



Red Mexicana de Investigación en
Psicología Educativa

La psicología y el proceso educativo: Análisis, reflexiones y experiencias en México: ¿Qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del proceso educativo?



Pedro A. Sánchez Escobedo
Editor

Verano 2021

Datos de Catalogación

Sánchez Escobedo, Pedro A. (Editor)
Agosto 2021.
ISBN:978-607-99329-1-6

La psicología y el proceso educativo: Análisis, reflexiones y experiencias en México: ¿Qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del proceso educativo?

Copyright, Derechos reservados

Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C.

ISBN: 978-607-99329-1-6



Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C.

"Conscientes de la Ética en la Libertad"

Oficinas corporativas

Mérida (999) 943 83 59

Campeche (981) 81 662 17

Presentación

La presente obra representa un esfuerzo por un numeroso grupo de académicos mexicanos por revitalizar la investigación en el campo de la psicología educativa. Quizá por derivar de dos campos similares y paralelos, pero muchas veces divididos por paradigmas teóricos y visiones dispares del fenómeno educativo, esta rama de la investigación educativa que ha quedado en un segundo plano en años recientes. Otros factores mundanos han contribuido a la disolución de las aportaciones de la psicología al campo de la educación. Por ejemplo, la discontinuación de la revista mexicana de psicología educativa tras el fallecimiento de Silvia Macotela, fundadora y promotora de esta publicación que fue referente de la investigación en el campo en México, en su corta vida entre los años 2011 al 2015.

Otro factor que eclipsa los esfuerzos es la ubicación del área en campo 04 titulado Proceso de aprendizaje y educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en donde se delimita el campo al aprendizaje del estudiante, principalmente en el entorno escolar y en el aula, dejando en el aire muchos objetos de la investigación en el área como son los ambientes de aprendizaje, la instrucción, el acoso escolar, el bienestar en el ámbito educativo, la participación familiar y otras temáticas que se incluyen el capitulado de este libro.

La investigación desde la perspectiva de la psicología ayuda a comprender el proceso educativo ampliamente. De ahí el título de esta obra. Es decir, los contenidos de este libro argumentan que la investigación en psicología educativa trasciende el proceso de aprendizaje individual desde visiones conductuales, cognitivas y afectivos a otros ámbitos de la realidad como los eventos grupales y/o personales que se dan en la escuela, la familia y la comunidad. En esta tesitura, la investigación en el campo aborda como sujetos de estudio a alumnos, maestros, directivos, padres de familia y otros actores involucrados en el proceso educativo. Es decir, la aproximación inicial de la investigación en psicología educativa concentrada en los procesos de aprendizaje, en términos cognitivos, neuropsicológicos, afectivos y conductuales, se ha extendido a muchos otros fenómenos que influyen directa o indirectamente en el desempeño escolar y que explican, desde una perspectiva objetiva, probabilística y falible, diversos sucesos de la vida escolar que determinan el progreso de los estudiantes en la escala educativa y el éxito escolar. Es así como temas de acoso escolar, violencia en la escuela, discriminación, bienestar, la convivencia escolar, los aspectos de género, la salud mental y los efectos del confinamiento, entre muchos otros muchos, se han incorporado al campo de estudio de esta disciplina particular.

Es decir, el campo ha evolucionado de estudios enfocados al aprendizaje individual y variables personales explícitas en la predicción de este a través de factores personales como el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia, la personalidad y la aptitud, generalmente con aproximaciones cuantitativas, al examen de eventos psicosociales más amplios y complejos que demandan de aproximaciones cualitativas y de nuevos referentes teóricos y metodológicos para su abordaje.

La idea de este libro surgió en una reunión del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología (SMIP), manejado por la admirada y extrañada Dra. María Antonia Padilla Vargas. En Puerto Vallarta, un grupo de integrantes de la Red Mexicana de Investigación en Psicología en México, acordamos unir esfuerzos para reactivar la difusión de los trabajos en el área.

La presente edición compila trabajos de diferentes instituciones de todas las regiones del país e ilustra en sus contenidos una serie de temáticas que constituyen una muestra convencional de la investigación desde la perspectiva de la psicología educativa en México. Los trabajos son diversos, como lo es la actividad en el campo, hay reflexiones teóricas, análisis empíricos, diseños experimentales, aproximaciones cualitativas y otros enfoques. Son un botón de muestra de lo vibrante de la indagación científica en México de los factores psicológicos en el entorno educativo.

La obra fue desarrollada en a través de estrictos procesos de arbitraje interno y externo de cada uno de los capítulos, revisada y editada para su armónica conjunción. Esta obra pretende evidenciar a la comunidad académica educativa del país, que la investigación educativa desde la perspectiva de la psicológica continúa aportando conocimientos relevantes para comprender y mejorar las prácticas educativas y que sienta bases conceptuales para abordar nuevos fenómenos en el sistema escolar como la educación a distancia, la instrucción en línea, el aprendizaje autónoma y la valía de los materiales digitales, todos estos temas resaltados durante la pandemia y el confinamiento.

Indudablemente, el futuro en la investigación de la psicología en México afrontará, de forma insoslayable, las experiencias y acontecimientos durante la pandemia: este experimento social fortuito e inesperado. ¿Cómo cambiarán las pautas educativas después el confinamiento? ¿Qué adoptará la educación presencial de las ventajas y oportunidades de la educación en línea? ¿Qué se perdió y que debemos valorar de la convivencia social en la escuela? ¿Cómo se afectan las tareas escolares en la nueva normalidad? Estas y muchas otras preguntas deberán contestarse en un futuro próximo.

Esta obra se espera sea efímera, quienes participan en la misma, aspiran a retomar una revista semestral dedicada en específico a la investigación den Psicología Educativa. Lamentablemente, las carencias y la ausencia de apoyos para el fomento de la investigación y la divulgación de la actividad científica en el contexto actual no abonan a concretar por ahora este anhelo.

Los esfuerzos de los autores, editores y de la Asociación Nacional de Investigación en Psicología Educativa, la Universidad Autónoma de Yucatán y del Centro de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica no deben pasar desapercibidos.

El lector tiene la última palabra sobre el progreso y limitaciones de esta área específica del conocimiento y de su capacidad de continuar indagando los factores psicológicos que influyen en el fenómeno educativo, así como difundir los resultados de la investigación para mejorar las prácticas instruccionales.

Las autoridades y los tomadores de decisión, con ayuda de estos hallazgos podrán implementar políticas educativas que incentiven el aprendizaje en diferentes circunstancias, niveles educativos y modalidades escolares y que, al largo plazo, mejoren la calidad educativa del país. Tarea todavía pendiente y dilatada a pesar del convencimiento general de que la educación efectiva continúa siendo una estrategia certera de desarrollo nacional, combate a la pobreza y movilidad social.

Dr. Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán
Editor.
Verano de 2021

Dictaminadores externos

- Dr. Elías Góngora Coronado
Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ana Carolina Reyes Rodríguez
Instituto Tecnológico de Sonora
- Gildardo Bautista Hernández
Universidad Intercultural de Puebla
- Dr. Ricardo Ernesto Pérez Ibarra
Instituto Tecnológico de Sonora
- Dr. Hiram Reyes Sosa
Universidad Autónoma de Coahuila
- Dr. Miguel Lisbona Guillen
Universidad Nacional Autónoma de México
- Dra. Silvia Pech Campos
Universidad Castilla La Mancha, España.
- Dra. Celeste León Moreno
Universidad Pablo de Olavide, España
- Dra. Luz Marina Payan Valenzuela
Secretaría de Educación de Sinaloa
- Dra. Raquel García Flores
Instituto Tecnológico de Sonora
- Dra. Gisela Margarita Torres Acuña
Instituto Tecnológico de Sonora
- Dra. Jesús Pinto Sosa
Universidad Autónoma de Yucatán
- Dra. Deneb Magaña Medina
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Dra. Lilia Martínez Lobatos
Universidad Autónoma de Baja California
- Dra. Silvia Patricia Aquino Zuñiga
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Juliana Álvarez Rodríguez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Teresa Iveth Sotelo Quiñones
Universidad de Sonora
- Dra. Anaiz Ortiz Valdez
Universidad de Sonora
- Dra. Norma Aguilar Morales
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán
- Dr. Germán Morales Chávez
Universidad Nacional Autónoma de México
- Dra. Esthela Jacqueline Madrid López
Instituto Tecnológico de Sonora
- Dra. Ana Karen Camelo Lavadores
Secretaría de Educación Pública
- Dra. Nora Druet Domínguez
Universidad Autónoma de Yucatán
- Dra. Benilde García Cabrero
Universidad Nacional Autónoma de México
- Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Universidad Autónoma de Yucatán
- Dr. Alfredo Zapata González
Universidad Autónoma de Yucatán
- Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Universidad de Sonora

Contenido

Datos de Catalogación	1
Presentación.....	2
Dictaminadores externos	4
Capítulo I. La enseñanza ostensiva y la retroalimentación para el aprendizaje de la ciencia.....	11
Variables	16
Método I.....	16
Participantes	16
Materiales	16
Situación.....	16
Consideraciones éticas	17
Diseño	17
Procedimiento.....	18
Método II	19
Participantes	19
Diseño	19
Resultados.....	20
Estudio I	20
Estudio II.....	21
Discusión.....	23
Capítulo II. Mindfulness, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.	27
Mindfulness.....	29
Estrategias de aprendizaje	30
Método	30
Participantes	31
Instrumento	31
Procedimiento.....	31
Resultados.....	31
Discusión.....	34
Capítulo III. Influencia del autoconcepto y la satisfacción con la vida en el rendimiento académico de estudiantes de secundarias públicas.	38
Autoconcepto y sus dimensiones.....	40
Satisfacción con la vida.....	41
Método	42
Participantes	42
Instrumentos	42
Procedimiento.....	42
Análisis de Datos.....	43
Resultados	43

Discusión.....	45
Capítulo IV. Relaciones entre bienestar eudaimónico, amor por aprender y compromiso estudiantil en estudiantes universitarios.	52
Bienestar eudaimónico.....	54
Amor por el aprendizaje.....	54
El presente estudio	55
Método	55
Participantes	55
Instrumentos	55
Procedimiento.....	55
Resultados	55
Discusión.....	57
Capítulo V. Bienestar Psicológico y Autoestima en Adolescentes.....	61
Método	64
Participantes	64
Instrumentos	64
Procedimiento.....	65
Consideraciones éticas.	65
Resultados	65
Análisis de asociación entre la Autoestima y el Bienestar Psicológico.....	69
Discusión.....	70
Capítulo VI. Bienestar escolar en estudiantes universitarios: un estudio interinstitucional.	76
Método	78
Participantes	78
Escenario y materiales.....	79
Instrumentos	79
Diseño y procedimiento.....	79
Consideraciones éticas	79
Análisis de datos.....	79
Resultados	80
Resultados generales	80
Análisis comparativos	81
Discusión y conclusiones	82
Capítulo VII. Efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto referente en la autocorrección de descripciones escritas.	86
Características perceptuales del objeto referente	89
Condiciones metodológicas para la autocorrección escrita.....	89
Planteamiento del problema.....	90
Método	90
Participantes	90

Escenario experimental	90
Materiales e instrumentos.....	90
Procedimiento.....	90
Categoría y medida de análisis	92
Resultados	93
Conclusiones	94

Capítulo VIII. Prevalencia del acoso y de la violencia escolar entre iguales en estudiantes de secundaria de Baja California. 98

Situación en Baja California	100
Acoso escolar, violencia escolar e instrumentos de medición.....	101
Papel de la familia y de los docentes.....	101
Método	102
Objetivos del trabajo	102
Participantes	102
Procedimiento.....	102
Instrumentos	103
Resultados	103
Diferencias entre las escuelas foco rojo y foco verde.....	104
Resultados por tipo de violencia y acoso escolar	104
Presencia del maestro	105
Conciencia de los alumnos	106
Conclusiones	107
Discusión y recomendaciones	108

Capítulo IX. Acoso escolar y aptitudes sobresalientes en el ámbito escolar. 113

¿Qué es el acoso escolar?.....	115
Incidencia en México	116
¿Por qué es importante?	116
Atención al sobresaliente	117
Modelos Orientados a las Capacidades.....	117
Modelos Cognitivos.	118
Modelos orientados al logro	118
Creatividad	118
Modelos con enfoque Sociocultural	119
Impacto educativo	120
Relación entre acoso escolar y aptitudes sobresalientes	122

Capítulo X. Estrategias de afrontamiento de la familia con un hijo/a con necesidades educativas especiales. 127

Familia	129
Los estilos y estrategias de afrontamiento.....	130
Necesidades Educativas Especiales	131

Capítulo XI. Participación parental en las tareas: Un estudio con estudiantes de primaria con alto y bajo desempeño académico.....	136
Participación parental en las tareas y desempeño académico	138
Método	139
Participantes	139
Instrumentos	139
Procedimiento.....	140
Análisis de datos.....	140
Resultados	140
Regresión logística	140
Discusión.....	141
Dimensión de autonomía (hipótesis 1)	141
Dimensión de estimulación cognitiva (hipótesis 2).....	141
Dimensión de control (hipótesis 3).....	141
Dimensión interferencia (hipótesis 4).....	141
Limitaciones	142
Conclusiones	142
Capítulo XII. Compromiso de estudiantes Universitarios en tiempos de Pandemia.....	146
Antecedentes	148
Método	150
Participantes	151
Instrumento	151
Procedimiento.....	151
Resultados	151
Conclusiones	155
Capítulo XIII. Planteamiento del problema de investigación en estudiantes del doctorado en psicología en modalidad a distancia.	160
La formación de investigadores en Psicología	162
El problema de investigación	163
Bases del programa	164
Método	165
Participantes	165
Muestra.....	165
Materiales	165
Diseño	165
Procedimiento.....	165
Resultados	166
Resultados en los tres bloques de entrenamiento.	167
Conclusiones	168
Capítulo XIV Matriz de valoración para la factibilidad en la planeación de un programa de posgrado.	171

Método	174
Momento 1. Matriz de Valoración: Ciclos de construcción.	174
Momento 2: Aplicación de la matriz de valoración.....	175
Resultados	175
Momento 1. Resultados de construcción de la matriz de valoración.....	175
Momento 2. Resultados de aplicación de la matriz de valoración	175

Capítulo VX. Propuesta de intervención para fortalecer el clima emocional familiar y el rendimiento escolar. 178

Clima emocional familiar.....	180
Prácticas de crianza	180
Autorregulación, co-regulación y regulación socialmente compartida	181
Rendimiento escolar y bienestar emocional.....	182
Método	182
Participantes	183
Instrumentos y técnicas	183
Procedimiento.....	183
Análisis de datos.....	183
Criterios éticos.....	184
Estudios de Caso	184
Conclusiones	189

Capítulo XVI. Métodos y procedimientos en la investigación de la psicología educativa en México.191

Algunas variables abordadas.....	193
Atribuciones	193
Percepción del yo	194
Personalidad	194
Aptitudes	195
Percepción social y aceptación de pares.....	195
Muestreo	196
Instrumentos.....	196
Contribución de los hallazgos	197
Discusión.....	198
Escenarios futuros.....	198

Capítulo XVII. Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos: desafíos en la atención a la diversidad en el aula. 201

Conclusiones	206
--------------------	-----

Capítulo XVIII. Desempeño académico de estudiantes de bachillerato. Una reflexión teórica sobre factores asociados. 209

El alumno como actor responsable en la consecución de sus logros.....	211
El desempeño académico en EMS, su impacto y factores asociados.	212
Variables asociadas al desempeño académico centradas en el alumno.	212

La permanencia del alumno y su desempeño académico	213
Desempeño y logro académico	214
Enfoques teóricos del desempeño, logro académico y factores asociados	215
Capítulo XIX. Facilitación afectiva y aprendizaje.	219
Teoría Reticular Conceptual de la Emoción.	221
La Técnica de Facilitación Afectiva.....	222
Método	223
Participantes	223
Instrumento	223
Procedimiento.....	224
Resultados	224
Conclusiones	225
Capítulo XX. Atención diferenciada en el bachillerato en línea y su contribución al desarrollo social.227	
Desarrollo social	230
Equidad e inclusión	231
Metodología	233
Estudio de caso.....	233
Criterios para la selección del caso	233
Técnicas y fuentes de datos	233
Recolección de la información	234
Instrumentos	234
Resultados	234
Desarrollo del proceso de atención diferenciada.	234
Contribución de la atención diferenciada.	235
Conclusiones	236
Semblanza de los autores.....	239

CAPÍTULO I



La enseñanza ostensiva y la retroalimentación para el aprendizaje de la ciencia.

Delia de Jesús Domínguez Morales

Universidad Veracruzana

Capítulo I.

La enseñanza ostensiva y la retroalimentación para el aprendizaje de la ciencia.

Resumen

El propósito del presente estudio consistió en analizar el efecto de la enseñanza ostensiva y la enseñanza por instrucciones, con diferentes tipos de retroalimentación para el aprendizaje de la ciencia, en este caso las relaciones de clase de los elementos químicos de la tabla periódica, mediante tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden, como tareas de discriminación condicional. Se realizaron dos estudios, en el primero se analizó el efecto de la enseñanza ostensiva y la enseñanza por instrucciones, en el segundo se analizó el efecto de la retroalimentación continua e intermitente. En cada estudio participaron 50 estudiantes de licenciaturas afines a la Química, de una universidad pública de Hermosillo, Sonora. Se utilizó un diseño factorial con ocho grupos experimentales y dos de control, con pre y posprueba, entrenamiento y evaluación. Los resultados de ambos estudios sugieren que la enseñanza ostensiva en tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden tiene mayores efectos que la enseñanza por instrucciones; estos hallazgos sugieren que los mayores efectos se podrán observar cuando los participantes reciben retroalimentación continua que cuando reciben retroalimentación intermitente. Se destaca la importancia de la enseñanza ostensiva como un recurso didáctico que puede combinarse con las instrucciones, además se asume que se aprende haciendo y que el aprendizaje es una categoría de logro; de tal manera que el aprendizaje puede ser observado en otras situaciones o circunstancias.

Palabras claves: enseñanza ostensiva, enseñanza por instrucciones, discriminación condicional, tarea de igualación de la muestra, retroalimentación, aprendizaje de la ciencia.

The ostensive teaching and feedback in learning science.

Abstract

The purpose of this study was to analyze the effect of ostensive teaching and instructional teaching, with different types of feedback for learning sciences in college students. In this case the class relations of chemical elements of the periodic table, through first and second order sample matching tasks, as conditional discrimination tasks. Two studies were conducted, in the first the effect of ostensive teaching and the instructional was analyzed, in the second, the effect of continuous and intermittent feedback was analyzed. In each study, participated 50 undergraduate students related to Chemistry, from a public university in Hermosillo, Sonora. A factorial design was used with eight experimental groups and two control groups, with pre-post-test, training, and evaluation. The results of both studies suggest that ostensive teaching in first- and second-order sample matching tasks has greater effects than instructional teaching. These findings suggest that the greatest effects can be observed when participants receive continuous feedback than when they receive intermittent feedback. The importance of ostensive teaching is highlighted as a didactic resource that can be combined with instructions. Furthermore, it is assumed that learning is done by doing and that learning is a category of achievement; in such a way that learning can be observed in other situations or circumstances.

Keywords: ostensive teaching, instructional teaching, conditional discrimination, sample matching task, feedback, science learning.

Capítulo I.

La enseñanza ostensiva y la retroalimentación para el aprendizaje de la ciencia.

La presente investigación se centró en estudiar y al mismo tiempo proponer una alternativa al aprendizaje de relaciones de categoriales, al analizar los efectos de la enseñanza ostensiva (Wittgenstein, 1953) y la enseñanza por instrucciones, con diferentes tipos de retroalimentación del desempeño, para que los estudiantes establezcan relaciones de clase de elementos químicos de la tabla periódica, asimismo, se consideró todo el proceso de manera interactiva, donde los elementos participantes en la relación de interacción se afectan mutuamente.

Se considera que el aprendizaje se identifica a partir del cambio en las funciones y actividades del organismo particular en un ambiente dado, es decir, el comportamiento psicológico se identifica como cambio o movimiento del individuo en relación (funcional) con otro individuo u objeto en circunstancia. En este sentido, conocer o saber algo, como comportamiento, implica un cambio o movimiento; se sabe o se conoce en la medida en que se hace, se dice, se hace lo que se dice, o se dice sobre lo que se hace (Ribes, 2002).

El saber y el conocer no son separables del desempeño o actividad que se aprende; ambos constituyen una consecuencia o resultado de haber aprendido un desempeño respecto de algo. El saber y conocer implican actos, pero no constituyen actos, la lógica o sentido del uso de los términos saber y conocer es distinta, se sabe algo cuando se hace y/o se dice algo. Saber algo, o poseer conocimiento es hacer y/o decir algo, o aplicar conocimiento, saber y hacer/decir son una misma cosa (Ribes, 2007).

Más tarde, Ribes (2011) especifica que cuando se dice que alguien aprende es porque ese alguien realiza actividades relativas a un criterio de logro o resultado. El logro puede referirse a las acciones mismas, por ejemplo, decir algo en inglés, o bien al resultado de dichas acciones, por ejemplo, el resultado de sumar. Aprender y conocer o saber son categorías disposicionales vinculadas. Saber es el resultado del aprendizaje, a la vez que aprender es posibilitado por el conocimiento previo.

Morris (1994) destaca que las actividades relativas al aprendizaje, analizadas como conducta, pueden ser descritas en términos coloquiales del lenguaje o como los *juegos de lenguaje*, un término empleado por Wittgenstein (1953), este es el lenguaje del mundo fenoménico, es decir, los fenómenos o actos tal y como suceden.

Para Wittgenstein (1980, 1953), un juego del lenguaje es el todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretelado, forma parte de una actividad y de una forma de vida, este concepto nos puede ayudar a describir el término enseñanza ostensiva.

Las palabras y lo que conocemos en general del mundo se aprende por la enseñanza ostensiva, que es una muestra de prácticas convencionales por parte de un enseñante a un aprendiz. Los niños son educados para realizar ciertas acciones, para usar con ellas palabras y para responder de cierta manera ante las palabras de los demás. Asimismo, la aplicación de una palabra, las reglas que vienen detrás, se aprenden sobre la marcha, es decir, cada vez que se utilizan en las circunstancias dadas. Este concepto es diferente a la definición ostensiva, esta consiste en señalar lo que se nombra y a la vez pronunciar su nombre; es decir, explica el uso, el significado de la palabra cuando ya está claro qué papel debe jugar en general la palabra en el lenguaje.

En Psicología, el aprendizaje se ha estudiado de manera experimental a través de la discriminación condicional, en los llamados procedimientos de igualación de la muestra, entre otros. Cuando un individuo se encuentra frente a dos situaciones y en una de ellas responde y en la otra no, se dice que las discrimina. Ante estas dos situaciones se puede entrenar una respuesta diferencial, también llamada discriminación, al reforzar la conducta en una situación y no reforzarla en la otra; esto significa entregar el reforzamiento de forma diferencial, la respuesta que se emite ante un estímulo produce el reforzamiento (Ed), llamado estímulo discriminativo, pero la respuesta que se emite ante otro estímulo (EA), llamado estímulo delta o negativo, no lo hace (Aparicio, 2002).

