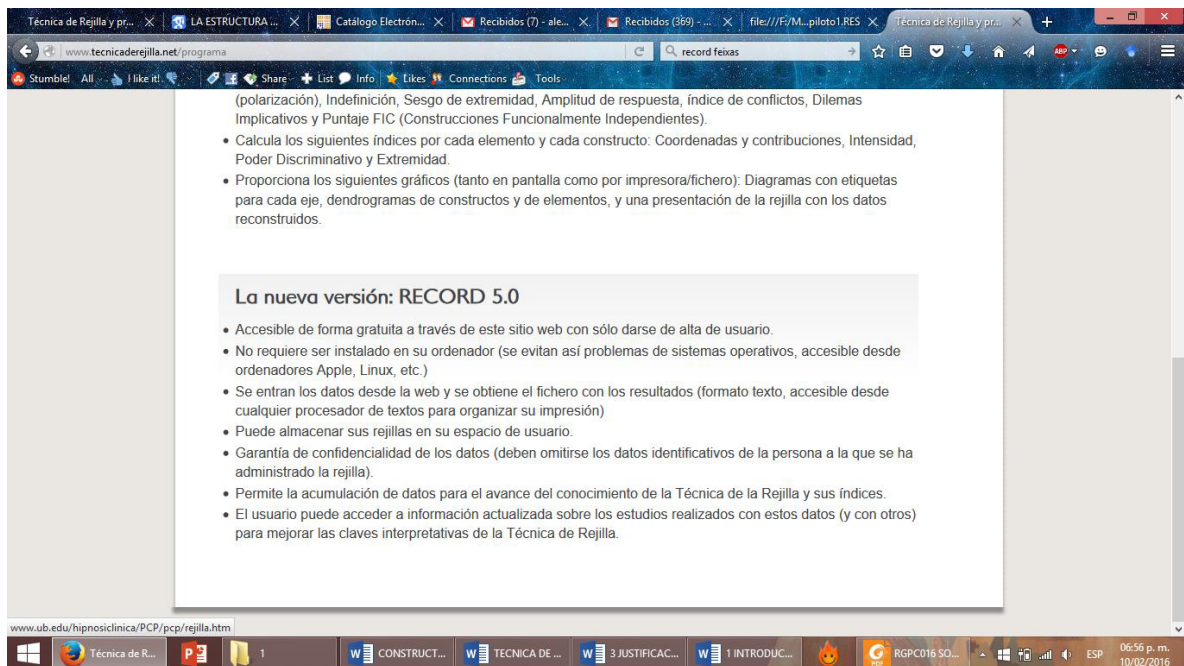
[360.pdf](#)

Páramo, P. (2010). Las representaciones de género en profesores universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 177-193. DOI: 10.4067/S0718-07052010000200010

ANEXOS

ANEXO 1. Uso libre del Programa Record 5.0

<http://www.tecnicaderejilla.net/programa> (Recuperado el 10 d febrero 2016)



ANEXO 2. Consentimiento informado para los padres de familia o tutores.



Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Psicología



Estimados Padres:

Por medio de la presente, se hace **la petición del consentimiento de los padres de familia** para la participación en la investigación “CONSTRUCTOS PERSONALES DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIA TÉCNICA RELACIONADOS CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO” de la Maestría En Ciencias Con Orientación en Cognición y Educación de la Facultad de Psicología, UANL.

En esta investigación se explorarán algunas características cognitivas y perspectivas que el alumno tiene del mundo que le rodea desde sus propios términos. Se realizará una **entrevista y se aplicará un instrumento** de evaluación con duración de aproximadamente **25 minutos** que se realizará dentro del plantel educativo. Todos los datos obtenidos serán confidenciales y solo con fines investigativos. La participación **no tiene una consecuencia** sobre las calificaciones y es **libre y voluntaria**.