Cumming y Berryman (1965) hacen una precisión, la discriminación condicional se da cuando la respuesta correcta no puede determinarse sobre la base de un solo estímulo, en cambio, depende de las propiedades de dos o más estímulos. Catania (1992) también enfatiza el rol de un estímulo que está condicionado a otros estímulos presentes en la llamada discriminación condicional. En otras palabras, una respuesta ante un estímulo discriminativo es reforzada sólo si otro estímulo (condicional) está presente (Rodríguez, 2016). Lo cual sucede muy a menudo en la vida cotidiana, donde los estímulos toman distintos roles de acuerdo con un contexto.

Es posible estudiar la conducta compleja y la transferencia de lo que se aprende, por medios más sistemáticos que los dados en un ambiente natural, este tipo de situación experimental es el de la discriminación condicional y una importante variación de estos procedimientos es el conocido como igualación de la muestra, el cual surgió a partir de los trabajos de Skinner (1950) y más tarde fue desarrollado por Cumming y Berryman (1965).

En dicho procedimiento se presentan varios estímulos en una pantalla, y con base en un criterio predeterminado, el sujeto elige de un conjunto de opciones aquel estímulo que corresponde a la relación adecuada entre ellos (Bueno, 2008). Además, es la herramienta metodológica para el análisis experimental del comportamiento en situaciones de discriminación condicional tanto en animales (Mackay, 1991), como en humanos (Sidman, 1994; Ribes, 1998).

Se ha utilizado también como una estrategia o un procedimiento para trabajar la formación de conceptos y de solución de problemas; tareas experimentales para el análisis de la formación de relaciones de concepto, y de clase.

Pueden ser de primer orden, segundo orden, incluso Sidman y Tailby (1982) proponen hasta un sexto orden como arreglo contingencial.

En una revisión realizada por Tena, Hickman, Moreno, Cepeda y Larios (2001) describen que en la tarea de igualación de la muestra de primer orden hay un estímulo muestra (Em) que media momento a momento las relaciones condicionales entre dos o más estímulos comparativos (Eco's). Además, las reglas de ejecución varían comúnmente entre fases. En los arreglos de primer orden, cada ensayo consiste en la presentación de cuatro estímulos, un estímulo en la parte superior de la pantalla de un monitor a modo de estímulo muestra (Em), y tres en la parte inferior a modo de estímulos comparativos (Eco's).

En la tarea de igualación de la muestra de segundo orden se agrega un estímulo selector (Es), cuya función sería la de mediar la relación entre el estímulo muestra y los estímulos comparativos. Las reglas de ejecución pueden variar de un ensayo a otro y son indicadas por los estímulos selectores. En los arreglos de segundo orden, se muestran seis estímulos, dos en la parte superior de la pantalla llamados estímulos selectores (Es), uno en la parte central (Em) y tres en la parte inferior (Eco's). En ambos procedimientos el sujeto elige uno de los estímulos comparativos, y responde al oprimir una palanca o a través del teclado, el que considere que se relaciona con el estímulo muestra, con base en las reglas de ejecución arbitrariamente definidas. En los arreglos siguientes de primer y segundo orden se puede observar la ubicación de los estímulos en la Figura 1.

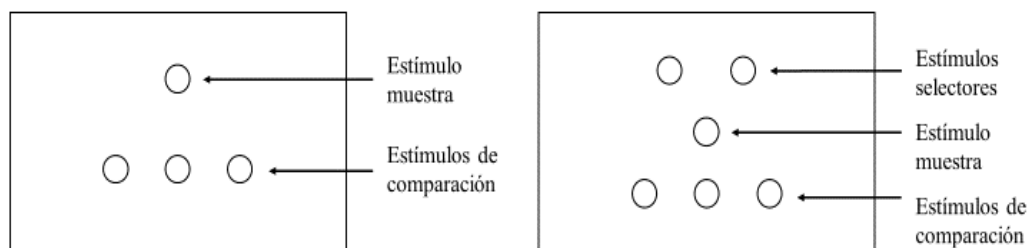


Figura 1. Ejemplos ubicación de los estímulos en arreglos de primer y segundo orden.

De acuerdo con Varela y Quintana (1995) existen ciertos factores que pueden constituir el arreglo de la tarea de igualación de la muestra, arreglo que se ajusta a las fases del procedimiento experimental; la combinación de estos factores es representada por los autores en una matriz de transferencia competencial: dimensión, relación, modalidad, e instancia. Tena et. al. (2001) refieren que las relaciones entre los estímulos muestras y de comparación las determina el investigador por medio de reglas generales de ejecución en términos de identidad, semejanza y diferencia. Se consideran estos elementos para hacer combinaciones y variaciones al arreglo del procedimiento de igualación de la muestra y probar los efectos que tienen en los organismos, como se observa en las Figuras 2 y 3.

Figuras 2 y 3 comparando muestras de primero y segundo orden.

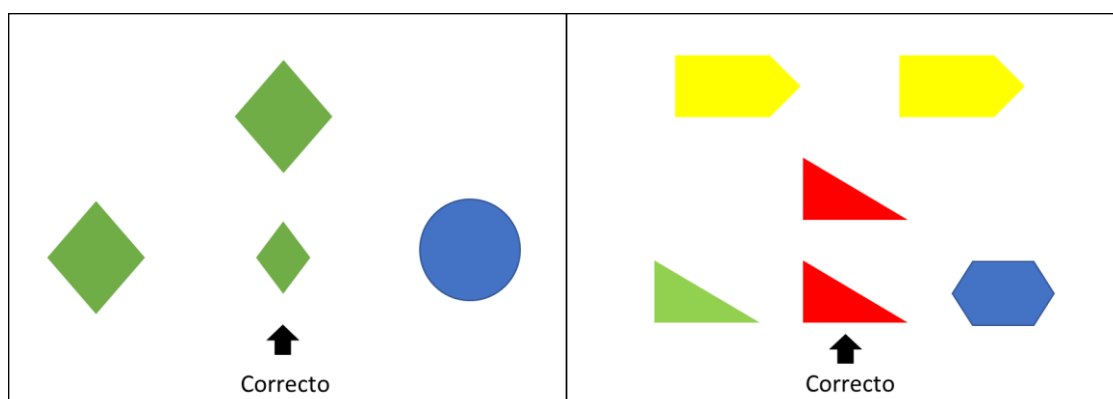


Figura 2. Arreglo típico en un entrenamiento en semejanza de un procedimiento de igualación de la muestra de primer orden.

Figura 3. Arreglo típico en un entrenamiento en identidad de un procedimiento de igualación de la muestra de segundo orden.

(Adaptado de Tena et al., 2001, p. 69).

De acuerdo con Varela y Quintana (1995) la matriz de transferencia competencial se configura a partir de la variación sistemática de los cuatro factores mencionados, que se jerarquizan desde el menor al mayor grado de dificultad con base al tipo de interacción, que puede ser intra, extra o transituacionales. Por su parte, Ribes (1990)

afirma que el concepto de situación se define a partir de las relaciones de condicionalidad entre acontecimientos potenciales y/o efectivos que están vinculados con el comportamiento. Es por eso, que una situación se establece a partir de una relación contingencial.

La matriz de transferencia competencial (Varela & Quintana, 1995) genera 15 posibles pruebas con sus respectivas relaciones condicionales. Por ejemplo, Irigoyen et al. (2002) describen las siguientes pruebas:

Prueba de transferencia intramodal: relación entre los estímulos de comparación y de muestra; las dimensiones físicas de los estímulos pertinentes no cambian, cambian los objetos que los representan.

Prueba de transferencia extramodal: relación entre los estímulos de comparación y de muestra; los eventos de estímulo que los representan no varían, lo que se modifica son las modalidades o dimensiones físicas a las cuales hay que atender.

Prueba de transferencia extrarrelacional: la relación entre los estímulos de comparación y de muestra es distinta a la relación o relaciones entrenadas, manteniendo las modalidades y las instancias particulares.

La prueba de transferencia demanda el surgimiento de un comportamiento inteligente, es decir, variado y efectivo bajo situaciones novedosas, y a su vez se relaciona con el aprendizaje.

Esta variación, en tanto relación condicional, se da cuando el sujeto, a partir de una primera situación a, actúa en una segunda situación b, ante la cual ajusta su comportamiento “como si” estuviera en a. La efectividad se refiere a cumplir un criterio, en cuanto producción de un resultado o logro. La efectividad del comportamiento se relaciona con la solución de un problema explícito o no en una situación (Varela y Quintana, 1995).

Al respecto del comportamiento inteligente dado en un centro educativo, Acuña, et al. (2013) señalan que uno de los problemas en las escuelas es la enseñanza del lenguaje formal de la ciencia; estos autores proponen que la ciencia como modo de conocimiento es igual al de otras disciplinas, se aprende con otros en el contexto de una comunidad. En las escuelas de nivel básico, a nivel de educación secundaria se transmiten conocimiento sobre y acerca de la ciencia que no garantizan que el estudiante ingrese posteriormente a una comunidad científica. Problema que es relevante dada la necesidad que tiene el país de nuevos investigadores y científicos para mejorar la calidad de vida de sus habitantes.

El modelo de la práctica científica individual (MPCI) puede ser útil para analizar las prácticas individuales que los científicos despliegan frente a un objeto de estudio teóricamente determinado (Ribes, 1993; Ribes, et al., 1996; Padilla, 2006). Este modelo está constituido por cuatro elementos fundamentales; la metáfora raíz y modelo, la teoría explícita, los juegos del lenguaje y el ejemplar, y los procesos y las competencias conductuales (Ribes, 1993).

Las concepciones tradicionales sobre la enseñanza de la ciencia conciben a la teoría como una estructura lógica que refleja los contenidos de conocimientos obtenidos a través de la indagación empírica o formal. En el MPCI se concibe a la teoría como práctica lingüística. La teoría es equivalente a un instrumento con el que opera el científico individual al interactuar con la realidad bajo estudio. Sus categorías representan marcos de referencia prácticos para la actividad científica individual respecto del objeto de estudio e implican interacciones efectivas que se despliegan como juegos de lenguaje en el marco de una comunidad científica. Un juego del lenguaje se aprende mediante la práctica social, se establece por entrenamiento ostensivo, no por definición; se aprende en relación directa con el mundo y no por traducción de palabras a cosas y actos. Las competencias se despliegan como interacciones intrasituacionales, extrasituacionales y transituacionales que pueden identificarse en los cinco niveles funcionales con base en criterios de logro a partir del nivel de aptitud funcional. La metáfora raíz y el modelo que se asume se reproducen en las teorías científicas que se reproducen explícita o implícitamente en la práctica de la investigación.

Se ha estudiado el efecto del entrenamiento por modelado; por ejemplo, Quiroga, et al. (2016) estudiaron los efectos de diferentes tipos de entrenamiento por modelado en el aprendizaje y transferencia en una tarea de igualación de la muestra. Encontrando mejores ejecuciones en las pruebas de aprendizaje y transferencia para los grupos con exposición a modelo experto, a diferencia del grupo expuesto a modelo anti experto que produjo porcentajes de aciertos bajos.

Igualmente se han encontrado efectos de distintos tipos de instrucciones en el desempeño en el entrenamiento, pruebas de transferencia y de comportamiento creativo en procedimientos de discriminación condicional, encontrando que las instrucciones inespecíficas se correlacionan con desempeños poco efectivos en el entrenamiento, mientras que las instrucciones instanciales propician mayor efectividad en el entrenamiento, a su vez las instrucciones parciales y completas se asocian con mejores desempeños en pruebas de transferencia y comportamiento creativo (Carpio, et al., 2014).

Se resalta el papel de la instrucción presente en el procedimiento de igualación de la muestra. Sin embargo, hasta el momento no se han encontrado trabajos relacionados con la enseñanza ostensiva y la enseñanza por instrucciones. Además, tampoco se han comparado dichas variables en un procedimiento de igualación de la muestra de primer y de segundo orden. Por lo tanto, es importante abordar dicha variable en estudios relacionados con discriminación condicional.

A su vez, se considera a la enseñanza-aprendizaje como un proceso que permite manipular, medir clasificar, explicar los eventos bajo estudio y hacer que el aprendiz entre en contacto con los contenidos disciplinares. Asimismo, dependiendo del procedimiento empleado, en este caso la enseñanza ostensiva, el aprendiz puede entrar en contacto con el juego de lenguaje particular de cada disciplina, como práctica de vida (Irigoyen, et al., 2007).

La enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los autores citados, puede entenderse como un proceso de construcción de referencias que llevan a cabo el maestro y el aprendiz, en un ámbito funcional de desempeño. En la interacción dada en este proceso se comparten los modos de saber hacer y saber decir, de acuerdo con el dominio disciplinar, en donde el establecimiento de desempeños competentes sólo es posible en la medida en que el maestro es capaz de hacer y decir lo que enseña. De esta manera, el aprendizaje de la ciencia se da mediante la práctica y como práctica, se aprende a hacer ciencia, haciendo ciencia.

En la presente investigación se señala que la enseñanza ostensiva (Wittgenstein, 1953) es una muestra de prácticas convencionales por parte de un enseñante a un aprendiz, al estudiante se le educa para realizar acciones que están relacionadas con palabras y a responder de cierta manera ante las palabras de los demás, por lo que la aplicación de las reglas para usar una palabra viene detrás, se aprenden sobre la marcha una vez que se utilizan en las circunstancias dadas. En este tipo de enseñanza, el estudiante descubre y aprende sobre la marcha aquello que el docente le está instruyendo.

Otro tipo de enseñanza es la que se enfoca en brindar la definición ostensiva (Wittgenstein, 1953), que consiste en señalar el objeto y a la vez pronunciar su nombre, es decir, se explican los usos y reglas, el significado de la palabra u objeto. En este tipo de enseñanza, el estudiante obtiene toda la información directamente del docente, lo que es y significa aquello que se está aprendiendo, se le explica y dan instrucciones puntuales al aprendiz.

Ambos tipos de enseñanza son válidos para distintos tipos de conocimientos que el docente desee que el estudiante obtenga. Sin embargo, resulta pertinente sistematizar e investigar los efectos de la enseñanza ostensiva, ya que, hasta el momento no hay estudios que aborden directamente la enseñanza ostensiva en una didáctica de aprendizaje de la ciencia, en específico de la química, por ello, se buscó analizar los efectos de la enseñanza ostensiva y la enseñanza por instrucciones, en el aprendizaje de relaciones de clase, o de conceptos, con el fin de vincular saberes conceptuales y prácticas en los estudiantes, para que aprendan nuevas formas de proceder o solucionar problemas, en un contexto de práctica socialmente compartida entre los estudiantes y maestro.

Por lo tanto, la presente investigación tuvo como propósito analizar el efecto de la enseñanza ostensiva y la enseñanza por instrucciones, con diferente tipo de retroalimentación en el aprendizaje de relaciones de clase de los elementos químicos de la tabla periódica. Esta investigación utilizó contenidos básicos de la química que son parte integral de la formación científica en esta área.

Con esta consideración se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué efectos tienen diferentes tipos de enseñanza y retroalimentación en el establecimiento de relaciones de clase en estudiantes universitarios, durante el entrenamiento, el pre, la-post y la prueba de transferencia?

Variables

1. Instrucciones para realizar ensayos de entrenamiento: enseñanza ostensiva, enseñanza por instrucciones.
2. Retroalimentación de ejecución de ensayos de entrenamiento: continua, intermitente.
3. Aprendizaje de relaciones de clase en estudiantes universitarios.

Método I

Participantes

Estudiantes experimentalmente ingenuos, de ambos sexos, con edades entre los 17 y 27 años, con media de edad en 21 años, de una universidad pública de Hermosillo, Sonora. La población escolar estuvo constituida por 50 estudiantes, 32 hombres y 18 mujeres, del primer semestre de las carreras de ingeniería química (20 estudiantes), ingeniería metalúrgica (15 estudiantes) e ingeniería en materiales (15 estudiantes). La selección de muestra se realizó al dividir aleatoriamente a la población en 10 grupos, con 5 alumnos cada uno. Bajo el mismo procedimiento los diez grupos se dividieron en dos, cinco asignados a tareas de igualación de la muestra de primer orden y cinco a tareas de segundo orden.

Materiales

Se utilizó una tarea de igualación de la muestra de primer y de segundo orden, en un sistema de cómputo con acceso a internet. La tarea se diseñó en un entorno de HTML, PHP v.7.0, y la base de datos con MySQL. Se utilizaron computadoras de escritorio para cada participante, con acceso a internet para la resolución de las tareas, audífonos y ratones. Además, se utilizó material impreso para la preprueba y posprueba, así como lápiz, goma de borrar y sacapuntas.

Situación

Las sesiones se realizaron en un salón con iluminación artificial y aislado de sonidos externos, con mesas y sillas para cada participante, ventilación e iluminación suficiente. Sobre cada mesa se colocó una computadora, ratón y audífonos. Como recurso humano participó un investigador en la elaboración de las preparaciones experimentales del procedimiento de igualación de la muestra; y dos estudiantes de posgrado para el desarrollo y monitoreo de las sesiones, denominados, apoyo.

Consideraciones éticas

Al inicio de cada sesión, se le presentó al estudiante un consentimiento informado, donde se le explicaba el objetivo de la investigación, el carácter confidencial y su participación voluntaria en el estudio. Una vez que cada participante leía y firmaba de acuerdo el consentimiento, se proseguía a mostrarle los ejercicios y continuar con la actividad.

Diseño

Se utilizó un diseño factorial (Kerlinger y Lee, 2002), en el que se yuxtaponen dos o más factores para estudiar las relaciones interdependientes entre los grupos experimentales y las tareas de igualación de primer o segundo orden (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diseño experimental del Estudio 1.

Tarea	Tipo	Grupo	Preprueba	Entrenamiento		Evaluación	Posprueba
				Etapa 1	Etapa 2		
Primer orden	Experimental	1	X	I	EO	X	X
		2		EO	I		
		3		I	I		
		4		EO	EO		
	Control	5	--	--			
Segundo orden	Experimental	6	X	I	EO	X	X
		7		EO	I		
		8		I	I		
		9		EO	EO		
	Control	10	--	--			

Nota: I= instrucción, EO= enseñanza ostensiva.

Tarea experimental

Se utilizaron tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden, estas tareas solo se aplicaron a los grupos experimentales. En cada tarea se incluyeron dos tipos de enseñanza, una con instrucciones y otra con enseñanza ostensiva. En ambos tipos de enseñanza se incluyeron dos momentos: 1) Relacionar el símbolo del elemento químico con su nombre; 2) Relacionar el nombre del elemento con el grupo al que pertenece en la tabla periódica. La Tabla 2 muestra cómo se componen las etapas y un ejemplo de estas.

Tabla 2. Etapas 1 y 2 de la tarea experimental.

Etapa	Relación	Criterio de tarea	Factores	Ejemplo
1	Relación del concepto con un descriptor equivalente	Relacionar el símbolo del elemento químico con su nombre	Dimensión: inclusión temática Relación: transitividad A=B Modalidad: color Instancia: símbolo-nominativo	
2	Relación del concepto con una clase	Relacionar el nombre del elemento químico con el grupo al que pertenece en la tabla periódica	Dimensión: inclusión temática Relación: transitividad B=C Modalidad: color Instancia: símbolo-grupo de elemento	

Igualación de la Muestra de Primer Orden

La tarea de igualación de la muestra de primer orden tenía el siguiente arreglo experimental. Un estímulo de muestra y tres estímulos de comparación. En la primera etapa de la fase experimental el estímulo de muestra era el símbolo de un elemento químico y los estímulos de comparación fueron los nombres de los elementos, en palabras escritas. En la segunda etapa, el estímulo de muestra fueron los nombres de los elementos y los estímulos de comparación los grupos de elementos químicos.

El participante debía identificar a qué grupo de elementos químicos pertenecía el estímulo de muestra. La sesión experimental estuvo constituida por 108 ensayos, 54 para cada una de las etapas mencionadas. Los primeros nueve ensayos de cada etapa de la sesión experimental, incluyeron el color; este fue empleado como estímulo discriminativo que señalaba cuál era la respuesta correcta. Después de que el participante emitía su respuesta recibía retroalimentación a la misma, con las palabras correcto e incorrecto, independientemente si la configuración tenía color o no.

Igualación De La Muestra De Segundo Orden

La tarea de igualación de la muestra de segundo orden tenía el siguiente arreglo experimental. Dos estímulos selectores, un estímulo muestra y tres estímulos de comparación. En la primera etapa de la fase experimental los estímulos selectores consistieron en: el izquierdo fue el símbolo de un elemento químico y el derecho fue el nombre de ese elemento químico; el estímulo de muestra era otro símbolo de un elemento químico y los estímulos de comparación fueron los nombres de los elementos, en palabras escritas. En la segunda etapa se realizó el siguiente arreglo de estímulos: el izquierdo fue el nombre de un elemento químico y el derecho el grupo del elemento químico al que pertenece el nombre; el estímulo de muestra fue el nombre de otro elemento químico y los estímulos de comparación los grupos de los elementos químicos.

El participante debía identificar a qué grupo de elementos pertenecía el estímulo de muestra. Los primeros nueve ensayos de cada etapa de la sesión experimental, incluyeron el color; este fue empleado como estímulo discriminativo que señalaba cuál era la respuesta correcta. Después de que el participante emitía su respuesta recibía retroalimentación por su ejecución, con las palabras correcto e incorrecto, independientemente si la configuración tenía color o no.

Sistemas De Enseñanza

A continuación, se describen los sistemas de enseñanza empleados en el presente estudio, tanto para la tarea de igualación de la muestra de primer orden como de segundo orden, cada tarea en sus dos etapas: 1) Relacionar el símbolo químico con su nombre; 2) Relacionar el nombre con el grupo químico al que pertenece.

El sistema de enseñanza con instrucciones incluyó un texto en la pantalla de la computadora en la que se describían las actividades que tenían que realizar los participantes. Mientras que en el sistema de enseñanza ostensiva se presentó un video clip que mostraba al instructor resolviendo un ensayo de igualación de la muestra de primer orden.

Procedimiento

1. Indicaciones Generales

Antes de iniciar la sesión experimental los participantes recibieron de parte del investigador una instrucción general de manera oral con base en un texto escrito, que describía el consentimiento informado, la orden de resolver una hoja de ejercicios (pretest-postest), el uso adecuado de la computadora, audífonos y ratón, y la indicación de leer atentamente cada instrucción que se presentara en la pantalla de la computadora.

2. Aplicación de la preprueba-posprueba

Al iniciar y finalizar la sesión se presentó a cada participante una prueba de 18 ensayos, cada ensayo tenía tres posibles respuestas, solo podía ser elegida una de ellas. Los primeros nueve ensayos consistían en relacionar el símbolo del elemento químico con su nombre. Los siguientes nueve ensayos consistían en relacionar el nombre del elemento químico con su grupo químico.

3. Entrenamiento

El entrenamiento estuvo constituido por la tarea experimental presentada en una sola sesión, con 108 ensayos, divididos en dos etapas de 54 ensayos cada una, en la primera etapa debían relacionar el símbolo del elemento químico con su nombre; en la segunda etapa debían relacionar el nombre del elemento químico con el grupo al que pertenece en la tabla periódica. El procedimiento empleado en cada tarea experimental fue descrito cuando se explican las tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden. Los grupos experimentales fueron expuestos a distintas secuencias de presentación de la tarea.