Si usted está de acuerdo en que su hijo participe favor llene los datos solicitados al calce y regrese esta circular firmada. Si tiene alguna duda puede contactar a la responsable de esta investigación

Lic. Alejandra González Martínez (ale.gonmtz@gmail.com)

ALUMNO _____ GRUPO: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ EDAD: _____

PADRE QUE AUTORIZA _____ FIRMA _____

ANEXO 3. Rejilla utilizada en la aplicación oficial.

| | | ←-----→ | | | | | | | Yo | Madre | Padre | Herman@ | Abuel@ | Pareja o mejor amigo@ | Amigo que te decepcionó | Maestro o que más haya influido en t | Persona Non-Grata | Yo-Ideal | | | | |
|----|--|------------|-----------|---------------|-----------|------------|-------|---|----|-------|-------|---------|--------|-----------------------|-------------------------|--------------------------------------|-------------------|----------|----|----|----|--|
| | | 2 BASTANTE | 3 UN POCO | 4 PUNTO MEDIO | 5 UN POCO | 6 BASTANTE | 7 MUY | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

←-----→ Nombre _____

1 MUY 2 BASTANTE 3 UN POCO 4 PUNTO MEDIO 5 UN POCO 6 BASTANTE 7 MUY Grupo: _____

ANEXO 4. Orden de comparación de elementos (Parte 1)

| | | |
|----|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Madre | Padre |
| 2 | Herman@ | Madre |
| 3 | Yo | Padre |
| 4 | Pareja o mejor <u>amig@</u> | Herman@ |
| 5 | Pareja o mejor <u>amig@</u> | Yo Ideal |
| 6 | Yo | <u>Abuel@</u> |
| 7 | Pareja o Mejor <u>amig@</u> | Persona Non-Grata |
| 8 | Yo Ideal | Persona Non-Grata |
| 9 | Padre | Maestro que más haya influido en ti |
| 10 | Yo | Yo Ideal |
| 11 | Yo Ideal | Pareja o Mejor <u>amig@</u> |
| 12 | <u>Amig@</u> que te decepcionó | Pareja o Mejor <u>amig@</u> |

ANEXO 4. Orden de comparación de elementos (Parte 2)

| | | |
|----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 13 | Yo | Pareja o Mejor <u>amig@</u> |
| 14 | <u>Amig@</u> que te decepcionó | Persona Non-Grata |
| 15 | Padre | Herman@ |
| 16 | <u>Abuel@</u> | Madre |
| 17 | Yo Ideal | Maestro que más haya influido en ti |
| 18 | Madre | Pareja o Mejor <u>amig@</u> |
| 19 | <u>Abuel@</u> | Herman@ |
| 20 | <u>Amig@</u> que te decepcionó | Maestro que más haya influido en ti |
| 21 | Persona Non-Grata | Madre |
| 22 | Yo | Persona Non grata |
| 23 | Maestro que más haya influido en ti | Madre |
| 24 | Padre | Persona Non-Grata |

ANEXO 5. Permiso institucional de aplicación.



Of. Num.- 182/2016

M.C. MARIO ALBERTO GONZÁLEZ DE LEÓN
Director de la Preparatoria Técnica Médica de la UANL
PRESENTE.-

Por medio de la presente, me permito presentar a la **SRITA. ALEJANDRA GONZÁLEZ MARTÍNEZ**, con Núm. de matrícula 1344517, alumna de 3er. Semestre de la Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación, en este Posgrado de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el periodo enero – junio 2016.


Así mismo solicito su autorización para llevar a cabo una investigación en la Institución a su digno cargo, donde se aplicarán los siguientes instrumentos: Técnica de Rejilla de George Kelly.

Para el proyecto de tesis titulado: "Constructos personales de estudiantes de preparatoria técnica relacionados con alto y bajo desempeño académico", dicho estudio es dirigido por la Dra. Blanca Eugenia Cavazos Cisneros, catedrática de este Posgrado de la Facultad de Psicología de la UANL.

Sin más por el momento y agradeciendo de antemano las atenciones brindadas a la presente, me despido de Usted.

Atentamente,
"Alere Flamam Veritatis"
Monterrey, N.L. 1 de marzo de 2016




DR. ALVARO A. ASCARY AGUILLÓN
Director de la Facultad de Psicología de la
Universidad Autónoma de Nuevo León

AAAA/lenv



Ave. Dr. Carlos Canseco #110 y Dr. Eduardo Aguirre Pequeño, Mitras, Centro
C. P. 64460, Monterrey, N. L. Tels.: 8333.7859, 8333.8233 Fax.: 8333.8222
www.psicologia.uanl.mx