4. Evaluación

Los grupos que fueron expuestos a las tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden se les mostró en la pantalla de la computadora una prueba de transferencia extrarrelacional con 54 ensayos. La prueba extrarrelacional implica evaluar una relación no entrenada, en este caso relacionar el símbolo del elemento químico con el grupo al que pertenece en la tabla periódica.

Método II

Participantes

Estudiantes experimentalmente ingenuos, de ambos sexos, con edades entre los 18 y 24 años, con media de edad en 20 años, de una universidad pública en Hermosillo, Sonora. La población escolar estuvo constituida por 50 estudiantes, 29 hombres y 21 mujeres, del primer semestre de las carreras de ingeniería química (20 estudiantes), ingeniería metalúrgica (15 estudiantes) e ingeniería en materiales (15 estudiantes). La selección de muestra se realizó al dividir aleatoriamente a la población en 10 grupos, con 5 alumnos cada uno. Bajo el mismo procedimiento los diez grupos se dividieron en dos, cinco asignados a tareas de igualación de la muestra de primer orden y cinco a tareas de segundo orden.

Materiales, situación y consideraciones éticas: mismos que el Estudio 1.

Diseño

Se utilizó un diseño factorial (Kerlinger y Lee, 2002), en el que se yuxtaponen dos o más factores para estudiar las relaciones interdependientes entre los grupos experimentales y las tareas de igualación de primer o segundo orden.

Tabla 3. Diseño experimental del Estudio 2.

Tarea	Tipo	Grupo	Preprueba	Entrenamiento		Evaluación	Posprueba
				Etapa 1	Etapa 2		
Primer orden	Experimental	1	X	EO	I	X	X
		2		RC	RI		
		3		RI	RC		
		4		RC	RC		
	Control	5		--	--		
Segundo orden	Experimental	6	X	I	EO	X	X
		7		RC	RI		
		8		RI	RC		
		9		RC	RC		
	Control	10		--	--		

Nota: RC= retroalimentación continua, RI= retroalimentación intermitente, I= Instrucción, EO= Enseñanza Ostensiva

Tarea experimental: misma que el Estudio 1. Excepto por la retroalimentación de la respuesta que podía ser continua o intermitente.

Procedimiento: mismo que el utilizado en el Estudio 1, excepto en el entrenamiento. Los grupos experimentales fueron expuestos a distintas secuencias de presentación de la tarea y retroalimentación.

En la tarea de igualación de la muestra de primer orden, los grupos experimentales se expusieron a la Enseñanza Ostensiva y luego a la Instrucción. En la tarea de igualación de la muestra de segundo orden, los grupos experimentales se expusieron a la Instrucción y luego a la Enseñanza Ostensiva.

Evaluación: misma situación que en el Estudio 1.

Resultados

Estudio I

El presente estudio fue diseñado para evaluar tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden con diferentes tipos de enseñanza, enseñanza ostensiva o enseñanza por instrucciones, para establecer relaciones de clase de los elementos de la tabla periódica en estudiantes universitarios. Relación del símbolo-nombre, del nombre-grupo, y del símbolo-grupo.

La Tabla 4, parte superior, describe el porcentaje promedio de aciertos de los participantes de los grupos experimentales y control en tareas de igualación de la muestra de primer orden. En todas las fases del estudio, excepto en evaluación, se emplearon dos tipos de tareas: Relación del Símbolo-Nombre (SN), Nombre-Grupo (NG); y en la fase de evaluación únicamente: Relación del Símbolo-Grupo (SG).

Los resultados que se muestran en la parte superior de la Tabla 4 muestran que los Grupos 2 y 4, en la posprueba alcanzaron porcentajes promedio mayores que los otros grupos. El Grupo 2, que tuvo un entrenamiento con Enseñanza Ostensiva y luego con Instrucciones, obtuvo 97.7%, con una diferencia entre la preprueba y posprueba del 14.4%; el Grupo 4, que tuvo un entrenamiento únicamente de Enseñanza Ostensiva, obtuvo un porcentaje promedio en la posprueba del 95.5%, con una diferencia del 15.6% entre preprueba y posprueba.

Tabla 4. Porcentaje promedio de aciertos en tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden por grupo, del Estudio I.

Grupo	Tipo	Preprueba			Entrenamiento			Evaluación	Posprueba		
		SN	NG	Total	SN	NG	Total	SG	SN/D	NG/D	Total/D
Tarea de Igualación a la Muestra de Primer Orden											
1	Experimental	47.7	33.3	81	I 50	O 38.8	88.8	78.5	47.7/0	44.4/11.1	92.1/11.1
2		50	33.3	83.3	O 49.8	I 46.4	96.2	95.5	50/0	47.7/14.4	97.7/14.4
3		46.6	31.1	77.7	I 50	I 42.5	92.5	88.1	50/3.4	42.2/11.1	92.2/14.5
4		47.7	32.2	79.9	O 50	O 38.3	88.3	81.4	50/2.3	45.5/13.2	95.5/15.6
5	Control	50	21.1	71.1	--	--	--	57	50/0	22.2/1.1	72.2/1.1
Tarea de Igualación a la Muestra de Segundo Orden											
6	Experimental	50	34.4	84.4	I 48.7	O 43.8	92.5	94.8	50/0	48.8/14.4	98.8/14.4
7		48.8	31.1	79.9	O 49.6	I 40.1	89.7	82.2	50/1.2	46.6/15.5	96.6/16.7
8		48.8	34.4	83.2	I 49.8	I 43.7	93.5	87.4	50/1.2	47.7/13.3	97.7/14.5
9		48.8	23.3	72.1	O 50	O 40.5	90.5	76.2	50/1.2	48.8/25.5	98.8/26.7
10	Control	50	31.1	81.1	--	--	--	69.9	50/1.2	35.5/4.4	85.5/4.4

Nota: Relación Símbolo-Nombre (SN); Nombre-Grupo (NG); Símbolo-Grupo (SG). I= Instrucción. O= Ostensiva.

En la Tabla 4 parte superior, se destaca el desempeño de los estudiantes en los dos tipos de relaciones de la tarea de igualación de la muestra de primer orden, durante el entrenamiento: Relación del Símbolo-Nombre (SN), y Nombre-Grupo (NG). El Grupo 2, que mostró mejor desempeño en la posprueba, también lo hizo en ambos tipos de relaciones durante el entrenamiento, esto indica que la fase de entrenamiento tuvo efectos sobre el desempeño de los estudiantes en la posprueba. En el entrenamiento, el Grupo 2, con enseñanza ostensiva y luego instrucciones, tuvo un porcentaje promedio de aciertos de 96.2%; el Grupo 3, con instrucciones durante el entrenamiento, obtuvo un porcentaje promedio de aciertos de 92.5%. Estos datos sugieren que la secuencia de entrenamiento es relevante.

En la Tabla 4, parte inferior, se observa el porcentaje promedio de aciertos de los participantes de los grupos experimentales y control en tareas de igualación de la muestra de segundo orden. El Grupo 9 que tuvo un entrenamiento únicamente por Enseñanza Ostensiva, en la posprueba alcanzó un porcentaje promedio mayor que en los otros grupos, obtuvo 98.8% con una diferencia entre la preprueba y posprueba del 26.7%, respecto de la preprueba. El Grupo 7 que tuvo un entrenamiento al inicio con Enseñanza ostensiva y luego por Instrucción, obtuvo 96.6% y una diferencia del 16.7% respecto a la preprueba. Ambos grupos fueron los que tuvieron una mayor diferencia entre preprueba y posprueba.

En la Tabla 4, parte inferior, se observa el resultado del desempeño de los estudiantes en los dos tipos de relaciones de la tarea de igualación de la muestra de segundo orden, durante el entrenamiento: Relación del Símbolo-Nombre (SN), y Nombre-Grupo (NG). En el entrenamiento, el Grupo 8, con instrucciones, tuvo un porcentaje promedio de aciertos de 93.5%; mientras que el Grupo 9, con enseñanza ostensiva en el entrenamiento, tuvo un porcentaje promedio de aciertos del 90.5%. Estos datos sugieren que el tipo de tarea tiene efectos distintos en el desempeño de los estudiantes.

Estudio II

Este estudio fue diseñado para evaluar en tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden diferentes tipos de retroalimentación, continua o intermitente, en el desempeño en dos tipos de enseñanza, ostensiva o por instrucciones, para establecer relaciones de clase de los elementos de la tabla periódica en estudiantes universitarios. La relación del símbolo-nombre, del nombre-grupo, y del símbolo-grupo.

La Tabla 5 parte superior, describe el porcentaje promedio de aciertos de los participantes de los grupos experimentales y control en tareas de igualación de la muestra de primer orden. En todas las fases del estudio, excepto en evaluación, se emplearon dos tipos de tareas: Relación del Símbolo-Nombre (SN), Nombre-Grupo (NG); y en la fase de evaluación únicamente: Relación del Símbolo-Grupo (SG).

En la etapa 1, Relación del Símbolo-Nombre, la enseñanza fue ostensiva. En la etapa 2, Relación de Nombre-Grupo, la enseñanza fue por instrucciones. Los resultados que se muestran en la parte superior de la Tabla 5 muestran que los Grupos 3 y 4, en la posprueba alcanzaron porcentajes promedio de aciertos mayores que los otros grupos.

El Grupo 4, el cual tuvo retroalimentación intermitente durante todo el entrenamiento, obtuvo 96.6% de promedio de aciertos, con una diferencia entre la preprueba y posprueba del 22.3%; el Grupo 3, el cual tuvo retroalimentación continua durante todo el entrenamiento, obtuvo un porcentaje promedio de aciertos de 91.1% en la posprueba, con una diferencia del 13.4% entre preprueba y posprueba.

Tabla 5. Porcentaje promedio de aciertos en tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden por grupo, del Estudio 2.

Grupo	Tipo	Preprueba			Entrenamiento			Evaluación	Posprueba		
		SN	NG	Total	SN O	NG I	Total	SG	SN/D	NG/D	Total/D
Tarea de Igualación a la Muestra de Primer Orden											
1	Experimental	50	34.4	84.4	RC 49.8	RI 40	89.8	85.1	50/0	46.6/12.2	96.6/12.2
2		46.6	31.1	77.7	RI 48.3	RC 34.8	83.1	65.1	50/3.4	40/8.9	90/12.3
3		47.7	30	77.7	RC 49.8	RC 40.7	90.5	78.5	50/2.3	41.1/11.1	91.1/13.4
4		47.7	26.6	74.3	RI 49.6	RI 39.2	88.8	67.4	50/2.3	46.6/20	96.6/22.3
5	Control	50	23.3	73.3	--	--	--	51.8	50/0	27.7/4.4	77.7/4.4
Tarea de Igualación a la Muestra de Segundo Orden											
6	Experimental	48.8	28.8	77.6	I RC 49.6	O RI 37.2	86.8	71.8	50/1.2	42.2/13.4	92.2/14.6
7		48.8	36.6	85.4	RI 48.8	RC 40.1	88.9	80	48.8/0	46.6/10	95.4/10
8		50	27.7	77.7	RC 49.6	RC 44.8	94.4	97	50/0	48.8/21.1	98.8/21.1
9		48.8	24.4	73.2	RI 49.8	RI 38.3	88.1	87.4	48.8/0	40/15.6	88.8/15.6
10	Control	48.8	18.8	67.6	--	--	--	55.5	47.7/- 0.8	24.4/5.6	72.1/4.5

Nota: Relación Símbolo-Nombre (SN); Nombre-Grupo (NG); Símbolo-Grupo (SG). I= Instrucción, O= Ostensiva. RC= Retroalimentación Continua, RI= Retroalimentación Intermitente

En la Tabla 5 parte superior, se destaca el desempeño de los estudiantes en los dos tipos de relaciones de la tarea de igualación de la muestra de primer orden, durante el entrenamiento: Relación del Símbolo-Nombre (SN), y Nombre-Grupo (NG). El Grupo 3, que mostró mejor desempeño en la posprueba, también lo hizo en ambos tipos de relaciones durante el entrenamiento, esto indica que la fase de entrenamiento y retroalimentación tuvo efectos sobre el desempeño de los estudiantes en la posprueba.

En el entrenamiento, el Grupo 3, con retroalimentación continua durante todo el entrenamiento, tuvo un porcentaje promedio de aciertos de 90.5%; el Grupo 1, con retroalimentación continua en la etapa 1 y retroalimentación intermitente en la etapa 2 del entrenamiento, obtuvo un porcentaje promedio de aciertos de 89.8%.

En la Tabla 5, parte inferior, se observa el porcentaje promedio de aciertos de los participantes de los grupos experimentales y control en tareas de igualación de la muestra de segundo orden. En la etapa 1, Relación del Símbolo-Nombre, la enseñanza fue por instrucciones. En la etapa 2, Relación de Nombre-Grupo, la enseñanza fue ostensiva. El Grupo 8 que tuvo una retroalimentación continua durante todo el entrenamiento, en la posprueba alcanzó un porcentaje promedio de aciertos mayor que en los otros grupos, obtuvo 98.8% con una diferencia entre la preprueba y posprueba del 21.1%, respecto de la preprueba.

El Grupo 9 que tuvo una retroalimentación intermitente durante todo el entrenamiento, obtuvo 88.8% de promedio de aciertos y una diferencia del 15.6% respecto a la preprueba. Ambos grupos fueron los que tuvieron una mayor diferencia entre preprueba y posprueba.

En la Tabla 5, parte inferior, se observa el resultado del desempeño de los estudiantes en los dos tipos de relaciones de la de igualación de la muestra de segundo orden, durante el entrenamiento: Relación del Símbolo-

Nombre (SN), y Nombre-Grupo (NG). El Grupo 8, que mostró mejor desempeño en la posprueba, también lo hizo en ambos tipos de relaciones durante el entrenamiento, esto indica que la fase de entrenamiento y retroalimentación tuvo efectos sobre el desempeño de los estudiantes en la posprueba, mejor con retroalimentación continua que con intermitente. En el entrenamiento, el Grupo 8, con retroalimentación continua durante todo el entrenamiento, tuvo un porcentaje promedio de aciertos de 94.4%; mientras que el Grupo 7, con retroalimentación intermitente en la etapa 1 y retroalimentación continua en la etapa 2 del entrenamiento, tuvo un porcentaje promedio de aciertos del 88.9%.

Discusión

El propósito fue analizar el efecto de la enseñanza ostensiva y la enseñanza por instrucciones, con diferente tipo de retroalimentación en el aprendizaje de relaciones de clase de los elementos químicos de la tabla periódica. Los resultados de ambos estudios sugieren que la enseñanza ostensiva en tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden tiene mayores efectos que la enseñanza por instrucciones; asimismo, estos hallazgos sugieren que los mayores efectos se podrán observar cuando los participantes reciben retroalimentación continua que cuando reciben retroalimentación intermitente.

En el Estudio 1 se analizó el efecto de la enseñanza ostensiva y la enseñanza por instrucciones en tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden en el aprendizaje de relaciones de clase de los símbolos y nombres de los elementos químicos de la tabla periódica. Los mayores porcentajes se identificaron, en las pruebas de transferencia y posprueba cuando: a) en igualación de la muestra de primer orden, el mejor resultado en la posprueba se observó cuando el entrenamiento inició con enseñanza ostensiva y luego con instrucciones; b) en igualación de la muestra de segundo orden, en las pruebas de transferencia y posprueba cuando en las dos etapas de entrenamiento se emplea enseñanza ostensiva.

Estos hallazgos sugieren que el tipo de enseñanza junto con el tipo de tarea son factores que contribuyen a la identificación de relaciones de clase en el aprendizaje de los elementos químicos de la tabla periódica; resultados que se manifiestan en los porcentajes de acierto promedio obtenido por los estudiantes participantes en el estudio. Estos resultados sugieren también que los estímulos de segundo orden, en tanto estímulos instruccionales contribuyen a mejorar el desempeño junto con la enseñanza ostensiva; ambos factores tienen un efecto sumatorio sobre el aprendizaje de relaciones de clase.

En la fase de evaluación los participantes mostraron una transferencia extrarrelacional, como una relación no entrenada, es decir, emergió la relación del Símbolo-Grupo (SG). Los datos mostraron mayor transferencia en los participantes de los grupos expuestos a tareas de igualación de la muestra de primer orden, con secuencia de entrenamiento enseñanza ostensiva- enseñanza por instrucciones. En tareas de igualación de la muestra de segundo orden, el resultado fue inverso; la mayor transferencia se identificó cuando en el entrenamiento los participantes fueron expuestos a la secuencia enseñanza por instrucciones- enseñanza ostensiva.

El Estudio 2 fue diseñado para evaluar en tareas de igualación de la muestra de primer y segundo orden diferentes tipos de retroalimentación: continua e intermitente en dos tipos de enseñanza, ostensiva y por instrucciones, en el aprendizaje de relaciones de clase de elementos de la tabla periódica.

Los mejores resultados en las pruebas de transferencia y posprueba en tareas de igualación de la muestra de primer orden se observan cuando en el entrenamiento la retroalimentación es intermitente. En cambio, en la tarea de igualación de la muestra de segundo orden, el mejor resultado en las pruebas de transferencia y posprueba se obtuvo cuando los participantes recibieron retroalimentación continua.

Estos hallazgos sugieren que el tipo de enseñanza junto con la retroalimentación continua o intermitente, son factores que favorecen la adquisición de relaciones de clase de elementos de la tabla periódica. Estos resultados se pueden identificar en los porcentajes de acierto promedio obtenido por los participantes en el Estudio 2.

En la fase de evaluación se observó transferencia extrarrelacional, como una relación no entrenada, es decir la relación del Símbolo-Grupo (SG) por parte de los participantes. Se encontró que, de los grupos expuestos a la tarea de igualación de la muestra de primer orden, el grupo que tuvo retroalimentación continua y luego intermitente, durante el entrenamiento, obtuvo en la transferencia el mayor porcentaje promedio que los otros grupos.

En los grupos expuestos a la tarea de igualación de la muestra de segundo orden, el grupo con retroalimentación continua, durante todo el entrenamiento, obtuvo en la transferencia el mayor porcentaje promedio que los otros grupos.

Estos resultados apoyan los hallazgos al sostener que la enseñanza ostensiva tiene mayores efectos en el aprendizaje que la enseñanza por instrucciones. Por ejemplo, aquellos estudios que reportan el empleo de modelos expertos, anti expertos y aprendices en el entrenamiento (Quiroga Baquero, et al., 2016; Vega y Peña Correal, 2008). Estos estudios mostraron que la incorporación de modelos con experiencia en el entrenamiento contribuye a aumentar el desempeño en tareas de igualación de la muestra.

Estos resultados son similares a los reportados en la literatura. En la retroalimentación continua versus retroalimentación intermitente, se ha encontrado que los participantes tienen ejecuciones altas cuando reciben retroalimentación continua en tareas de igualación de segundo orden (Peralta, et al., 2009) y de primer orden (Hurtado, et al., 2007).

En este estudio se destaca la importancia de la enseñanza ostensiva como un recurso didáctico que puede combinarse con las instrucciones, ya que, a pesar de no encontrarse hasta el momento estudios relacionados directamente con la enseñanza ostensiva, es un recurso valioso para la educación, porque se asume que se aprende

haciendo y que el aprendizaje es una categoría de logro; de tal manera que el aprendizaje puede ser observado en otras situaciones o circunstancia, a esto se le ha denominado transferencia. Asimismo, se destaca la importancia de la retroalimentación en el proceso del aprendizaje, ya que es una herramienta muy útil para los estudiantes ya que incide en su motivación y mejora en aprendizajes posteriores (Canalab y Margalef, 2017).

Irigoyen, et al. (2007) sostienen que el aprendizaje de la ciencia se adquiere mediante la práctica, junto a los miembros de la comunidad científica en la que está inserto el aprendiz; es decir, se entra en contacto con el juego del lenguaje particular de la disciplina: se aprende a hacer ciencia, haciendo ciencia. De igual manera, Acuña, et al. (2012) afirman que la enseñanza de la ciencia debe auspiciar prácticas disciplinares efectivas y la generación de nuevas formas de proceder y/o solucionar problemas. Carpio, et al. (1998) al abordar el problema tradicional de la enseñanza, en la que el estudiante repite los contenidos disciplinares, señalan que la enseñanza de la disciplina debe realizarse a través de la práctica, el ejemplo y el discurso didáctico y el producto del desempeño ser identificado como efectivo, variado y novedoso.

El análisis sistemático de la enseñanza ostensiva versus la enseñanza por instrucciones mediante el procedimiento de igualación de la muestra de primer y segundo orden, así como el uso de diseños experimentales, entre los que destacan los estudios que emplean diseños contrabalanceados, ha confirmado los efectos diferenciales sobre los aprendizajes esperados entre ambos tipos de enseñanza. Por ejemplo, los estudios que han empleado grupos experimentales y control han contribuido a fortalecer la validez de los hallazgos (Ribes y Serrano, 2006; Rodríguez, et al., 2008; Rodríguez, et al., 2011; Pacheco, et al., 2005).

En el presente estudio se identifican algunas fortalezas que pueden generar nuevas aplicaciones metodológicas para el estudio de la enseñanza ostensiva. Por ejemplo, el uso de software para el diseño y aplicación de las tareas experimentales; el uso de internet y sistemas de enseñanza vía remota pueden facilitar la participación de los docentes de manera sincrónica o diferida en los salones de clase o fuera de ellos; la enseñanza ostensiva puede incorporar imágenes, videgrabaciones, audio y otros sistemas ya existentes, entre otras posibilidades.

Las limitaciones del presente estudio, relacionadas con el proceso de enseñanza, pueden ser oportunidades para mejorar sistemáticamente el uso de la enseñanza ostensiva en las actividades escolares. Por ejemplo, incorporar actividades que impliquen procesos interactivos, sistemas de observación y registro en tiempo real para monitorear el comportamiento de los estudiantes y mejorar las actividades de enseñanza del docente.

Se sugiere que en estudios posteriores, se considere la importancia de seleccionar sujetos que tengan conocimientos mínimos sobre los estímulos que se van a abordar en la tarea de igualación de la muestra, ya que, como se observó en ambos estudios, los sujetos tuvieron desempeños altos desde la preprueba, aunque cuando se hizo un análisis por partes, tuvieron un mayor desempeño en relacionar el símbolo del elemento químico con su nombre, que en relacionar el nombre del elemento químico con el grupo al que pertenece. Los sujetos que están en un nivel escolar de secundaria parecen ser los más adecuados para iniciar con este tipo de investigaciones, puesto que aprenden, de manera introductoria, los conceptos básicos relacionados a la tabla periódica de los elementos.

En términos generales los resultados sugieren primero, que la enseñanza ostensiva, en tareas de igualación de la muestra de segundo orden, posibilitan mayores porcentajes de aciertos promedio en los estudiantes; segundo, en tareas de igualación de la muestra de primer orden, se encontraron los mejores resultados cuando se empleó una combinación de enseñanza ostensiva y luego instrucciones; tercero, la retroalimentación intermitente mostró mejores resultados en una tarea de igualación de la muestra de primer orden; cuarto, la retroalimentación continua mostró mejores resultados en una tarea de igualación de la muestra de segundo orden; y quinto, el aprendizaje en la transferencia depende no solo del procedimiento de igualación de la muestra sino también de la modalidad de enseñanza utilizada.

Referencias

Acuña, K., Irigoyen, J.J. & Jiménez, M. (2013). La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios. *Qartuppi*.

Acuña, K. F., Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Noriega, J. G. (2012). Educación basada en competencias: consideraciones sobre la percepción del docente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 5-17.

Aparicio, C. F. (2002). Preparaciones experimentales para estudiar el aprendizaje. En E. Ribes (Ed.), *Psicología del aprendizaje* (pp. 79-111). El Manual Moderno.

Bueno, R. (2008). El comportamiento inteligente: la visión interconductual. *Cultura*, 22, 259-274.

Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., y Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos del lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamental*, 6(1), 47-60.

Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., Morales, G., y Rodríguez, N. (2014). Comportamiento inteligente y creativo: efectos de distintos tipos de instrucciones. *Suma psicológica*, 21(1), 36-44.

- Canalab, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Catania, C. (1992). *Learning*. Prentice-Hall. Cumming, W. W., y Berryman, R. (1965). The complex discriminated operant: studies of matching-to-sample and related problems. En D. I. Mostofsky (Ed.), *Stimulus generalization* (pp. 284-330). Stanford University Press.
- Hurtado, C., Robayo, M. Á., y Peña, T. E. (2007). Efectos en la ejecución durante una tarea de igualación a la muestra según el tipo y el orden de exposición a las pruebas de transferencia. *Universitas Psychologica*, 6(2), 425-440.
- Irigoyen, J. J., Carpio, C., Jiménez, M. Y., Silva, H., Acuña, K., y Arroyo, A. (2002). Efectos de los diferentes tipos funcionales de retroalimentación y su presentación parcial en el entrenamiento y transferencia de desempeños efectivos. *Revista Sonorense de Psicología*, 16(1), 23-31.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2007). Prefacio. En J. J. Irigoyen, M. Y. Jiménez, y K. F. Acuña (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias* (pp. 9-12). Universidad de Sonora.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales. McGraw-Hill.
- Mackay, H. A. (1991). Conditional stimulus control. En I. H. Iversen & K. A. Lattal (Eds.), *Techniques in the behavioral and neural sciences: Vol. 6 Experimental analysis of behavior, Part 1* (pp. 301-350). Elsevier.
- Morris, E. K. (1994). La psicología interconductual y el análisis de la conducta. Algunas distinciones en los contenidos y en el proceso. En L.J. Hayes, E. Ribes & F. López (Coords.), *Psicología interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 159-187). Universidad de Guadalajara.
- Pacheco, V., Flores, C., González, F., Canales, C., y Carpio, C. (2005). Efectos de la consistencia e inconsistencia de las relaciones intrusivo-reforzador y muestra-reforzador en igualación a la muestra. *Psicothema*, 17(1) 118-122.
- Padilla, M. A. (2006). Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior. Universidad de Guadalajara.
- Peralta, C. E., Villanueva, S. F., y Flores, C. J. (2009). Efectos del contenido, frecuencia de retroalimentación, tipo y orden de transferencia en una tarea de igualación a la muestra de segundo orden. En S. Carvajal y E. Pimienta Barrios (Eds.), *2008: Avances en la investigación científica en el CUCBA* (pp. 337-345). TAGIT, Tecnología y Aplicaciones Gráficas.
- Quiroga, L. A., Padilla, M. A., Ordoñez, S., y Fonseca, L. C. (2016). Efectos de diferentes tipos de entrenamiento por modelado en tareas de igualación a la muestra. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 18-29.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. Editorial Trillas.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta Comportamental*, 1, 63-82.
- Ribes, E. (1998). La investigación básica concebida como programa científico. En V. M. Alcaraz & A. Bouzas (Eds.), *Las aportaciones mexicanas a la psicología: La perspectiva de la investigación* (pp. 89-101). UNAM.
- Ribes, E. (2002). *Psicología del aprendizaje*. Editorial El Manual Moderno.
- Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63(1), 33-45.
- Ribes, E., Moreno, R., & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental*, 4, 205-235.
- Ribes, E., y Serrano, M. (2006). Efectos de tres tipos de entrenamiento en la adquisición y transferencia de una tarea de igualación de la muestra. *Acta Comportamental*, 14(2) 145-169.
- Rodríguez, M. E. (2016). Empleo de tareas de igualación de la muestra en la investigación del comportamiento humano complejo. En M. L. Cepeda Islas (Coord.) *Comportamiento humano complejo, perspectivas conductuales* (pp. 105-131). UNAM-IZTACALA.
- Rodríguez, M. E., Castellanos, F. A., y Díaz, L. L. (2008). *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1) 65-74.

Rodríguez, M. E., Ribes, E., Valencia, L. M. T., y González, L. F. (2011). Efecto de un entrenamiento observacional con descripciones en la transferencia extra dimensional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37(2), 155-175.

Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Authors Cooperative Inc. Publishers.

Sidman, M., y Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.

Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57, 193-216.

Tena, O., Hickman, H., Moreno, D., Cepeda, M. L., y Larios, R. M. (2001). Estudios sobre comportamiento complejo. En G. Mares Cárdenas, & Y. Guevara Benítez (Coords.) *Psicología interconductual. Avances en la investigación básica* (pp. 59-110). UNAM - Iztacala.

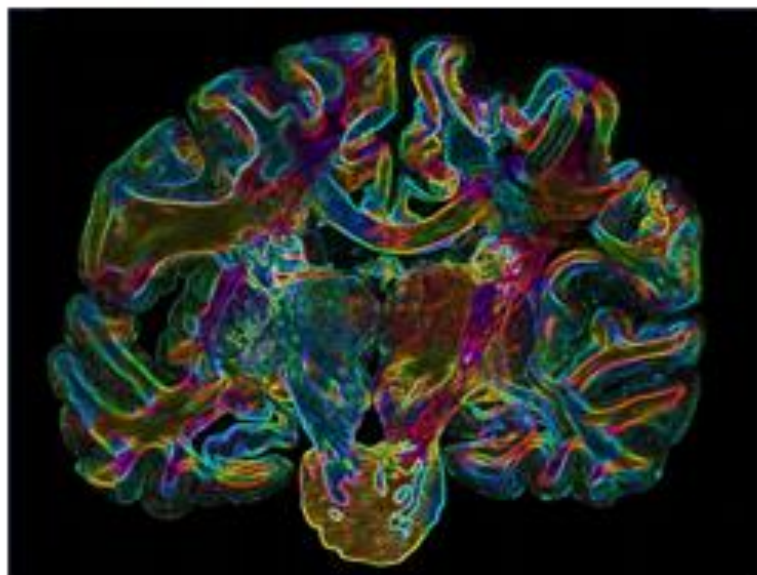
Varela, J., y Quintana, C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21(1), 47-56.

Vega, M. L., y Peña Correal, T. E. (2008). Efecto de diferentes entrenamientos sobre el aprendizaje, transferencia y formulación de la regla en una tarea de igualación a la muestra de primer orden. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 115-127.

Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones Filosóficas*. Critica.

Wittgenstein, L. (1980). *Remarks on the Philosophy of Psychology*. Basil Blackwell.

CAPÍTULO II



Mindfulness, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Laura Fernanda Barrera Hernández*, Maxim Ortiz Valenzuela**,
Mirsha Alicia Sotelo Castillo** y Dora Yolanda Ramos Estrada**

***Universidad de Sonora**

****Instituto Tecnológico de Sonora**

Capítulo II.
Mindfulness, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Proyecto A1-S-39758).

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir las relaciones entre *mindfulness*, *estrategias de aprendizaje* y *el rendimiento académico* en estudiantes universitarios y comparar los resultados en función del sexo de los estudiantes. Participaron 230 estudiantes quienes respondieron a un instrumento que incluyó una escala de conciencia plena y la escala de estrategias de aprendizaje, como medida de rendimiento académico, se empleó el promedio acumulado de calificaciones de los estudiantes. En los resultados, destacó un nivel alto de *mindfulness*, y niveles moderados en estrategias de aprendizaje. Respecto a la relación entre variables, se encontró una asociación positiva y significativa entre todas las variables de estudio. Se presentaron diferencias significativas en función del sexo de los participantes en estrategias de aprendizajes y rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras claves: *mindfulness*, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico.

Mindfulness, learning strategies and academic achievement in college students.

Abstract

The present study aimed to describe the relationship between *mindfulness*, learning strategies and academic achievement in university students and compare the results based on their gender. Two hundred and thirty students participated, which responded to an instrument that included a *mindfulness* scale and the scale of learning strategies, and as measure of academic achievement, the grade point average accumulated was used. Results showed a high level of *mindfulness*, and moderate levels in learning strategies. Regarding the relationship between variables, a positive and significant association was found between all study variables. There were significant differences according to the sex of the participants in learning strategies and academic performance of the students.

Keywords: *mindfulness*, learning strategies, academic achievement.

Capítulo II.

Mindfulness, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

El bajo rendimiento académico es un grave problema en la educación a nivel superior en México, esto puede deberse a diversos factores entre ellos: bajos recursos, debilidades de conocimiento y metodológicas propias del estudiante (Galmiche, 2017). En las universidades mexicanas aproximadamente 25 de cada 100 estudiantes desertan el primer semestre, la mayoría de ellos inician con índice de reprobación y con un bajo promedio de sus calificaciones escolares, la cifra aumenta a lo largo de la trayectoria académica de manera que, para el tercer semestre la deserción llega a un 36% de deserción, y hasta un 46% al terminar el periodo (Rodríguez et al., 2015).

Ruiz et al. (2010) aluden que el rendimiento académico es el resultado de diversos factores, como los personales, familiares y sociales del alumno, y escolares. En términos educativos, el rendimiento académico es el producto del aprendizaje producido por la actividad educativa del profesor y del alumno, aun así, no todo el aprendizaje es resultado de la labor docente (Gómez-Sánchez et al., 2011). Murillo (2008) señala que el *rendimiento académico* es un indicador de eficacia y calidad educativa. El estudiante no es el único responsable de su fracaso, también lo es la institución educativa donde estudia. Page et al. (1990) hacen mención que el rendimiento académico, desde un punto de vista didáctico, se presenta y valora a través de exámenes, pruebas objetivas, observación del profesor, etc. El rendimiento académico se ve entendido como el resultado que obtienen los alumnos en el ámbito educativo (Martínez-Otero, 1997) que se refleja en las calificaciones escolares (Hernández, 2016).

Mindfulness

El término Mindfulness es una traducción de la palabra “Sati” de la lengua extinta pali, proveniente de los textos budistas hace 2.500 años, la cual evoca conciencia, atención y recuerdo (Miró, 2006; Germer, 2013). Brown y Ryan (2003) señalan que el *mindfulness* tiene sus raíces en el budismo y otras prácticas en donde la atención consciente y la conciencia juegan un papel activo, lo definen como el estado de estar atento y consciente de lo que sucede en el presente. Igualmente, Kabat-Zinn, (2015) considera al *mindfulness* como la práctica de sabiduría más básica, sencilla, universal y posiblemente una de las más necesarias en la actualidad, la refiere como la capacidad que los seres humanos poseen para saber lo que realmente está sucediendo mientras esto sucede, además menciona que, el *mindfulness* se relaciona más con la naturaleza de la mente humana que con una religión, filosofía o cultura.

En esta perspectiva, Bishop et al. (2004) mencionan que el *mindfulness* empieza trayendo a la conciencia al presente, a lo que ocurre en el aquí y ahora, y que, en la mayoría de las ocasiones, es descrita como una sensación de estar cien por ciento presente y vivo, en el momento. Delgado (2009) refiere que *mindfulness* ha sido traducido de diversas formas y que entre las expresiones más utilizadas en el campo académico psicológico son “atención plena” y “conciencia plena”.

Todas las personas practican la *atención plena* o *mindfulness* en mayor o menor grado, estar en un nivel mayor, implicaría estar presente en nuestros cinco sentidos, en cambio un menor grado, consiste en estar presente solo en cuerpo, mientras nuestra mente divaga (Miró, 2006).

El término de *mindfulness* es utilizado para designar un estado de atención y conciencia plena, se trata de que la persona se concentre en su presente activamente, observando de forma contemplativa todas las percepciones y sensaciones que experimenta en el momento en que se producen, sin hacer valoraciones (León, 2008). *Mindfulness* no es algo nuevo, es algo inherente a los humanos, sin embargo, no siempre los individuos se encuentran en este estado de conciencia plena, que para ser desarrollada se requiere de una práctica comprometida de esta habilidad (Siegel et al., 2009).

Dentro de la psicología, han surgido investigaciones acerca de *mindfulness* o *atención plena*. Existen algunos estudios centrados en el ámbito educativo que han demostrado la influencia de una intervención en atención plena para mejorar el rendimiento académico (León, 2008). Amutio et al., (2015) en su artículo, señalaron que el *mindfulness* puede ser parte de una estrategia efectiva e idónea para incrementar y mejorar el rendimiento académico. López-González et al. (2016) en una investigación realizada con una muestra de estudiantes de escuela secundaria obligatoria y bachillerato, hallaron que los hábitos relacionados con la relajación y el *mindfulness* incurrieron en el clima del aula y en el rendimiento académico. También, en un estudio con estudiantes de medicina en China, se reveló que el *mindfulness* podía mejorar el clima escolar favoreciendo con un mejor rendimiento académico (Xu et al., 2016). Franco et al. (2010) indicaron que después de implementar un programa psicoeducativo de *mindfulness* se produjeron mejoras significativas en la variable de rendimiento académico ($t=4.70$; $p=0.001$), en el grupo experimental en comparación con el grupo control. En una investigación similar, Lin y Mai (2018) exploraron la influencia entre la meditación *mindfulness* y el rendimiento académico a corto y largo plazo en un grupo experimental y uno de control en universitarios de primer año, el grupo que recibió la intervención obtuvo un mejor rendimiento académico a corto plazo que los del grupo control, a largo plazo ambos grupos obtuvieron resultados similares. Al finalizar la

intervención, los estudiantes revelaron que disfrutaron la meditación mindfulness y que ésta impactó en una mejora en la eficiencia del aprendizaje en la clase.

Por otra parte, en el estudio de López-González et al. (2016) los resultados indicaron que los hábitos personales y familiares de mindfulness predijeron el rendimiento académico y esta relación estuvo mediada por el clima de aula.

Adicionalmente entre las investigaciones que abordan el estudio de la relación entre rendimiento académico y el mindfulness, se encuentra la desarrollada por Alfaro (2016), quien encontró una relación directa y significativa entre el rendimiento académico y mindfulness en una muestra de estudiantes de 17 a 31 años ($r=.27$, $p<.01$; $\beta=.29$, $p<.001$). Asimismo, Sheikhzadeh y Khatami (2017) indicaron en su investigación con 220 estudiantes iraníes de entre 20 y 25 años, una relación positiva entre mindfulness y el rendimiento en una prueba de comprensión de lectura ($r=.14$, $p<.01$). Respecto a diferencias en función del sexo de los participantes estudios previos han reportado resultados que difieren entre sí, están aquellas investigaciones que indicaron encontrar diferencias significativas (Alispahic & Hasanbegovic-Anic, 2017; Dhandra, & Park, 2018) y otras donde no se encontraron diferencias significativas en el puntaje de mindfulness en función del sexo (López-González et al., 2016; Tasneem & Panwar, 2019).

Estrategias de aprendizaje

Las *estrategias de aprendizaje* son operaciones mentales que el estudiante realiza cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas, éstas se encuentran directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, ya que pueden determinar las causas del bajo o alto rendimiento académico (Llera, 2003). Para Ornelas (2008) las estrategias de aprendizaje son un grupo de funciones y recursos que permiten al alumno afrontar situaciones de manera eficaz en su aprendizaje organizando e integrando la información.

López y Remesal (2000) proponen cuatro estrategias de aprendizaje: 1) estrategias disposicionales y de apoyo, 2) estrategias de búsqueda, recogida y selección de información, 3) estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida y 4) estrategias metacognitivas, de regulación y control. Weinstein et al. (2011) en cambio proponen tres estrategias de aprendizaje, *ensayo*, que se fundamenta en la repetición de lo que el alumno está tratando de aprender, *elaboración*, que se refiere a añadir o modificar el material de estudio para convertirlo en algo más significativo, donde los resúmenes y la paráfrasis son ejemplos de ellas, finalmente, como tercera estrategia, la *organización*, se encarga de reorganizar y crear nuevo material a través de gráficas, como esquemas, mapas mentales etc.

Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) mencionaron que la manera en la que los alumnos organizan y atienden las actividades escolares; así como la forma en que emplean las estrategias de aprendizaje, ejerce un efecto predictor en relación con las calificaciones escolares, además, indicaron que las mujeres exhiben mejores calificaciones, mayor interés en el estudio, organizan de mejor manera sus trabajos escolares y utilizan con mayor frecuencia estrategias que benefician su estudio académico. En otra investigación, Benitez et al. (2013) observaron en estudiantes de psicología que las estrategias de gestión de recursos, cognitivas y metacognitivas eran las más empleadas, asimismo los estudiantes mencionaron que el uso de las estrategias era un factor asociado al rendimiento académico, así como los docentes, familia y amigos.

Respecto a estudios sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, Roux y Anzures (2015) examinaron el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación media superior, hallando que las estrategias más frecuentes fueron las motivacionales y las metacognitivas, tomar apuntes en clase, las estrategias de procesamiento y uso de información fueron las que mostraron mayor correlación con el rendimiento académico. Mercado-Elgueta et al. (2019) hallaron en una muestra de estudiantes de enfermería que, los estudiantes empleaban un gran número de estrategias, siendo las de repetición, relectura y apoyo las más utilizadas, se reportó también que las mujeres son las que hacían más uso de estrategias que los hombres, en el estudio no se comprobó una correlación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

Después de realizar un análisis respecto a la literatura existente acerca del estudio del mindfulness, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes universitarios, se encontró que la mayoría de las investigaciones de mindfulness, indican que estos se han centrado en los efectos del entrenamiento de esta variable (Brown et al., 2007) asimismo, Viciano et al. (2018) señalaron que las investigaciones de mindfulness en el área educativa han quedado en según plano, después de las investigaciones que lo relacionan con la salud mental.

Considerando los resultados previos respecto a las relaciones entre las variables de estudio, y de las diferencias en función del sexo, la presente investigación tuvo como objetivo describir las relaciones entre *mindfulness*, *estrategias de aprendizaje* y *el rendimiento académico* en estudiantes universitarios y comparar los resultados en función del sexo de los estudiantes.

Método

La presente investigación fue de tipo cuantitativa, no experimental, transversal y de alcance correlacional.

Participantes

Participaron un total de 230 estudiantes, 64.9% mujeres y 35.1% hombres, con edades entre 18 y 42 años, con una media de 21.05 ($DE=2.74$). El tipo de muestreo fue no probabilístico, por conveniencia. Los estudiantes pertenecían a diferentes años de estudio, 36.1% se encontraba en segundo año de universidad, 24.3% en tercer año, 24.3% en cuarto, 10.4% en primer año y 2.6% en el quinto año. Los participantes estudiaban en diversos programas educativos de la institución educativa: 40.4% Psicología, 10.4% Administración, 9.3% Ingeniería Industrial, 5.2% Administración de empresas turísticas, 4.3% Contaduría pública, 3.9% Ingeniería en biosistemas, 16.4% de otros programas educativos y 10.9% no especificó.

Instrumento

Se utilizó el instrumento de Mindful Attention Awareness Scale Adaptado al español por Soler et al. (2012), el cual evalúa la capacidad de estar atento y consciente de la experiencia del momento presente en la vida cotidiana. Está compuesto por un total de 15 reactivos en escala Likert. El instrumento consta de 6 opciones de respuesta que van desde casi nunca (6) hasta casi siempre (1).

Se aplicó la “Escala de Estrategias de Aprendizaje del cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje (MSQL)” traducido al español por Sotelo (2007). La escala evalúa el uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes, tiene una estructura de siete factores: elaboración, organización, repaso, aprovechamiento, pedir ayuda, constancia, pensamiento crítico y metacognición. Consta de 43 ítems con cinco opciones de respuesta van de totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5).

Adicionalmente, para medir la variable de rendimiento académico, se determinó tomar como referencia el promedio de calificaciones acumulado hasta el momento de la recolección de datos. Esto de acuerdo a que el rendimiento escolar se puede manifestar en una calificación cuantitativa, siendo un indicador educativo (Camarena et al., 1985), también siguiendo a lo realizado por Martínez-Otero (1997).

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo dentro de las aulas de clases, previa autorización de las autoridades de la Universidad. Se solicitó la colaboración de los estudiantes, explicando la finalidad del estudio y se les indicó que su participación era voluntaria. Adicionalmente se les entregó un formato de consentimiento informado el cual fue firmado por los estudiantes. Posterior a la recolección de datos, éstos se capturaron en el paquete estadístico SPSS para el análisis estadístico de los datos. Los análisis incluyeron estadísticos descriptivos, para la comparación en función del sexo se empleó la t de Student y para la correlación entre variables el coeficiente r de Pearson.

Resultados

De manera general, los estudiantes presentaron un nivel moderado de mindfulness ($M=4.42$), considerando que la escala iba de 1 a 6. En estrategias de aprendizaje, obtuvieron una puntuación moderada ($M=3.57$) en una escala de 1 a 5, mientras que el puntaje promedio del rendimiento académico fue elevado ($M=8.57$), lo anterior indica que, de manera general los estudiantes ponen conciencia plena en la realización de actividades importantes para ellos, reportan usar las estrategias de aprendizaje y presentan un buen rendimiento académico.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos por variable

	Min	Max	M	DE
Mindfulness	2.00	6.00	4.42	0.745
Estrategias de aprendizaje	2.33	4.63	3.57	0.391
Rendimiento académico	6.30	10.00	8.94	0.634

En mindfulness, los ítems con puntajes más altos se refirieron a ingerir alimentos de manera consciente ($M=5.20$), y al poner atención al conducir ($M=4.81$), mientras que los ítems con puntajes más bajos trataron acerca de estar demasiado preocupado acerca del futuro ($M=3.77$) y caminar rápido sin prestar atención a lo que se experimenta en el camino ($M=3.99$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos por ítems de Mindfulness

	Min	Max	M	DE
1. Podría sentir una emoción y no ser consciente de ella hasta más tarde.	1	6	4.51	1.225
2. Rompo o derramo cosas por descuido, por no poner atención, o por estar pensando en otra cosa.	1	6	4.46	1.124
3. Encuentro difícil estar centrado en lo que está pasando en el presente.	1	6	4.43	1.142

	Min	Max	M	DE
4. Tiendo a caminar rápido para llegar a dónde voy, sin prestar atención a lo que experimento durante el camino.	1	6	3.99	1.312
5. Tiendo a no darme cuenta de sensaciones de tensión física o incomodidad, hasta que realmente captan mi atención.	1	6	4.43	1.237
6. Me olvido del nombre de una persona tan pronto me lo dicen por primera vez.	1	6	4.01	1.318
7. Parece como si “funcionara en automático” sin demasiada consciencia de lo que estoy haciendo.	1	6	4.52	1.128
8. Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atento a ellas.	1	6	4.55	1.108
9. Me concentro tanto en la meta que deseo alcanzar, que pierdo contacto con lo que estoy haciendo ahora para alcanzarla.	1	6	4.42	1.271
10. Hago trabajos o tareas automáticamente, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.	1	6	4.66	1.090
11. Me encuentro a mí mismo escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo.	1	6	4.04	1.309
12. Conduzco “en piloto automático” y luego me pregunto por qué fui allí.	1	6	4.81	1.297
13. Me encuentro preocupado/pensando demasiado acerca del futuro o el pasado.	1	6	3.77	1.483
14. Me descubro haciendo cosas sin prestar atención.	1	6	4.50	1.225
15. Como sin ser consciente de que estoy comiendo.	1	6	5.20	1.014

Respecto a los resultados de las estrategias de aprendizaje, en las estrategias de constancia se presentó la media más alta ($M=4.11$), seguido de las estrategias de repaso ($M=3.95$), y pedir ayuda ($M=3.71$), mientras que las de menor puntaje fueron aprovechamiento del tiempo ($M=3.07$) y las estrategias de organización ($M=3.41$).

Tabla 3 Estadísticos descriptivos por ítem de Estrategias de aprendizaje

	Min	Max	M	DE
Elaboración	1.91	4.82	3.58	.475
14. Cuando una teoría, interpretación o conclusión me es presentada en clase trato de decidir si hay evidencia que lo respalde	1	5	3.39	.878
17. Trato de que el material sea un punto de inicio para de ahí desarrollar mis propias ideas acerca de él.	1	5	3.51	.988
19. Antes de estudiar el material de clase, le doy una hojeada para ver cómo está organizado.	1	5	3.77	.913
20. Me hago preguntas para estar seguro de que entiendo el material que he estado estudiando en clase.	1	5	3.74	.871
21. Trato de cambiar la manera en que estudio de acuerdo a los requerimientos del curso y el estilo de enseñanza del profesor.	1	5	3.52	1.031
24. Memorizó palabras claves que me recuerden conceptos importantes de las clases.	1	5	3.95	.942
26. Trato de pensar en un tema y decidir que debo aprender de él en vez de releerlo cuando estudio.	1	5	3.30	.984
29. Trato de jugar con mis propias ideas relacionadas con lo que estoy aprendiendo en mis clases.	1	5	3.57	.916
32. Trato de comprender el material de clases por medio de conexiones entre la lectura y los conceptos de las lecciones.	1	5	3.71	.823
33. Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en clases pienso en posibles alternativas.	1	5	3.56	.869
34. Hago análisis de las partes importantes de las clases y las memorizo.	1	5	3.47	.956
Organización	2.00	4.75	3.41	.538
10. Hago buen uso del tiempo para estudiar.	1	5	3.63	.938
15. Hago diagramas, cuadros sinópticos y tablas que me ayuden a organizar el material de mis clases.	1	5	3.17	1.103
16. Cuando estudio a veces aparto tiempo para discutir el material con un grupo de compañeros.	1	5	2.92	1.067
18. Cuando estudio tomo información de diferentes fuentes como son lecturas, lecciones y discusiones	1	5	3.61	.903
28. Tengo un lugar asignado para estudiar.	1	5	3.33	1.104
38. Cuando estudio, trato de determinar cuáles son los conceptos que no comprendo bien.	1	5	3.82	.912
40. Cuando estudio me pongo metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.	1	5	3.50	.970

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
43. Trato de aplicar ideas de las lecturas en otras actividades de clase como lecciones y discusiones.	1	5	3.36	.932
Repaso	2.33	5.00	3.95	.569
1. Cuando estudio para mis clases, subrayo el material importante para organizar mis pensamientos.	1	5	4.17	.939
4. Usualmente estudio en un lugar en el que me pueda concentrar.	1	5	4.10	.905
7. Cuando estudio para las clases, practico repitiendo el material una y otra vez.	1	5	3.51	.938
8. Cuando me confundo acerca de algo que leo en clases trato de irme al principio y entenderlo.	2	5	4.07	.809
9. Cuando estudio, me voy a las lecturas o notas de las clases y trato de sacar las ideas más importantes.	2	5	4.15	.750
13. Cuando estoy estudiando leo las notas de mis clases y las lecturas una y otra vez.	2	5	3.77	.839
Aprovechamiento tiempo	1.20	5.00	3.07	.680
2. Durante las clases a veces se me pierden los puntos importantes por estar pensando en otra cosa.	1	5	2.82	1.016
5. A veces me siento tan flojo o aburrido para las materias que estudio, que dejo de estudiar antes de terminar.	1	5	3.11	1.020
22. A veces encuentro que he estado leyendo, pero me doy cuenta que no sé de qué se trata.	1	5	2.64	1.079
25. Cuando los trabajos de las clases están difíciles, me rindo o sólo estudio las partes fáciles	1	5	3.43	1.145
42. Casi nunca encuentro el tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.	1	5	3.37	1.189
Ayuda	2.00	5.00	3.71	.616
12. Trato de trabajar con otros compañeros de mis clases para completar los trabajos.	1	5	3.58	.994
23. Le pregunto al maestro o le pido que me aclare el concepto que no entiendo.	1	5	3.80	.926
31. Cuando no logro comprender el material de un curso le pido ayuda a otro compañero de la clase.	1	5	3.77	.941
37. Trato de identificar estudiantes en clase a los que le pueda pedir ayuda si es necesario.	1	5	3.73	.966
Constancia	1.00	5.00	4.11	.778
35. Regularmente asisto a clases.	1	5	4.27	.978
36. Aunque el material sea poco interesante y aburrido trato de seguir trabajando hasta que termine.	1	5	3.97	.861
Pensamiento crítico	1.67	5.00	3.58	.609
3. Cuando estudio para las clases a veces trato de explicar el material a un compañero o amigo.	1	5	3.67	.942
6. A veces me cuestiono las cosas que leo y escucho en clases para ver si me convencen.	1	5	3.48	.880
11. Si los cursos de lectura son difíciles para aprender, cambio la manera de leer el material.	1	5	3.62	.916
Metacognitivas	1.75	5.00	3.495	.641
27. Cuando leo para mis materias trato de relacionar el material con lo que ya he aprendido.	1	5	3.73	.869
30. Cuando estudio escribo resúmenes con las ideas principales de la lectura y de mis notas de clase.	1	5	3.63	1.036
39. Casi siempre me doy cuenta de que no le dedico mucho tiempo a las clases por tener otras actividades.	1	5	2.97	1.186
41. Si me confundo al tomar nota en clase me aseguro de corregirla después.	1	5	3.64	1.038

Respecto a la comparación de los resultados en función al sexo de los participantes en mindfulness, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, se observaron diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje ($t = -4.15, p = .00$), así como en las estrategias de organización, repaso, aprovechamiento del tiempo ayuda, constancia y metacognitivas. También, se presentó una diferencia significativa en rendimiento académico ($t = -3.83, p = .00$), donde las estudiantes mujeres obtuvieron una media más elevada que los hombres. Para determinar el tamaño del efecto se utilizó la prueba d de Cohen observando un efecto mediano (Cárdenas y Arancibia, 2014) (ver tabla 4).

Tabla 4. Diferencias entre hombres y mujeres

Escala	Hombres			Mujeres			gl	t	p	d
	n	M	DE	n	M	DE				
Mindfulness	80	4.33	.753	150	4.46	.744	226	-1.34	.17	.17
Estrategias de aprendizaje	80	3.44	.318	150	3.64	.405	196.9	-4.15	.00	.55
Elaboración	80	3.54	.438	150	3.60	.491	226	-.93	.35	.13

Organización	80	3.27	.513	150	3.49	.532	226	-3.11	.00	.42
Repaso	80	3.72	.486	150	4.09	.567	226	-4.89	.00	.70
Aprovechamiento tiempo	80	2.91	.527	150	3.15	.742	209.6	-2.80	.00	.37
Ayuda	80	3.60	.611	150	3.77	.612	226	-2.06	.04	.27
Constancia	80	3.87	.765	150	4.25	.761	226	-3.54	.00	.50
Pensamiento crítico	80	3.53	.574	150	3.61	.628	226	-.88	.37	.13
Metacognitivas	80	3.30	.544	150	3.59	.669	192	-3.28	.00	.48
Rendimiento Académico	80	8.72	.662	150	9.05	.592	218	-3.83	.00	.52

Por otra parte, respecto a la relación entre variables, se encontró una relación positiva significativa entre mindfulness y rendimiento académico ($r = 0.18, p < 0.001$), así como entre mindfulness y estrategias de aprendizaje ($r = 0.20, p < 0.001$), también entre mindfulness y las estrategias de aprendizaje de organización ($r = 0.22, p < 0.001$), aprovechamiento del tiempo ($r = 0.39, p < 0.001$) y metacognitivas ($r = 0.21, p < 0.001$). Las estrategias de aprendizaje también se correlacionaron con el rendimiento académico ($r = 0.34, p < 0.001$).

Tabla 5. Matriz de correlaciones entre variables

	MIF	RA	EA	ELA	ORG	REP	TIE	AYU	CON	PECR	MET
Mindfulness	1										
Rendimiento Académico	.18**	1									
Estrategias de aprendizaje	.20**	.34**	1								
Elaboración	.03	.20**	.81**	1							
Organización	.22**	.25**	.79**	.59**	1						
Repaso	.09	.30**	.74**	.50**	.44**	1					
Aprovechamiento tiempo	.39**	.20**	.43**	.08	.30**	.19**	1				
Ayuda	.02	.17*	.60**	.49**	.32**	.47**	.08	1			
Constancia	.08	.31**	.55**	.42**	.37**	.38**	.15*	.34**	1		
Pensamiento crítico	-.05	.09	.50**	.48**	.34**	.43**	-.07	.31**	.18**	1	
Metacognitivas	.21**	.31**	.71**	.42**	.53**	.47**	.49**	.29**	.34**	.16*	1

Discusión

Los resultados de la presente investigación aportan al estudio del mindfulness, las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico de los mismos. Por lo que el presente estudio va en la línea de las escasas investigaciones realizadas hasta ahora que relacionan la atención plena o mindfulness y rendimiento académico (León, 2008). A partir de los hallazgos de la investigación se concluye que los alumnos presentaron niveles elevados de conciencia plena en ciertas actividades de la vida diaria, se reporta una constancia y uso de las estrategias de repaso como estrategias de aprendizaje.

Asimismo, se observaron diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje en hombres y mujeres, donde las mujeres presentaron puntajes más altos que los hombres, lo cual concuerda con los estudios de (Mercado-Elgueta et al., 2019; Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007). Igualmente, las mujeres obtuvieron una media más

elevada que los hombres en rendimiento académico, estos hallazgos coinciden con lo reportado por Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007).

De acuerdo con los resultados las estrategias de aprendizaje más utilizadas son las de constancia, de repaso y pedir ayuda, lo cual es similar en el estudio de Mercado-Elgueta et al. (2019), difiriendo con lo de Benitez et al. (2013) y Roux y Anzures (2015) donde las estrategias metacognitivas son más empleadas.

Respecto a la relación entre variables, se encontraron relaciones positivas y significativas entre mindfulness con estrategias de aprendizaje y con el rendimiento académico, además, de relaciones positivas y significativas entre mindfulness y las estrategias de organización, aprovechamiento del tiempo y metacognitivas. Los hallazgos respecto a las relaciones entre mindfulness y estrategias de aprendizaje son novedosos y esto es uno de los aportes más sobresalientes de la presente investigación, pues no se encontraron estudios previos que se avocaran a la relación entre estas variables. En torno a la relación de rendimiento académico y mindfulness, los resultados fueron semejantes a lo informado por estudios previos que describen relaciones positivas y significativas (Alfaro, 2016; López et al., 2016; Sheikhzadeh y Khatami, 2017, Amutio et al., 2015, Franco et al., 2010, Lin y Mai, 2018).

Es preciso mencionar algunas de las limitaciones del presente estudio entre las que se encuentra el uso de una escala de mindfulness general y no enfocada o adaptada al ámbito educativo, por otra parte, se encuentra el hecho de que a pesar de que se encontraron relaciones estadísticamente significativas, el valor de las relaciones es bajo, por lo que podría haber otras variables que guarden mayor relación con el rendimiento académico de los estudiantes.

Limitaciones del estudio

La presente investigación ofrece información novedosa respecto a la correlación entre mindfulness y las estrategias de aprendizaje, además de confirmar las relaciones indicadas en estudios previos. No obstante, se considera necesario desarrollar futuros estudios donde se comprueben relaciones causales entre las variables estudiadas en esta investigación, a partir de resultados que comprueben el impacto positivo se podrían generar cursos dirigidos a estudiantes que tengan como objetivo desarrollar el mindfulness en los estudiantes, esto también atendiendo a lo señalado por Amutio et al. (2015) quienes destacan la importancia del aprendizaje y cultivo de habilidades de relajación y *mindfulness* en los estudiantes, de manera para que puedan obtener un mayor conocimiento de sí mismos y afrontar situaciones estresantes.

Referencias

- Alfaro, M. B. (2016). Mindfulness, flow y rendimiento académico en estudiantes universitarios [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7467/alfaro_bouroncle_monica_mindfulness.pdf?sequence=1
- Alispahic, S., & Hasanbegovic-Anic, E. (2017). Mindfulness: Age and gender differences on a Bosnian sample. *Psychological Thought*, 10(1), 155–166.
<https://www.psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/1497/1/psyct.v10i1.224.pdf>
- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J. J., y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena (Mindfulness) en estudiantes de Bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psicológica*, 14(2), 15-25. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64747729003.pdf>
- Benitez, C. N., García, M. S., & Valenzuela, B. A. (2013). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: La perspectiva del estudiante de psicología. *Riaices*, 1(1).
<https://www.unioviado.es/reunido/index.php/RIAICES/article/download/10812/10287>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
<http://www.wisebrain.org/papers/MindfulnessWell-Being.pdf>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>

Camarena, R. M., Chávez, A. M. y Gómez, J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. *Revista de la Educación superior*, 1(53) 1-17.

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista53_S1A2ES.pdf

Cárdenas, M. C. y Arancibia, H. M. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-244. <http://revistaderecho.ucn.cl/index.php/saludysociedad/article/view/899>

Caso-Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.

<https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>

Delgado, P. L. C. (2009). Correlatos psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades Mindfulness (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2177/17855044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dhanda, T. K., & Park, H. J. (2018). Mindfulness and gender differences in ethical beliefs. *Social Responsibility Journal*. 14, (2) 274-286. <https://doi.org/10.1108/SRJ-05-2016-0067>

Franco, C. J., Soriano, E. A., Justo, E. M. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 3, 1-13.

Galmiche, G. P. (2017). La educación superior en México: el rendimiento académico versus deserción académica. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(6), 75-91.

<http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/85>

Germer, C. K. (2013). Mindfulness: What is it? What does it matter? In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and Psychotherapy* (pp. 3–35). The Guilford Press.

Gómez-Sánchez, D., Martínez-López, E. I., & Oviedo-Marín, R. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia Chihuahua*, 5(2), 90-97.

<https://vocero.uach.mx/index.php/tecnociencia/article/download/699/782>

Hernández, C. H. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*, 27, (3) 1369-1388.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/48551>

Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6(6), 1481-1483. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x>

León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.

Lin, J. W., & Mai, L. J. (2018). Impact of mindfulness meditation intervention on academic performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 366-375.

<https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1231617>

Llera, J. B. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/re3320411443-pdf.pdf>

López, B. G., & Remesal, A. F. (2000). Estrategias de aprendizaje: un programa de intervención para ESO y EPA. España: Ministerio de Educación.

López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica*, 21(1), 121-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>

Martínez-Otero, V. (1997). Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico. Editorial Fundamentos.

Mercado-Elgueta, C., Illesca-Pretty, M., & Hernández-Díaz, A. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás. *Enfermería Universitaria*, 16(1), 15-30. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632019000100015

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632019000100015

Miró, M. T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 17 (66-67), 31-76.

Murillo, M. A. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. Universidad Complutense de Madrid, España. 1-17. <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2011/05/Rendimiento-Acad%C3%A9mico-Universitario.pdf>

Ornelas, G. V. (2008). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Pax.

Page, M., Moreal, B., Calleja, J. A., Cerdan, J., Echevarria, M. J., Garcia, C., Garivia, J. L., Gómez, C., Jiménez, S. C., López, B., Martín-Javato, L., Mínguez, A. L., Sánchez, A & Trillo, C. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE). https://www.researchgate.net/profile/Carmuca_Gomez_Bueno/publication/39127951_Hacia_un_modelo_causal_del_rendimiento_academico/links/586cbb5308ae6eb871bb8000.pdf

Rodríguez, N. J., Jiménez, D. C., & Beltrán, S. B. (2015). La educación superior en México, una demanda con compromiso social. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 182-196.

Roux, R., & Anzures, G. E. E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 324-340. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100014

Ruiz, G., Ruiz, J., & Ruiz, E. (2010). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3258Ruiz.pdf>

Sheikhzadeh, E., & Khatami, M. (2017). The possible relationship between mindfulness and academic achievement among Iranian EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(2), 43. https://www.academia.edu/31461436/The_Possible_Relationship_Between_Mindfulness_and_Academic_Achievement_among_Iranian_EFL_Learners

Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from?. In *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35). Springer.

Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual, J. C., Cebolla, A., Soriano, J., Alvarez, E. y Pérez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40(1), 19-26. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/67740/53388.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sotelo, M. C. (2007). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios [Tesis de Maestría]. Instituto Tecnológico de Sonora.

Tasneem, S. A., & Panwar, N. (2019). Academic confidence and mindfulness: a study on gender differences. *International Journal of Social Science and Economic Research*, 4(6), 4690-4702. http://www.ijsser.org/files_2019/ijsser_04_360.pdf

Viciana, V., Revelles, F. A. B., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., & Chacón, R. (2018). Los estudios universitarios y el mindfulness. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 119-135. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.008>

Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>

Xu, X., Wu, D., Zhao, X., Chen, J., Xia, J., Li, M., Nie, X. & Zhong, X. (2016). Relation of perceptions of educational environment with mindfulness among Chinese medical students: a longitudinal study. *Medical Education Online*, 21(1), 30664. <https://doi.org/10.3402/meo.v21.30664>.

CAPÍTULO III



Influencia del autoconcepto y la satisfacción con la vida en el rendimiento académico de estudiantes de secundarias públicas

Angel Emigdio Lagarda Lagarda*, Jesús Tanori Quintana**

y José Ángel Vera Noriega***

***Universidad de Sonora**

****Instituto Tecnológico de Sonora**

*****Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo**

Capítulo III.

Influencia del autoconcepto y la satisfacción con la vida en el rendimiento académico de estudiantes de secundarias públicas.

Resumen

En el presente estudio se busca establecer las dimensiones de autoconcepto y satisfacción con la vida como factores de protección o riesgo para el rendimiento académico de los estudiantes de escuelas secundarias públicas. Se seleccionaron de manera no probabilística 1,212 estudiantes de 10 escuelas secundarias, de los cuales 661 son mujeres y 551 hombres, 854 pertenecientes al turno matutino y 358 al vespertino. Las edades van de 12 a 15 años y la media es de 13.1 años. Los resultados del modelo de regresión logística mostraron que el autoconcepto académico y la satisfacción familiar, aumentan la probabilidad de tener un promedio alto, mientras que el autoconcepto físico y satisfacción con la colonia disminuyen la probabilidad de un promedio sobresaliente. Esta información sugiere que promover ambientes seguros y confianza en uno mismo recae en un mayor rendimiento de los estudiantes, entonces los adolescentes al percibirse como buenos estudiantes y estar satisfechos con la familia fortalece un escenario positivo que propicia el aprovechamiento en la escuela.

Palabras claves: rendimiento académico; autoconcepto; satisfacción con la vida; adolescencia.

Influence of self-concept and life satisfaction on academic performance of public-school students.

Abstract

The aim study is to establish the dimensions of self-concept and satisfaction with life as protective or risk factors for the academic performance of public secondary school students. 1,212 students from 10 secondary schools were selected in a non-probabilistic way, of which 661 are women and 551 men, 854 belonging to the morning schedule and 358 to the afternoon schedule. The ages range from 12 to 15 years and the average is 13.1 years. The results of the logistic regression model showed that academic self-concept and family satisfaction increase the probability of having a high average, while physical self-concept and satisfaction with the neighborhood decrease the probability of an outstanding average. This information suggests that promoting safe environments and self-confidence leads to higher student performance, so adolescents, by perceiving themselves as good students and being satisfied with the family, strengthen a positive scenario that encourages achievement in school.

Keywords: academic performance; self-concept; satisfaction with life; adolescence.

Capítulo III.

Influencia del autoconcepto y la satisfacción con la vida en el rendimiento académico de estudiantes de secundarias públicas.

Una de las variables de interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el rendimiento académico (Navarro, 2003). El rendimiento académico es definido como el nivel de conocimientos en una materia según el grado académico y la edad (Jiménez, 2000). Las calificaciones escolares son la forma más utilizada y el indicador que mejor representa y estima el rendimiento académico (Garbanzo, 2013).

En las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, o Informe PISA, históricamente México ha obtenido resultados por debajo de la media de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). En PISA 2018, solamente 1% de los estudiantes mexicanos estuvo en los niveles de desempeño más altos; además, el 35% no obtuvo el nivel mínimo de competencia (OECD, 2019).

En los últimos años ha sido de interés para los investigadores el identificar los factores asociados a que los estudiantes obtengan buenas o malas calificaciones (Chilca, 2017; Kassarning, et al. 2018; Wentzel, 2017). Existen diferentes investigaciones dirigidas a encontrar variables personales, escolares y familiares asociadas al rendimiento académico, ya que para poder mejorarlo es necesario entender la relación que estas variables pueden guardar con el rendimiento de los estudiantes (Navarro, 2003; Rodríguez y Guzmán, 2019).

El sexo ha sido un factor asociado al rendimiento académico, donde se ha encontrado que las mujeres obtienen una media más alta que los hombres (Serrano et al., 2016; Valdés y Yanci, 2016). El turno es un factor que no es muy estudiado, ya que en muchos países solo se cuenta con el turno matutino. Sin embargo, se le ha considerado como un factor contextual importante que debe ser estimado para comprender el contexto educativo (De Tejada, 2012). Se ha evidenciado que los alumnos del turno matutino muestran un mayor rendimiento académico (Escribano-Barreno y Díaz-Morales, 2013; Gordillo et al., 2013; Zorrilla y Muro, 2004).

Existe una relación entre el rendimiento académico y el desarrollo positivo de los jóvenes (Barrios y Frías, 2016). Es por ello por lo que diversas investigaciones sobre rendimiento académico (Bücker et al., 2018; Iniesta y Mañas, 2014; Zahra et al., 2010) han estudiado la relación de constructos psicológicos como el autoconcepto y la satisfacción con la vida escolar con el rendimiento.

La mayoría de los estudios que analizan la relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto se han enfocado en la dimensión que tiene que ver con cómo se percibe en relación a la escuela y sus habilidades dentro de ellas, por lo tanto, el autoconcepto académico es la percepción que tiene el individuo sobre la calidad del desempeño en la escuela (Affum-Osei et al., 2014; Clem et al., 2018; Erdogan y Sengul, 2014; Hansen y Henderson, 2019; Jaiswal y Choudhuri, 2017; Susperreguy et al., 2018). Sin embargo, existe menos evidencia sobre la relación con otras dimensiones del autoconcepto; Zahra et al. (2010) encontraron una relación con las dimensiones física y social del autoconcepto con el rendimiento académico. Por otro lado, también se ha destacado la relación del autoconcepto con otros aspectos relevantes en la vida de los adolescentes como la violencia escolar (Cañas et al., 2020; Sánchez et al., 2019), habilidades sociales (Aranda y Chávez, 2017; Baquerizo et al., 2016; Véliz et al., 2016) y satisfacción con la vida (Vera et al., 2018).

Autoconcepto y sus dimensiones

El autoconcepto se va formando a través de las distintas etapas por las que van pasando las personas en sus vidas (García, 2003). El desarrollar un autoconcepto positivo durante la adolescencia es uno de los elementos más importantes para lograr un funcionamiento personal, profesional y social adecuados (Guillamón, 2015).

A pesar de la imprecisión y variabilidad de las diferentes definiciones de autoconcepto, existe un consenso en aspectos generales. En términos muy amplios, el autoconcepto es la percepción de una persona sobre sí misma, dicha percepción se forma a través de la experiencia con su entorno y es influenciada especialmente por refuerzos ambientales, preponderantemente. Este constructo es útil para explicar y predecir el comportamiento de una persona (Shavelson et al., 1976).

Según García y Musitu (2014), el autoconcepto puede ser medido a través de cinco dimensiones: la dimensión académica es la percepción que tiene el sujeto con respecto a su desempeño como estudiante y lo guiarán en la educación formal (Méndez, 2016). El autoconcepto académico funciona como un mediador entre las actitudes y el rendimiento académico (Veas et al., 2019). Dicha dimensión se basa en dos aspectos, el primero se refiere a la autoevaluación del estudiante a partir de sus profesores y en el segundo aspecto evalúa diferentes habilidades que pueda tener en ese contexto.

En la dimensión social, el individuo evalúa su desempeño en las relaciones sociales (Goñi y Fernández, 2007). Esta dimensión está definida por dos ejes. En el primero se trata la red social del joven y la dificultad o facilidad para aumentarla o conservarla; en el segundo se tratan algunas aptitudes necesarias en las relaciones interpersonales como ser alegre o amigable.

El autoconcepto familiar se refiere a la apreciación de la persona con respecto a su participación, integración e implicación en la familia. Se manejan dos dominios importantes. Primero a la confianza y afecto en relación con los padres; el segundo se refiere al sentimiento de felicidad y apoyo, así como de no estar implicado o ser aceptado por los miembros de la familia (Datta y Talukdar, 2016).

El autoconcepto físico gira en torno a la percepción de la persona en relación con su aspecto y condición físicos; con aspecto físico se refiere a la atracción, gustarse y considerarse elegante, mientras que condición física se refiere a una vertiente social, física y de habilidad (Murgui et al., 2016).

En la dimensión emocional la persona refiere a su estado emocional, así como respuestas a ciertas situaciones con algún grado de implicación y compromiso en sus vidas (Lumma et al., 2018). Un factor de esta dimensión es la percepción general de la persona con relación a su estado emocional; el otro factor se refiere a situaciones específicas con una persona superior implicada (García y Musitu, 2014).

Se ha encontrado que niveles bajos de autoconcepto guardan relación con una diversa cantidad de problemáticas como problemas de salud mental (Jaureguizar et al., 2018; Xu et al., 2019; Zhu et al., 2016), consumo de drogas (Chacón et al., 2018), delincuencia y violencia (Cava et al., 2015; Levey et al., 2019). En el caso de tener niveles altos de autoconcepto se asocian a condiciones positivas como la satisfacción con la vida (Boucher, 2020; Na et al., 2018; Rodríguez et al., 2016; Taş y İskender, 2017) y el desarrollo de habilidades sociales (Caldera et al., 2018; Morales, 2017).

Diener (1994) menciona que el autoconcepto está fuertemente relacionado con el bienestar subjetivo. Diversos estudios han encontrado una correlación significativa entre la satisfacción con la vida y sus dominios con el autoconcepto en adolescentes (Ayub, 2010; Casas et al., 2007; Garaigordobil et al., 2009).

En población del noroeste de México se ha encontrado que el autoconcepto correlaciona significativamente con la satisfacción con la vida. Las personas con autoconcepto negativo perciben en menor medida sus características positivas y tienen una mayor ansiedad ante el fracaso (Vera et al., 2007).

Según Vera et al. (2016), en estudiantes universitarios del noroeste de México el autoconcepto positivo tiene una fuerte relación con la satisfacción con la vida. Las personas con un autoconcepto negativo perciben en menor medida sus características positivas y tienen una mayor ansiedad ante el fracaso. Por ello se ha concluido que el autoconcepto juega una parte fundamental en la manera en que la personalidad promueve el bienestar en las personas.

Se ha encontrado que la dimensión que tenía mayor peso en la explicación del bienestar subjetivo en población general del noroeste de México era el autoconcepto. Dicha población demuestra su autoconcepto a través de la sociabilidad, la fraternidad, la hospitalidad y comportamientos de carácter social, lo que hace que sea una región que se caracteriza como colectivista, como el resto del país (Vera et al., 2003).

Satisfacción con la vida

El bienestar subjetivo se conforma de dos partes, una afectiva y otra cognitiva. La parte afectiva se refiere al equilibrio entre emociones positivas, como la alegría, y emociones negativas, como la ansiedad. Mientras que la parte cognitiva, llamada normalmente satisfacción con la vida, está relacionada a la satisfacción del sujeto con su vida en general o en distintos ámbitos (Diener, 1984; Cummins, 1997; Schmidt et al., 2014).

En la teoría homeostática del bienestar subjetivo de Cummins (2000, 2016), la satisfacción con la vida es el indicador principal. Para conocer los diferentes ámbitos de las vidas de las personas se debe cuestionar el nivel de satisfacción respecto a estos aspectos. Las respuestas sobre el nivel de satisfacción serían el resultado del sistema homeostático como proceso de adaptación, donde la satisfacción que se tiene por los diferentes dominios pueda ser mayor o menor al nivel general de satisfacción por la vida como un todo (Arita, 2005). Además, según Cummins et al. (2003) la influencia homeostática tiene un mayor efecto cuando se valoran dominios más proximales como el personal y disminuye su efecto en dominios más distales como la comunidad.

Los estudiantes exitosos no solamente obtienen buenas calificaciones en sus cursos, sino que son aquellos que se encuentran satisfechos (OECD, 2017). La satisfacción con la vida es una variable que es considerada en las evaluaciones del PISA, en 2018 el 83% de los estudiantes mexicanos reportó estar satisfecho (OECD, 2019). Además, existen estudios empíricos que han demostrado una relación entre el rendimiento académico y la satisfacción con la vida como los de Martínez et al. (2012), Shek y Li (2016) y Antaramian (2017).

Por otro lado, en un metaanálisis de 47 estudios, Bucker et al. (2018) analizaron la relación entre el bienestar subjetivo y el rendimiento académico y encontraron que la correlación era entre pequeña y mediana a través de diferentes variables demográficas; sin embargo, concluyeron que un bajo rendimiento académico no necesariamente está asociado a un nivel bajo de bienestar y que un rendimiento alto tampoco asegura un nivel alto de bienestar.

El presente estudio busca establecer las dimensiones de autoconcepto y satisfacción con la vida como factores de protección o riesgo para el rendimiento académico de los estudiantes de escuelas secundarias públicas. Esta relación será investigada a través de comparaciones entre dos grupos de alto y bajo promedio para variables categóricas dicotómicas y politómicas. En las comparaciones categóricas para alto y bajo promedio probamos la hipótesis alterna de diferencia para las dimensiones de satisfacción y autoconcepto. Después, los dos grupos serán evaluados en términos de las dimensiones de ambas variables que los discriminan y finalmente conoceremos a través de la regresión logística el papel protector o de riesgo de las diferentes dimensiones de satisfacción y autoconcepto. De confirmarse

una relación entre el rendimiento académico con las diferentes dimensiones del autoconcepto y la satisfacción con la vida se aportaría al estado del conocimiento puesto que la vinculación mostraría qué rasgos de autoconcepto se asocian a la satisfacción para lograr mejor rendimiento académico. Además, se contaría con conocimiento preciso para la formulación de políticas, programas e innovaciones dirigidas a mejorar el desempeño académico a través de intervenciones enfocadas en factores psicosociales como el autoconcepto.

Método

Participantes

La población está compuesta por estudiantes de secundarias públicas del estado de Sonora. Se privilegió las escuelas que se ubican, geográficamente, en zonas identificadas como polígonos de violencia intrafamiliar (Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora, 2016). Por lo general, en dichas secundarias asisten adolescentes provenientes de familias de bajos recursos, con padres con un nivel educativo bajo y relaciones familiares conflictivas. El estudio consistió en un muestreo no probabilístico donde participaron 1,212 estudiantes de 10 escuelas secundarias, de los cuales 661 eran mujeres y 551 hombres, 854 pertenecientes al turno matutino y 358 al vespertino. Las edades fueron de 12 a 15 años y la media fue de 13.1 años.

Instrumentos

Se aplicó un cuestionario que aborda factores personales, familiares y escolares. Dichos factores fueron el grado, la edad, el turno, el sexo y el promedio obtenido en el último bimestre, los cuales fueron obtenidos en forma de auto reporte por los alumnos.

Autoconcepto

Se utilizó la *Escala de autoconcepto* de Malo et al. (2011), la cual es una adaptación basada en la escala AF5 de García y Musitsu (2014). Dicho instrumento es de 24 reactivos que se distribuyen en cuatro dimensiones: (a) autoconcepto académico (ej. “Soy un buen estudiante”); (b) autoconcepto familiar (ej. “Me siento querido por mis padres”); (c) autoconcepto físico (ej. “Me gusta cómo soy físicamente”) y; (d) autoconcepto social (ej. “Me considero una persona amigable”) cada dimensión tiene seis reactivos. La escala es tipo Likert con cinco opciones de respuesta, las cuales van de *Nunca* a *Siempre*. Para nuestra población los indicadores de ajuste al modelo del AFC (CMIN/DF= 3.889; GFI= .962; CFI= .956; RMSEA= .049; SRMR= .037) fueron satisfactorios y un alfa de Cronbach general de .84. En el proceso de validación la medida de autoconcepto conservó sus cuatro dimensiones, autoconcepto académico con cinco reactivos, autoconcepto familiar y autoconcepto social con cuatro reactivos y autoconcepto físico con tres reactivos. Siendo un total de 16 reactivos de las 24 iniciales.

Satisfacción con la vida

Se utilizó la adaptación y validación de Galindez y Casas (2011) de la Escala multidimensional de satisfacción con la vida para estudiantes (MSLSS, por sus siglas en inglés) de Huebner (2001) que pretende evaluar diferentes aspectos de la vida de los estudiantes. Dicha escala está conformada por 40 reactivos en escala Likert de cinco puntos, donde cero se refiere a un completo desacuerdo y 4 a un completo acuerdo. Los ítems están organizados en cinco dimensiones: (a) la dimensión familia se conforma por siete reactivos (ej. “Los miembros de mi familia se la llevan bien juntos”), (b) la dimensión amigos tiene nueve reactivos (ej. “Mis amigos son grandiosos”), (c) la dimensión escuela está conformada por ocho reactivos (ej. “Me gusta estar en la escuela”), (d) la dimensión satisfacción con la colonia son nueve reactivos (ej. “Me gusta mi colonia”), y (e) la dimensión personal se compone por siete reactivos (ej. “Soy una persona amable”). En los análisis de validación se tuvieron que eliminar 18 reactivos que estaban imposibilitando que el modelo ajustara adecuadamente, de esta manera la escala quedó conformada por 22 ítems, distribuidos en las cinco dimensiones originales, satisfacción personal y satisfacción con los amigos cuatro reactivos cada una, satisfacción con la colonia cinco ítems, satisfacción con la familia siete reactivos y satisfacción escolar tres reactivos. En el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) todos los indicadores resultaron satisfactorios (CMIN/DF= 3.287; GFI= .952; CFI= .954; RMSEA= .043; SRMR= .034), además se obtuvo un alfa de Cronbach de .90.

Procedimiento

Para el trabajo de campo, primero se solicitaron los permisos con las instituciones correspondientes. Se acudió a los planteles, se contó con el apoyo de directores, prefectos y psicólogos de las escuelas secundarias y fueron seleccionados aleatoriamente dos grupos de primer grado, un grupo de segundo y un grupo más de tercer grado. Una persona capacitada aplicó en cada grupo los instrumentos de medida y cada alumno llenó el consentimiento informado, cabe señalar que la aplicación de los instrumentos tuvo una duración entre 40 y 60 minutos. La investigación fue llevada a cabo conforme a los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de

Psicología (2007), los cuales hacen referencia al proceso de consentimiento informado de los participantes, en este caso se tomó en consideración la decisión de los padres o tutores, para que el estudiante participara.

Análisis de Datos

Una vez reunidos los datos, la captura de ellos se realizó con lector óptico para después proceder a la depuración, codificación y sustitución de los datos perdidos. Posteriormente, se realizaron tablas cruzadas, comparación de medias, tamaño del efecto, análisis discriminante y regresión logística. Se realizó el análisis discriminante tomando como variable dependiente las dos categorías mutuamente excluyentes y que hemos denominado promedios altos y bajos. Las variables independientes son las puntuaciones medias en cada una de las dimensiones de satisfacción con la vida y autoconcepto. De las dimensiones de las variables independientes que contribuyeron para discriminar de manera significativa a los grupos altos y bajos promedios, se realizó el análisis de regresión logística para estimar la relación entre una única variable dependiente no métrica (categórica) y un conjunto de variables independientes métricas (continuas) (Cea, 2004; Hair et al., 2010).

A partir de la calificación promedio obtenida en el último bimestre se realizaron dos grupos procurando que el tamaño de estos fuera similar y tomando los sujetos tanto de mayor promedio como los de menor. El primer grupo conformado por 453 estudiantes con calificaciones de 5 a 8.9, mientras que el segundo grupo con 407 estudiantes con calificaciones de 9 a 10. Construidas estas submuestras, se realizaron tablas cruzadas con el turno y el sexo. Después, pruebas t de Student y *d* de Cohen para comparar los dos grupos de promedio según las diferentes dimensiones de las escalas. Posteriormente se realizaron análisis discriminante y regresión logística con el promedio del último bimestre como variable criterio y las dimensiones de autoconcepto y de la MSLSS como variables predictoras.

Los análisis se realizaron utilizando los programas estadísticos SPSS 25, AMOS 22 y GPower 3.1.

Resultados

Se analizaron los dos grupos creados por el promedio en el bimestre anterior con promedios de 5 a 8.9 y de 9 a 10. Con el objetivo de comprobar la relación del promedio con diferentes factores nominales, se llevaron a cabo pruebas de chi cuadrada para el promedio en el bimestre anterior con diferentes factores como el grado, la edad, el turno y el sexo, sin embargo, solo se encontraron valores significantes en estos dos últimos. El sexo resultó significativo con el valor de chi cuadrada más elevado, 54.16, siendo las mujeres quienes reportaron un mayor promedio. El turno fue el otro factor que resultó significativo, con una chi cuadrada de 24.98, observándose que en el turno matutino se presentan los mejores promedios (Tabla 1).

Tabla 1. Tabla cruzada para el promedio por turno y sexo

		Promedio bimestre anterior		X ²	p
		5 a 8.9	9 a 10		
Turno	Matutino	47.1	52.9	24.98	.000
	Vespertino	65.6	34.4		
Sexo	Mujer	41.3	58.7	54.16	.000
	Hombre	66.5	33.5		

Al comparar el promedio del bimestre anterior por cada dimensión de la escala de autoconcepto y de satisfacción con la vida, se encontró que la puntuación de cada dimensión aumentaba cuando la calificación promedio era mayor, con excepción de la satisfacción con la colonia, donde la media fue la misma (2.58). El autoconcepto académico tuvo el valor más alto ($t = 16.83$; $gl = 858$; $p < 0.00$) y un tamaño del efecto de 1.15; seguida del autoconcepto familiar ($t = 857.597$; $gl = 10.04$; $p < 0.00$) y un tamaño del efecto de 0.68; la satisfacción escolar ($t = 852.195$; $gl = 6.49$; $p < 0.00$) y un tamaño del efecto de 0.47 y; el autoconcepto familiar ($t = 857.987$; $gl = 6.25$; $p < 0.00$) y un tamaño del efecto de 0.42. El autoconcepto físico ($t = 4.45$; $gl = 858$; $p < 0.00$) tuvo uno de los valores de *t* más bajos, sin embargo, tuvo el tamaño del efecto más alto, 1.25. La satisfacción con la colonia fue la única dimensión donde los valores de la prueba no fueron significativos (Tabla 2).

Tabla 2. Prueba t de Student para el promedio

	Promedio	Media	DE	t	gl	p	TE
Autoconcepto Académico	5 a 8	2.16	.75	16.83	858	.00	1.15
	9 a 10	3.00	.71				
Autoconcepto Familiar	5 a 8	2.76	.87	-10.04	857.597	.00	.68
	9 a 10	3.32	.77				
Autoconcepto Físico	5 a 8	2.29	.88	4.45	858	.00	1.25
	9 a 10	2.55	.81				
Autoconcepto Social	5 a 8	2.63	.89	4.47	858	.00	.30
	9 a 10	2.89	.84				
Satisfacción con amigos	5 a 8	2.83	.97	4.66	857.981	.00	.31
	9 a 10	3.12	.88				
Satisfacción personal	5 a 8	2.68	.89	5.53	857.205	.00	.37
	9 a 10	3.00	.83				
Satisfacción escolar	5 a 8	2.68	1.02	6.49	852.195	.00	.47
	9 a 10	3.09	.84				
Satisfacción familiar	5 a 8	2.85	.94	6.25	857.987	.00	.42
	9 a 10	3.23	.84				
Satisfacción con la colonia	5 a 8	2.58	1.07	.06	858	.94	.00
	9 a 10	2.58	1.08				

Posteriormente, se realizó un análisis discriminante del promedio, donde se llevaron a cabo cuatro pasos, siendo cuatro las variables discriminantes. En el primer paso se introdujo el autoconcepto académico, en el segundo paso el autoconcepto físico, en el tercero la satisfacción con la colonia y en el cuarto la satisfacción familiar. Los valores de Lambda de Wilks fueron aceptables, siendo de .712 el más bajo para la satisfacción familiar, hasta .928 para el autoconcepto académico el más alto (Tabla 3). La prueba de M de Box tuvo un valor de 149.417 y su transformación a una F de 3.284, con una significación de $p=0.000$. Dichos valores permiten aceptar la hipótesis de heterogeneidad de covarianzas de las matrices entre los grupos, es decir que las variables en el análisis se distribuyen de manera diferente entre los grupos.

Tabla 3. Variables de predicción en análisis discriminante para el promedio

Paso	Variable predictora	Variables en la función discriminante	Lambda de Wilks	F	P
1	Autoconcepto académico	1	0.928	267.497	0.00
2	Autoconcepto físico	2	0.727	24.722	0.00
3	Satisfacción con la colonia	3	0.720	16.329	0.00
4	Satisfacción familiar	4	0.712	5.810	0.00

Se consideró buena la capacidad de esta función para pronosticar, al lograr un 74.6% en el grupo de cinco a ocho, y un 23.6% en el grupo de nueve a 10. De manera global, se obtuvo un 75.5% de los estudiantes de la muestra clasificados correctamente (Tabla 4). En la matriz de estructuras, las cuatro variables que resultaron como discriminantes tuvieron los siguientes valores de función: el autoconcepto académico tuvo 0.873, la satisfacción familiar 0.322, el autoconcepto físico 0.231 y la satisfacción con la colonia 0.003.

Tabla 4. Resultados de clasificación

	¿Qué calificación obtuviste en el bimestre anterior?	Pertenencia a grupos pronosticada		Total
		5 a 8	9 a 10	
Original Recuento	5 a 8	338	115	453
	9 a 10	96	311	407
%	5 a 8	74.6	25.4	100.0
	9 a 10	23.6	76.4	100.0

Se llevó a cabo una regresión logística utilizando el método hacia delante de Wald para el promedio del bimestre anterior como variable dependiente y las dimensiones de las escalas de autoconcepto y de satisfacción con la vida como variables explicativas. Se obtuvo un valor de r^2 de Nagelkerke de .38 y un porcentaje de clasificación global de 76.3%, siendo el grupo de menor promedio el que obtuvo el porcentaje de clasificación más preciso, 78.8%, mientras que el grupo de mayor promedio tuvo un porcentaje de 73.5%.

En el modelo de la regresión logística resultaron como significativas las mismas variables que en el análisis discriminante, el autoconcepto académico, el autoconcepto físico, la satisfacción con la colonia y la satisfacción con la familia, mientras quedaron excluidas del modelo las variables de autoconcepto familiar, autoconcepto social, satisfacción con los amigos, satisfacción personal y satisfacción escolar. Se ejecutaron cuatro pasos, en el primero se introdujo el autoconcepto académico, que tuvo el valor del coeficiente B más alto con 2.00 y un exponencial β que aumenta en 645% la probabilidad de un promedio mayor; en el segundo paso entró el autoconcepto físico al modelo con un valor de B de -.636 y un exponencial β que disminuye en 47% la probabilidad de un mayor promedio; en el tercer paso se agregó la satisfacción con la colonia con un valor de B de -.391 y un exponencial β que disminuye en 33% la probabilidad de un promedio mayor; por último, en el cuarto paso entró al modelo la satisfacción familiar con un valor de B de .296 y un exponencial de β que aumenta en 34% la probabilidad de tener un mayor promedio (Tabla 5).

Tabla 5. Regresión logística para el promedio

Predictores	B	SE	Wald	Sig.	OR	C. I.	
						Inferior	Superior
Autoconcepto académico	2.009	0.160	157.20	<.001	7.453	5.444	10.202
Autoconcepto físico	-0.636	0.133	22.89	<.001	0.53	0.408	0.687
Satisfacción familiar	0.296	0.121	5.92	.015	1.344	1.059	1.705
Satisfacción con la colonia	-0.391	0.098	15.93	<.001	0.676	0.558	0.819

Discusión

Este estudio confirma que el autoconcepto se asocia con el promedio escolar como bien han demostrado Fernández-Lasarte et al. (2019) y Veas et al. (2019). Los resultados de las comparaciones de media indicaron que los estudiantes que percibían un autoconcepto más elevado reportaron una mayor calificación.

En los resultados de la regresión logística el autoconcepto académico fue la variable que predijo la calificación en mayor medida, lo cual coincide con otros estudios (Clem et al., 2018; Hansen y Henderson, 2019; Susperreguy et al., 2018) que han encontrado esta dimensión relacionada al rendimiento académico. Resultan de interés los valores de autoconcepto físico y satisfacción con la colonia, cuyos coeficientes de B fueron negativos, implicando que los estudiantes con mayor autoconcepto físico y satisfacción con sus colonias reportan menor rendimiento académico. Caso contrario, la satisfacción familiar mejora las probabilidades de pertenecer al grupo de altos promedios.

La satisfacción escolar no resultó ser relevante para los estudiantes de secundaria de 12 a 15 años, sino más bien la satisfacción con la familia y la colonia. Los reactivos de la familia expresan la relación conjunta de la familia entre los miembros y la percepción de disfrute y motivo para mantenerse unido a la familia. El autoconcepto académico junto a la satisfacción con la familia constituye los predictores de protección para el alumno con altos promedios, mientras que la satisfacción con la colonia y el autoconcepto físico actúan como factores de riesgo ya que disminuyen la probabilidad de pertenencia a este grupo. El estudio longitudinal de Shek y Li (2016) pudo probar la relación entre el rendimiento escolar percibido, la satisfacción con la vida y la desesperanza de los adolescentes chinos en Hong Kong, se encontró una relación positiva entre el rendimiento escolar percibido y la satisfacción con la vida, una relación negativa entre la satisfacción con la vida y la desesperanza, y una relación negativa entre el rendimiento

escolar percibido y la desesperanza. Lo anterior supone un efecto mediador de la satisfacción con la vida en la relación entre el rendimiento escolar percibido y la desesperanza. Sin embargo, en el presente estudio la satisfacción que resulta como factor protector para el caso de los niños de 12 a 15 es la satisfacción con la familia. Es importante recordar que los adolescentes de familias monoparentales presentan menor satisfacción con la vida que los adolescentes de familias biparentales, los datos mostraron que tanto el funcionamiento familiar como el desarrollo positivo de la juventud tenían relaciones predictivas positivas con la satisfacción con la vida de los adolescentes a lo largo del tiempo (Shek y Liu, 2014).

Trabajando con alumnos de secundaria se midió a través del promedio de calificaciones el rendimiento académico y se relacionó con el bienestar. Los hallazgos proporcionaron un amplio apoyo para las asociaciones entre las fortalezas del carácter, el bienestar subjetivo y el ajuste de la escuela secundaria. El bienestar subjetivo y las fortalezas intelectuales y de la templanza fueron fundamentales en la predicción del rendimiento y los logros escolares de los estudiantes. Las fortalezas interpersonales se relacionaron significativamente con el funcionamiento social en la escuela (Shoshani y Slone, 2013). Por otro lado, trabajando con adolescentes de 17 a 19 años se obtuvo un modelo en el que la satisfacción con la vida se utilizó como mediador total entre el afrontamiento directo y la depresión; este modelo proporcionó un buen ajuste a los datos. El modelo indicó que el enfrentamiento promueve la satisfacción y disminuye la probabilidad de la presión (Stanojević et al., 2014).

La relación negativa del rendimiento académico con la satisfacción con la colonia está relacionada con los hallazgos de Sujarwoto et al. (2018), quienes encontraron que los individuos que viven en hogares con mejor bienestar económico son más felices y están más satisfechos. Las personas que viven en municipios cuyos gobiernos prestan mejores servicios públicos son más felices y están más satisfechos. En contraste, quienes viven en áreas con conflicto y violencia son menos felices y satisfechos. Esta relación hace posible que en los polígonos de violencia en los cuales se obtienen los datos la relación sea negativa.

La influencia del autoconcepto y las relaciones con los padres y la escuela en la satisfacción con la vida de los adolescentes se exploró en 1,156 niños chinos de secundaria en Hong Kong. La correlación más fuerte se encontró entre el autoconcepto general y la satisfacción con la vida. En una serie de análisis de regresión, se encontró que la relación con los padres dominaba la predicción de la satisfacción con la vida, y solo el componente de capacidad social del autoconcepto era capaz de explicar una pequeña cantidad de variación adicional (Leung y Leung, 1992). Los resultados sugieren que el autoconcepto físico es un factor de riesgo para el rendimiento académico. Los reactivos por los que quedó conformada la dimensión del autoconcepto físico se refieren al atractivo físico, con aseveraciones como, *soy una persona atractiva* o *me gusta como soy físicamente*, ello podría explicar en alguna medida la relación negativa entre autoconcepto físico y el promedio de los alumnos, ya que como encontraron Holgado et al. (2009) con adolescentes españoles, el atractivo físico parece no tener relación con el autoconcepto general y además tener una relación negativa con la calificación global. Sin embargo, es contrario a los hallazgos de Iniesta y Mañas (2014), ellos encontraron que el autoconcepto físico si está relacionado positivamente con un rendimiento académico, dejando en el pasado el estereotipo del estudiante genio enfocado en las calificaciones y despreocupado de la apariencia física. Es necesario continuar el estudio de esta relación en próximas investigaciones.

Aun cuando se cuenta con una muestra numerosa que promueve decisiones estadísticas más robustas, las características transversales del estudio y la falta de un proceso franco de aleatorización de los alumnos establece condiciones para la validez interna del estudio (Kerlinger y Lee, 2002). Por otro lado, aun cuando se trata de 10 secundarias, todas ellas son públicas en el estado de Sonora y además se encuentran en polígonos de violencia, por lo que los hallazgos pueden ser útiles para entender la dinámica del rendimiento escolar en contextos de vulnerabilidad. Se propone para próximos estudios incluir indicadores asociados al bienestar subjetivo, sobre todo al componente afectivo-emocional, y calidad de vida, sobre todos aquellos que se relacionan con los estilos de vida (Díaz, 2001). Adicionalmente, se recomienda utilizar otros indicadores de logro académico como el Examen nacional de ingreso a la secundaria (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL], 2004) o diseñar una medida basada en el currículo de matemáticas y español siguiendo el paradigma de dominio muestra (Nunnally y Bernstein, 1995).

Referencias

Affum-Osei, E., Adom, E., Josephine, B., y Solomon, F. (2014). Achievement and motivation, academic self-concept, and academic achievement among high school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Studies*, 2(2), 24-37. <https://www.semanticscholar.org/paper/ACHIEVEMENT-MOTIVATION%2C-ACADEMIC-SELF-CONCEPT-AND-Emmanuel-Adom/0980b3c2dc26b077e08b04e9f07f00ae09ea6116>

- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- Arita, B. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15(1), 121-126. <https://www.redalyc.org/pdf/291/29115113.pdf>
- Aranda, C. y Chávez, L. E. (2017). Autoconcepto y habilidades sociales en niños como hijos únicos y niños con hermanos. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 3(5), 38-44. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/64>
- Ayub, N. (2010). The relationship between selfconcept and satisfaction with life among adolescents. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(4), 81-92. <https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v05i04/51663>
- Baquerizo, B., Geraldo, E., y Marca, G. (2016). Autoconcepto y habilidades sociales en los estudiantes del nivel secundario del Institución Educativa Puerto Pizana. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(2), 49-58. https://revistas.upcu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/868
- Barrios, M. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Boucher, H. (2020) Social class and self-concept consistency: Implications for subjective well-being and felt authenticity. *Self and Identity*. 20 (3), 406-422. <https://doi.org/10.1080/15298868.2020.1726443>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., y Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Caldera, J., Reynoso, O., Angulo, M., Cadena, A., y Ortíz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(3), 144-153. <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteaquedo, M., y Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23, 917-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C., y Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-yearold adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83(1), 87-115. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9059-1>
- Cava, M., Buelga, S., y Carrascosa, L. (2015). Physical and psychological violence inflicted in teen dating: Its relationship with self-concept and peer violence. *Behavioral Psychology*, 23(3), 429-446. <https://www.behavioralpsycho.com/product/physical-and-psychological-violence-inflicted-in-teen-dating-its-relationship-with-self-concept-and-peer-violence/?lang=en>
- Cea, M. (2004). Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social. Madrid: Síntesis.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (comp.). (2004). *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*. CENEVAL.
- Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez, A., y Ruiz-Rico, G. (2018). Relación entre autoconcepto, consumo de sustancias y uso problemático de videojuegos en universitarios: un modelo de ecuaciones estructurales. *Adicciones*, 30(3), 179-188. <https://doi.org/10.20882/adicciones.872>
- Chilca, M. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71-127. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Clem, A., Aunola, K., Hirvonen, R., Maatta, S., Nurmi, J., y Kiuru, N. (2018). Adolescents' domain-specific self-concepts of ability predict their domain-specific causal attributions: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 64(4), 539-569. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.4.0539>
- Cummins, R. (1997). *Comprehensive quality of life scale* (5a ed.). Deakin University. https://sid.usal.es/docs/F5/EVA66/ComQoL_I5.pdf
- Cummins, R. (2000). Objective and subjective quality of life: An interactive model. *Social Indicators Research*, 52(1), 55-72. <https://doi.org/10.1023/A:1007027822521>

- Cummins, R. (2016). The theory of subjective wellbeing homeostasis: A contribution to understanding life quality. In F. Maggino (editor), *A Life Devoted to Quality of Life* (pp. 61-79). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-20568-7_4
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190.
<https://doi.org/10.1023/A:1024704320683>
- Datta, P. y Talukdar, J. (2016). The impact of vision impairment on students' self-concept. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 659-672. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111441>
- De Tejada, M. (2012). Variables sociodemográficas según turno escolar, en un grupo de estudiantes de educación básica: un estudio comparativo. *Revista de Pedagogía*, 33(92), 235-269.
https://www.redalyc.org/pdf/659/Resumenes/Resumen_65926546002_1.pdf
- Díaz, G. (2001). El bienestar subjetivo. Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(6), 572-579. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0864-21252001000600011yIngl=esynrm=iso
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Erdogan, F. y Sengul, S. (2014). A study on the elementary school students' mathematics self-concept. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 152(7), 596-601. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.249>
- Escribano-Barreno, C. y Díaz-Morales, J. F. (2013). Rendimiento académico en adolescentes matutinos y vespertinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(36), 147-162.
<https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645436008.pdf>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179.
<https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Galindez, E. y Casas, F. (2011). Adaptación y validación de la MSLSS de satisfacción vital multidimensional con una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 309-323.
<https://doi.org/10.1174/021347411797361284>
- Garaigordobil, M., Aliri, J., y Fontaneda, I. (2009). Bienestar psicológico subjetivo: diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras. *Psicología Conductual*, 17(3), 543-559.
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/07.Garaigordobil_17-3r.pdf
- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Educare*, 17(3), 57-87.
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798005.pdf>
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 7(8), 359-374. <http://hdl.handle.net/2183/6953>
- García, J. y Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto forma 5*. TEA.
http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194. <https://core.ac.uk/download/pdf/230744835.pdf>
- Gordillo, E., Martínez, J., y Valles, H. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(6), 51-58.
<https://www.redalyc.org/pdf/5216/521652344007.pdf>
- Guillamón, A. R. (2015). Actividad física y autoconcepto: una revisión teórica aplicada al ámbito escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19(202), 1-10. <https://www.efdeportes.com/efd202/actividad-fisica-y-autoconcepto.htm>
- Hair, G., Anderson, R., Tatham, R y Black, B. (2010) *Análisis Multivariante*. 5ta Edición, Pearson, Upper Saddle River, New Jersey. Hair, Anderson, Tatham y Black (2010)

- Hansen, K. y Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement? *Oxford Review of Education*, 45(5), 657-672. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1594748>
- Holgado, F., Soriano, J., y Navas L. (2009). Cuestionario de autoconcepto físico (CAF): Análisis factorial confirmatorio y predictivo sobre el rendimiento académico global y específico del área de educación física. *Acción Psicológica*, 6(2), 93-102. <https://doi.org/10.5944/ap.6.2.224>
- Huebner, E. S. (2001). *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. University of South Carolina.
- Iniesta, A. y Mañas, C. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 555-564. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.472>
- Jaiswal, S. K. y Choudhuri, R. (2017). Academic self-concept and academic achievement of secondary school students. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1108-1113. <https://doi.org/10.12691/education-5-10-13>
- Jaureguizar, J., Garaigordobil, M., y Bernaras, E. (2018). Self-concept, social skills, and resilience as moderators of the relationship between stress and childhood depression. *School Mental Health*, 10, 488-499. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9268-1>
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, (24), 21- 48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353980>
- Kassarnig, V., Mones, E., Bjerre-Nielsen, A., Sapiezynski, P., Lassen, D., & Lehmann, S. (2018). Academic performance and behavioral patterns. *EPJ Data Science*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-018-0138-8>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Leung, J. P., y Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 653-665. <https://doi.org/10.1007/BF01538737>
- Levey, E. K., Garandeau, C. F., Meeus, W., y Branje, S. (2019). The longitudinal role of self-concept clarity and best friend delinquency in adolescent delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1068-1081. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00997-1>
- Lumma, A. L., Valk, S. L., Böckler, A., Vrtička, P., y Singer, T. (2018). Change in emotional self-concept following socio-cognitive training relates to structural plasticity of the prefrontal cortex. *Brain and Behavior*, 8(4). <https://doi.org/10.1002/brb3.940>
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M., y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72722232052.pdf>
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L. V., y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28(3), 875-882. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>
- Méndez, J. (2016). Autoconcepto académico y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad de La Frontera. Análisis comparativo por facultad. *Investigaciones en Educación*, 16(1), 169-188. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1119>
- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Murgui, S., García, C., y García, Á. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 19-25. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235143645003.pdf>
- Na, J., Chan, M. Y., Lodi-Smith, J., y Park, D. C. (2018). Social-class differences in self-concept clarity and their implications for well-being. *Journal of health psychology*, 23(7), 951-960. <https://doi.org/10.1177/1359105316643597>
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5354>

- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª ed.). McGrawHill Latinoamericana.
- Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora. (2016). *Análisis regional*. www.observatoriodesonora.org/que.html
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., Fernández, A., y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Sánchez, M., Cachón, J., Sanabrias, D., y Zagalaz, M. (2019). Análisis de la relación entre autoconcepto y violencia escolar (bullying) en los últimos cursos de educación primaria. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(5), 39-51. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.15113>
- Schmidt, V., de Figueroa, L., y Giménez, M. (2014). Estudio de las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación de la satisfacción vital global. *Calidad de Vida y Salud*, 7(2), 54-67. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/43543>
- Serrano, A., Mérida, R., y Taberero, C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 33-66. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/224>
- Shavelson R., Hubner, J., y Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shek, D., y Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: A 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 126(2), 921-934. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0904-y>
- Shek, D., y Liu, T. (2014). Life satisfaction in junior secondary school students in Hong Kong: A 3-year longitudinal study. *Social Indicators Research*, 117(3), 777-794. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0398-4>
- Shoshani, A. y Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Stanojević, D., Krstić, M., Jaredić, B., y Dimitrijević, B. (2014). Proactive coping as a mediator between resources and outcomes: A structural equations modeling analysis. *Applied Research in Quality of Life*, 9(4), 871-885. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9274-2>
- Sujarwoto, S., Tampubolon, G., y Pierewan, A. C. (2018). Individual and contextual factors of happiness and life satisfaction in a low middle income country. *Applied Research in Quality of Life*, 13(4), 927-945. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9567-y>
- Susperreguy, M., Davis-Kean, P., Duckworth, K., y Chen, M. (2018). Self-concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: domain specificity for math and reading. *Child Development*, 89(6), 2196-2214. <https://doi.org/10.1111/cdev.12924>
- Taş, İ., y İskender, M. (2017). An Examination of Meaning in Life, Satisfaction with Life, Self-Concept and Locus of Control among Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 21-31. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2773>
- Valdés, P. y Yanci, J. (2016). Análisis de la condición física, tipo de actividad física realizada y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *Retos*, (30), 64-69. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.36862>
- Veas, A., Castejón, J.-L., Miñano, P., y Gilar-Corbí, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71-77. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.11.001>

Véliz, A., Dorner, A., y Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *Educadi*, 1(1), 97-109.

<https://doi.org/10.7770/educadi-v1n1-art1003>

Vera, J., Calderón, N., y Rodríguez, C. (2016). El ajuste psicosocial de alumnos de nuevo ingreso y la atención tutorial en la Universidad. *Praxis Investigativa*, 8(14), 75-84.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556765>

Vera, J., Domínguez, M., Laborín, J., Batista, J., y Seabra, M. (2007). Autoconcepto, locus de control y orientación al éxito: sus relaciones predictivas en adultos mayores del Noreste Brasileño. *Psicología USP*, 18(1), 137-151. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000100008>

Vera, J., Laborín, J., Domínguez, S., y Peña, M. (2003). Identidad psicológica y cultural de los sonorenses. *Región y Sociedad*, 15(28), 3-45. <https://doi.org/10.22198/rys.2003.28.a666>

Vera, J., Rodríguez, C., Tánori, J., y Grubit, H. (2018). Recursos de ajuste psicosocial y su relación con la satisfacción con la vida en jóvenes de México. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 87-97.

<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1719>

Wentzel, K. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (p. 586–603). The Guilford Press.

Xu, Q., Li, S., y Yang, L. (2019). Perceived social support and mental health for college students in mainland China: The mediating effects of self-concept. *Psychology, Health y Medicine*, 24, 595-604.

<https://doi.org/10.1080/13548506.2018.1549744>

Zahra, A., Arif, M., y Yousuf, M. (2010). Relationship of academic, physical and social self-concepts of students with their academic achievement. *Contemporary Issues in Educational Research*, 3(3), 73-78.

<https://doi.org/10.19030/cier.v3i3.190>

Zhu, J., Wang, X., Liu, Z., Liu, T., Wei, G., y Chen, X. (2016). The relationship between self-concept and mental health among chinese college students: The mediating effect of social adjusting. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 118-125. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.412011>

Zorrilla, M. y Muro, F. (2004). La enseñanza secundaria en México 2002. Una exploración de modelos explicativos de resultados de aprendizaje y características del alumno, del entorno familiar y escolar. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C129.pdf>

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C129.pdf>

CAPÍTULO IV



Relaciones entre bienestar eudaimónico, amor por aprender y compromiso estudiantil en estudiantes universitarios.

María Fernanda Durón Ramos y Fernanda Inéz García Vázquez

Instituto Tecnológico de Sonora

Capítulo IV.

Relaciones entre bienestar eudaimónico, amor por aprender y compromiso estudiantil en estudiantes universitarios.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue examinar las relaciones entre el bienestar eudaimónico, el amor por aprender y el compromiso estudiantil en universitarios. 231 alumnos de una institución pública de educación superior en Sonora, México contestaron un instrumento que contenía una escala para evaluar cada variable de interés, todas previamente válidas e implementadas en estudios previos. El 36% fueron del sexo masculino y el 64% del femenino; las edades oscilaron entre 18 y 34 años ($M = 19.60$, $DE = 1.83$). Se realizó una matriz de correlaciones y se calculó un modelo estructural. Los análisis indicaron que existen relaciones positivas entre bienestar eudaimónico y amor por aprender con compromiso de los estudiantes universitarios. Los hallazgos anteriores muestran la importancia del estudio de factores centrales de la psicología positiva como el bienestar y las fortalezas humanas, para la comprensión del compromiso estudiantil en universitarios.

Palabras clave: bienestar eudaimónico, amor por aprender, compromiso estudiantil, psicología positiva.

Relationships between eudemonic wellbeing, love for learning and school commitment

Abstract

This study aimed to examine the relationships between eudaimonic well-being, love of learning, and student engagement in university students. The sample consisted of 231 university students from a public institution in Sonora, Mexico; instrument used scales previously implemented. 36% were male and 64% female; the ages ranged between 18 and 34 years ($M = 19.60$, $SD = 1.83$). A correlation matrix was made, and a structural model was calculated. The analyses indicated positive relationships between eudaimonic well-being and the love of learning with the engagement of university students. This research shows the importance of the study of central factors of positive psychology such as well-being and human strengths, for the understanding of student engagement in university students.

Key words: eudemonic wellbeing, love of learning, student engagement, positive psychology

Capítulo IV.

Relaciones entre bienestar eudaimónico, amor por aprender y compromiso estudiantil en estudiantes universitarios

El éxito académico dentro de las instituciones de educación superior se encuentra determinado por un sinfín de aspectos, algunos de ellos están presentes en los alumnos incluso antes de ingresar a la universidad (Vélez & Roa, 2005). Uno de los factores que determinan el buen desempeño de los alumnos es el compromiso estudiantil (Jelas et al., 2016; Maroco et al., 2016). El compromiso de los estudiantes es definido como la disposición que tienen los estudiantes para involucrarse en actividades de su institución educativa (Fredricks et al., 2004).

Las teorías que han descrito el compromiso en los estudiantes señalan la existencia de tres componentes principales: cognitivo, afectivo y conductual (Fredricks et al., 2016; Skinner & Pitzer, 2012); el compromiso cognitivo abarca los pensamientos, preferencias y atención que prestan los estudiantes a las actividades académicas; el compromiso afectivo hace referencia a las reacciones emocionales relacionadas a las actividades académicas; finalmente, el compromiso conductual es la participación activa en las tareas escolares y extracurriculares que son necesarias para el aprendizaje (Mahatmya et al., 2012; Moroco et al., 2016).

Existen múltiples factores que intervienen para que los alumnos se comprometan y tengan éxito en sus actividades académicas, por ejemplo, las relaciones con sus profesores (Roorda et al., 2017), el ambiente del aula (Shernoff et al., 2016), la incorporación de videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Coller et al., 2011); sin embargo, los factores personales están más estrechamente vinculados al compromiso estudiantil (Durón-Ramos et al., 2018; Kahu & Nelson, 2017).

Estudios previos han demostrado que el desarrollo positivo de los jóvenes impacta directamente en el rendimiento (Barrios & Frías, 2016) y en el compromiso de los alumnos (Durón-Ramos & García-Vázquez, 2018), por ello es importante abordar este aspecto de los estudiantes desde el enfoque de la psicología positiva. Según Peterson & Seligman (2004) existen tres tópicos fundamentales de estudio en la psicología positiva: las experiencias subjetivas positivas, como felicidad y bienestar; las características personales positivas, que engloban las virtudes y fortalezas humanas; y finalmente, las instituciones positivas, que promueven el desarrollo de experiencias y rasgos positivos. En el presente trabajo se integran dos aspectos personales que representan a los primeros dos tópicos: bienestar y amor por aprender.

Bienestar eudaimónico

El bienestar es la percepción de un buen funcionamiento psicológico y experiencias óptimas en las personas (Ryan & Deci, 2001). Gallagher (2012) realiza una descripción detallada de las teorías del bienestar e indica que se puede distinguir diferentes tipos, dependiendo de la fuente que está proporcionando bienestar.

Dos de los principales tipos de bienestar que se han estudiado y son aceptados por la comunidad científica son: bienestar hedónico y eudaimónico; el primero hace referencia a emociones positivas o aspectos placenteros, que generalmente son de corta duración; el segundo implica el uso de virtudes y fortalezas personales para darle sentido a la vida (Deci & Ryan, 2006).

El término de eudaimonia (o eudaemonia) se remonta a la teoría de Aristóteles acerca de tener un significado en la vida como aspecto central del individuo (Charles, 2000), que hace referencia a vivir una vida plena o con significado (Fowers, 2016), es decir, realizar acciones que promuevan y reflejen la búsqueda de metas significativas (Gallagher, 2012). Según la revisión teórica que presenta Knoop (2016) el bienestar eudaimónico puede predecir el aprendizaje. Además, la literatura indica que el bienestar se relaciona con el compromiso estudiantil (Lavy & Naama-Ghanayim, 2020; Lombardi et al., 2019). Finalmente, se identificó únicamente un estudio que explora la relación entre las orientaciones a la felicidad (bienestar eudaimónico, hedónico y flujo) y compromiso estudiantil (Durón-Ramos & García-Vázquez, 2018).

Amor por el aprendizaje

Peterson y Seligman (2004) plantearon un modelo de seis virtudes, cada una se forma a través de diferentes fortalezas humanas, que son características positivas valoradas en la mayoría de las culturas y que se pueden modificar. Una de las virtudes es la sabiduría y se compone de cinco fortalezas que se asocian a la adquisición y uso de información; una de estas se denomina amor por aprender.

El amor por aprender implica asimilar nueva información y desarrollar habilidades de manera positiva y resistiendo a frustraciones. Esta fortaleza distingue a los individuos en términos de sus orientaciones motivacionales y objetivos de aprendizaje (Renninger et al., 2004).

Existe evidencia que señala que la motivación intrínseca para aprender que incluye el disfrute de la actividad, se relaciona con el compromiso estudiantil (Froiland & Worrel, 2016; Walker et al., 2006). Algunos estudios indican que las motivaciones de naturaleza autónoma o interna para involucrarse en el trabajo escolar, por ejemplo, por placer o interés, se asocian al compromiso conductual y emocional (Connell & Wellborn, 1991; Patrick et al., 1993). En un estudio con profesionales, se encontró que aquellos que reportaron una orientación a la maestría como motivación

para estudiar una carrera eran más productivos (Hazari et al., 2010); además, es más probable que las personas con metas orientadas a la maestría tengan la fortaleza de amor por aprender (Renninger et al., 2004).

La literatura evidencia que existe una relación entre el amor por aprender y el compromiso en actividades de aprendizaje informal (Lohman, 2009). Sin embargo, no se identificaron estudios que relacionen el amor por aprender y el compromiso estudiantil.

Por otro lado, el bienestar eudaimónico es asociado con amor por aprender (Law & Staudinger, 2016); existen indicios de un vínculo entre amor por aprender y bienestar eudaimónico; algunos autores señalan que el amor por aprender se asocia con la satisfacción con la vida y la satisfacción relacionada con la escuela (Brdar, 2011; Park et al., 2004; Weber & Ruch, 2012), aspectos estrechamente vinculados al bienestar subjetivo (Diener & Ryan, 2009).

El presente estudio

Una amplia cantidad de literatura indica que el compromiso estudiantil predice consecuencias positivas en los estudiantes, por ejemplo, mejores resultados académicos y la satisfacción con la vida (Awang-Hashim, 2015; Fredricks et al., 2004; Upadyaya & Salmela-Aro, 2017; Wonglorsaichon et al., 2014). Sin embargo, es importante estudiar también los factores que promueven un mayor compromiso estudiantil (Gutiérrez et al., 2017).

A pesar de que la evidencia sugiere que el bienestar y algunas dimensiones del amor por aprender como las orientaciones motivacionales y objetivos de aprendizaje se relacionan con el compromiso (Froiland & Worrel, 2016; Lombardi et al., 2019); los autores no identificaron ningún estudio que haya indagado en la relación entre el bienestar eudaimónico, el amor por aprender y el compromiso estudiantil. Además, son limitados los estudios que han explorado factores personales positivos asociados al compromiso estudiantil y, en particular, los distintos tipos de bienestar. Por lo anterior, el presente estudio examina las relaciones entre el bienestar eudaimónico, el amor por aprender y el compromiso estudiantil en estudiantes universitarios.

Método

Participantes

De manera no probabilística se seleccionaron 231 estudiantes universitarios de una institución pública de Sonora, México. El 36% fueron del sexo masculino y el 64% del femenino; las edades oscilaron entre 18 y 34 ($M = 19.60$, $DE = 1.83$). Los estudiantes se encontraban estudiando psicología (64%) e ingeniería en software (36%).

Instrumentos

Bienestar eudaimónico. Se utilizó la dimensión que evalúa bienestar eudaimónico del instrumento de orientaciones a la felicidad (Peterson et al., 2005), adaptado para población mexicana (Durón-Ramos et al., 2018). La escala cuenta con cuatro ítems (*Lo que yo hago es algo importante para la sociedad*).

Amor por aprender. Se utilizó una escala del instrumento para evaluar las 6 virtudes y 24 fortalezas humanas (Du Plessis & De Bruin, 2015; Peterson & Seligman, 2004). La escala para evaluar la fortaleza de amor por aprender tiene seis reactivos (*Me emociono cuando estoy aprendiendo algo nuevo*).

Compromiso estudiantil. Se utilizó el inventario para estudiantes universitarios (Maroco et al., 2016). El instrumento está compuesto por siete ítems (*Me siento entusiasmado con el trabajo y actividades que realizo en mi escuela*).

Procedimiento

En primera instancia, el proyecto se aprobó por el comité de ética institucional. Posteriormente los directivos del Instituto Tecnológico de Sonora, campus Guaymas, otorgaron el consentimiento, así como los responsables de los programas educativos, quienes distribuyeron la liga del instrumento directamente con los alumnos a través de correos y grupos oficiales en redes sociales (Whatsapp y Facebook). Se utilizó un formulario de Google que contenía un apartado para verificar si el estudiante aceptaba que se utilizaran sus respuestas para una investigación, solo se recibieron las respuestas de las personas que refirieron estar de acuerdo.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 24), se obtuvieron estadísticos descriptivos de media y desviación estándar; posteriormente se computaron índices con los promedios de respuesta para cada variable de interés, con los cuales se estimaron las correlaciones bivariadas. Finalmente, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales implementando AMOS (versión 23), donde la bondad de ajuste se estimó a través de chi cuadrada y la probabilidad asociada (X^2 , $p > .001$) y los índices SRMR, GFI, CFI y RMSEA. Los efectos directos e indirectos se calcularon con el método de percentil bootstrap (Byrne, 2016; Kline, 2016).

Resultados

Los resultados de análisis de confiabilidad y validez en los tres instrumentos utilizados fueron satisfactorios, se implementaron el SRMR (*Standardized Root Mean Square/ Residuo estandarizado cuadrático medio* ≤ 0.08), GFI (*Goodness of Fit Index/ Índice de bondad de ajuste* ≥ 0.95), CFI (*Comparative Fit Index/ Índice de ajuste comparativo* ≤ 0.95); RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation/ Error cuadrático medio de aproximación* ≤ 0.05). *Bienestar eudaimónico*: el alfa de Cronbach fue de .74, el análisis factorial confirmatorio (AFC) mostró un buen ajuste

[$\chi^2 = 2.51$, $df = 2$, $p = 0.285$; SRMR = 0.02; GFI = 0.99; CFI = 0.99; RMSEA = 0.03, 90% IC (0.00, 0.14)]. *Amor por aprender*: el alfa de Cronbach fue de .77, el AFC presentó valores aceptables de validez [$\chi^2 = 31.33$, $df = 9$, $p = 0.001$; SRMR = 0.05; GFI = 0.96; CFI = 0.93; RMSEA = 0.03, 90% IC (0.06, 0.14)]. *Compromiso estudiantil*: el alfa de Cronbach fue de .67, el AFC mostró un buen ajuste [$\chi^2 = 24.86$, $df = 14$, $p = 0.036$; SRMR = 0.04; GFI = 0.97; CFI = 0.96; RMSEA = 0.06, 90% IC (0.02, 0.09)].

Los resultados señalan correlaciones positivas y significativas ($p < .001$) entre bienestar eudaimónico, amor por aprender y compromiso de los estudiantes universitarios (Tabla 1).

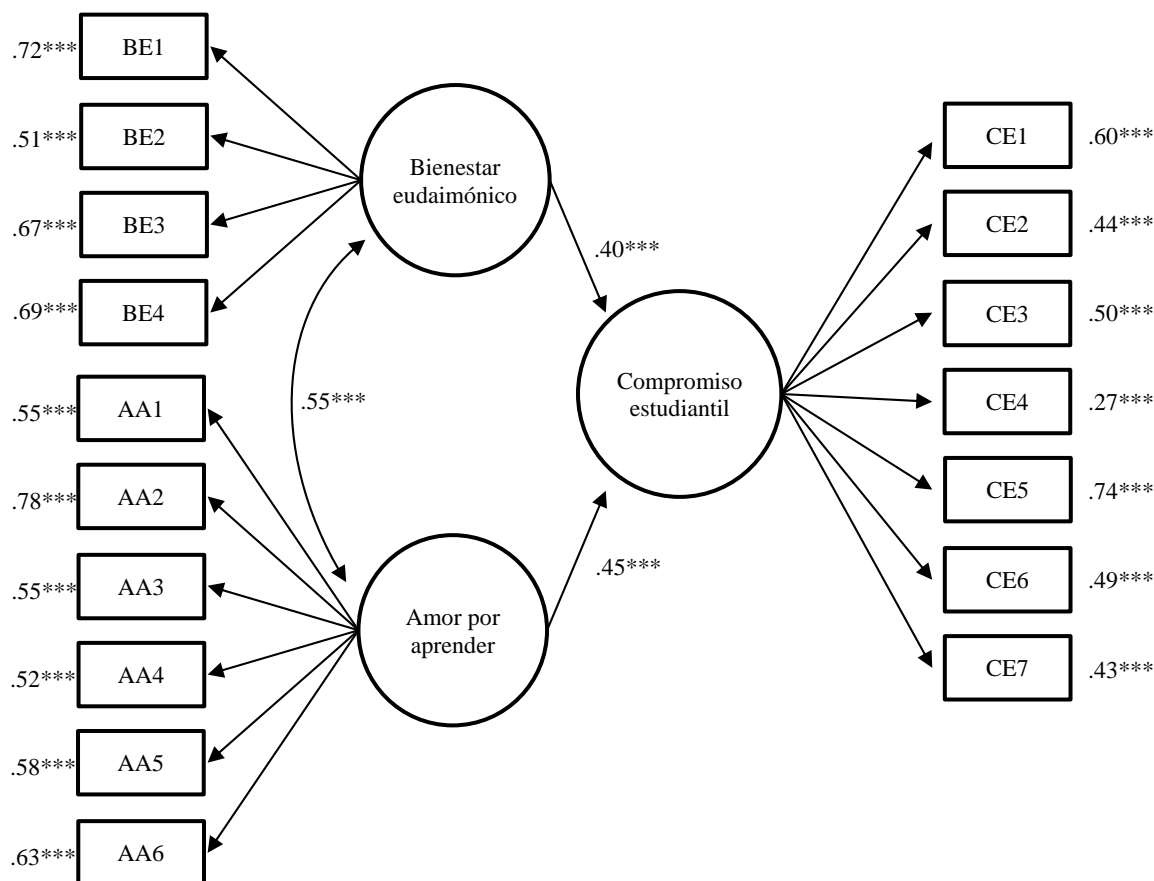
Tabla 1. Medidas de tendencia central y correlación entre las variables

Variable	Media	DE	1	2	3
(1) Bienestar eudaimónico	2.88	.76	-		
(2) Amor por aprender	2.85	.67	.41***	-	
(3) Compromiso estudiantil	2.99	.56	.46***	.44***	-

*** $p < 0.001$.

El modelo de ecuaciones estructurales calculado presentó índices de bondad de ajuste aceptables [$\chi^2 = 148.60$, $gl = 112$, $p = 0.012$, SRMR = 0.05; GFI = 0.95; CFI = 0.96; RMSEA = 0.037, 90% CI (0.02, 0.05)], explicando el 55 % de varianza del compromiso estudiantil universitario. La Figura 1 presenta los coeficientes estandarizados de las relaciones entre las variables, todas con probabilidad significativa ($p < 0.001$). Tanto el bienestar eudaimónico ($\beta = 0.40$, $p < 0.000$) como el amor por el aprendizaje ($\beta = 0.45$, $p < 0.000$) se relacionan con el compromiso de los estudiantes.

Figura 1. Modelo estructural de las relaciones entre bienestar eudaimónico, amor por el aprendizaje y compromiso estudiantil.



Discusión

A diferencia de estudios anteriores, esta investigación se centra en analizar factores psicológicos positivos asociados al compromiso estudiantil. En particular, este estudio explora la relación entre el bienestar eudaimónico, el amor por aprender y el compromiso estudiantil en universitarios. Los resultados exhibieron relaciones positivas entre estas tres variables.

De forma consistente a lo encontrado en estudios anteriores (Lavy & Naama-Ghanayim, 2020; Lombardi et al., 2019), los resultados indicaron que el bienestar eudaimónico se relacionó con el compromiso estudiantil. Al respecto, la investigación sugiere que una característica central del bienestar eudaimónico consiste en moverse hacia una meta, en lugar de estar satisfecho por alcanzarla, y este proceso está relacionado con las experiencias de compromiso (Røysamb & Nes, 2016). En línea con los hallazgos de investigaciones previas (Froiland & Worrel, 2016; Lohman, 2009; Walker et al., 2006), los resultados mostraron una relación positiva entre el amor por aprender y el compromiso estudiantil. Esta relación se puede explicar ya que los estudiantes que poseen alta motivación interna para aprender van más allá de obtener una buena calificación debido a su amor por aprender (Akbaşlı et al., 2019). De forma general, los hallazgos de este trabajo sugieren que los factores psicológicos positivos son importantes para explicar el compromiso estudiantil de los universitarios.

Los resultados anteriores muestran la importancia del estudio de factores centrales de la psicología positiva como el bienestar y las fortalezas humanas, para la comprensión del compromiso estudiantil en universitarios. De manera particular, los resultados sugieren la importancia de estudiar los distintos tipos de bienestar y confirman el valor del bienestar eudaimónico en el estudio del compromiso. Además, la evidencia indica que las motivaciones positivas relativas al gusto y disfrute que el estudiante tiene para aprender favorecen su participación en actividades relacionadas con la escuela. De manera práctica, los resultados sugieren la importancia de promover el desarrollo positivo en universitarios y de incluir factores psicológicos positivos en la promoción del compromiso en actividades escolares.

A pesar de que la presente investigación contribuye a la explicación de los factores relacionados con el compromiso estudiantil, el trabajo presenta una serie de limitaciones. En primer lugar, el cuestionario empleado se respondió mediante auto reporte, lo que implica la susceptibilidad de las respuestas a la deseabilidad social. En segundo lugar, el diseño transeccional no posibilita probar la relación causal entre las variables. Finalmente, aunque el modelo ajustó adecuadamente, sería importante generar estudios posteriores en los que se indaguen los efectos de las variables del estudio en los distintos tipos de compromiso estudiantil.

Referencias

- Akbaşı, S., Arastaman, G., Gün, F. & Turabik, T. (2019). School Engagement as a Predictor of Burnout in University Students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 293-309. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/41649/422971>
- Awang-Hashim, R., Kaur, A. & Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214–224. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.001>
- Barrios, M. I., & Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/66373>
- Brdar, I., Anić, P. & Rijavec, M. (2011). Character strengths and well-being: Are there gender differences? En I. Brdar (Ed.), *The human pursuit of well-being: A cultural approach* (pp. 145-156). Springer.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming*, (3rd ed.). Routledge.
- Charles, D. (2000). *Aristotle on meaning and essence*. Clarendon Press.
- Coller, B. D., Shernoff, D. J. & Strati, A. (2011). Measuring engagement as students learn dynamic systems and control with a video game. *Advances in Engineering Education*, 2(3). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076061.pdf>
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). University of Chicago Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). *Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction*. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African journal of psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Du Plessis, G. A. & De Bruin, G. P. (2015). Using Rasch modelling to examine the international personality item pool (IPIP) values in action (VIA) measure of character strengths. *Journal of Psychology in Africa*, 25, 512-521. <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1124603>
- Durón-Ramos, M. F. & García-Vázquez, F. (2018). Orientation to Happiness as Predictor of University Students' Engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(4), 294-298. <https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i4.pp294-298>
- Durón-Ramos, M. F., García-Vázquez, F. I. & Poggio-Lagares, L. (2018). Positive psychosocial factors associated with the university student's engagement. *The Open Psychology Journal* 11, 292–300. <https://doi.org/10.2174/1874350101811010292>
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Fowers, B. J. (2016). Aristotle on eudaimonia: On the virtue of returning to the source. In *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 67-83). Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Froiland, J. M. & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse High School. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321–336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Gallagher, S. M. (2012). Positive psychology. In *Encyclopedia of Human Behavior: Second Edition* (pp. 1030-1034). Elsevier Inc.

- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I. & Barrica, J.-M. (2017). Perceived Social Support, School Engagement and Satisfaction with School. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Hazari, Z., Potvin, G., Tai, R. H. & Almarode, J. (2010). For the love of learning science: Connecting learning orientation and career productivity in physics and chemistry. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 6(1). Páginas. <https://doi.org/10.1103/physrevstper.6.010107>
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H. y Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: the mediating role of student engagement. *Learning Environments Research*, 19(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9202-5>
- Kahu, E. R. & Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kline, R. B. (2016). Principles and Practice of Structural Equation Modeling, (4th ed.). The Guildford Press.
- Knoop, H. H. (2016). The eudemonics of education. In *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 453-471). Springer.
- Lavy, S. & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Law, A. & Staudinger, U. M. (2016). Eudaimonia and wisdom. In *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 135-146). Springer.
- Lohman, M. C. (2009). A survey of factors influencing the engagement of information technology professionals in informal learning activities. *Information Technology, Learning & Performance Journal*, 25(1). Páginas. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.546.6902&rep=rep1&type=pdf>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M. & Vernice, M. (2019). The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students. *Frontiers in psychology*, 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). Springer.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 21-33. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Patrick, B. C., Skinner, E. A. & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781–791. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of happiness studies*, 6(1), 25-41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Renninger, K. A., Sansone, C. & Smith, J. L. (2004). Love of learning. In C. Peterson & M.E.P. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues: A classification and handbook* (pp. 161–179). Oxford University Press.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Røysamb, E. & Nes, R. B. (2016). Genes, Environments and Core Features of Eudaimonic Wellbeing. In J. Vittersø. (Eds.) *Handbook of Eudaimonic Well-Being*. International Handbooks of Quality-of-Life. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_16
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*. 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Shernoff, D. J., Ruzek, E. A. & Sinha, S. (2016). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 38(2), 201–218.

<https://doi.org/10.1177/0143034316666413>

Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer.

Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2017). Developmental dynamics between young adults' life satisfaction and engagement with studies and work. *Longitudinal and Life Course Studies*, 8(1), 20-34.

<http://doi.org/10.14301/lles.v8i1.398> Vélez, A. y Roa, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*; 8(2), 74-82.

<https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/24752>

Walker, C. O., Greene, B. A. & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>

Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5, 317–334. <http://doi.org/10.1007/s12187-011-9128-0>

Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748–1755. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.467>

CAPÍTULO V



Bienestar psicológico y autoestima en adolescentes.

Mirta Flores Galaz, María de Lourdes Cortés Ayala, María Teresa

Morales Manrique y María José Campos Mota

Universidad Autónoma de Yucatán

Capítulo V.
Bienestar Psicológico y Autoestima en Adolescentes.

RESUMEN

El bienestar psicológico desde el Modelo Integrado de Desarrollo Personal de Ryff (1989) se define como el proceso y consecución de aquellos valores que hacen a las personas sentirse vivas y auténticas, y que les permiten crecer como personas. La autoestima alude a la valoración positiva o negativa del sí mismo. El presente estudio tuvo como objetivos establecer la relación entre el bienestar psicológico y la autoestima en adolescentes y las diferencias por sexo y escolaridad. Participaron 1322 alumnos, seleccionados mediante un muestro no probabilístico por cuota de secundarias (702) y preparatorias (620) públicas de la Ciudad de Mérida, 644 hombres y 678 mujeres, con una $M = 14.64$ años ($D.E. = 1.88$). Se les administró la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) validada en México por Jurado, Jurado, López y Querevalú (2015) y la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (González-Fuentes & Andrade, 2016). Los resultados indican que los hombres muestran un mayor nivel de autoestima positiva que las mujeres, al igual que los estudiantes de secundaria. Respecto al bienestar psicológico, las adolescentes mujeres puntuaron más alto en las dimensiones de planes a futuro y proyecto de vida, y los hombres en relaciones con otros, auto aceptación y control personal, resultados iguales se obtienen para los adolescentes de secundaria; los estudiantes de preparatoria puntuaron más alto en planes a futuro. Se observan correlaciones positivas entre las dimensiones positivas de la autoestima y el bienestar psicológico que son consistentes con la literatura.

Palabras claves: Bienestar psicológico, adolescentes, autoestima

Psychological Wellbeing and Self-esteem in adolescents.

ABSTRACT

The subjective well-being, according to the Integrated Model of Personal Development proposed by Ryff (1989), is defined as the process and achievement of those values that make people feel alive and authentic and allow them to grow as persons. Different studies had demonstrated the positive relationship between self-stem and psychological adjustment and well-being in adolescents. The aim of the present study was to determine the relation between self-stem and psychological well-being in middle and high adolescents from Mérida, Yucatán, Mexico. 1322 students from public schools of the City of Mérida were selected through a non-probabilistic sample by quota, 702 from middle-school and 620 from high-school, 644 men and 678 women, with a $M = 14.64$ years and $E.D. = 1.88$. The Rosenberg Self-Stem Scale (1965) validated in Mexico by Jurado, Jurado, López and Querevalú (2015) and the Psychological Well-being Scale for Adolescents (BP-A) elaborated by González Forteza and Andrade (2015). The results shown high levels of positive self-stem, men showed higher levels of positive self-stem than women, and in the same way the secondary school were higher than high-school students. In the case of well-being, the higher scores were in the factor of future planning and personal growth. Differences by sex indicate that women obtained higher scores in future planning and life project, in the other hand, men were higher in the dimension of relation to others, self-acceptance and personal control. The results were similar for middle school teens, and high school students scored higher on future planning. Finally, positive correlations were found between self-stem and psychological well-being, revealing a better psychosocial adjustment.

Keywords: Psychological well-being, adolescents, self-esteem

Capítulo V. Bienestar Psicológico y Autoestima en Adolescentes.

En las últimas décadas, el bienestar psicológico ha sido abordado para su estudio desde dos perspectivas, de acuerdo con Ryan y Deci (2001), la primera es la perspectiva hedónica, desde la cual el bienestar está relacionado con el placer y la felicidad y supone el balance entre las emociones placenteras y displacenteras e incluye la satisfacción con la vida. La segunda perspectiva es la eudamónica, para la cual el bienestar consiste en el grado en el que una persona está funcionando plenamente, y se enfoca en el significado y la autorrealización. Keyes, Shmotkin y Ryff (2002) afirman que, a pesar de las diferencias expuestas, ambas perspectivas son consideradas no excluyentes.

El bienestar subjetivo, desde el Modelo Integrado de Desarrollo Personal desarrollado por Ryff en (1989) se basa en una visión más reciente y alternativa para este constructo en la cual se define el bienestar como el proceso y consecución de aquellos valores que hacen a las personas sentirse vivas y auténticas, y que les permiten crecer como personas. Este modelo propone seis dimensiones (autoaceptación, dominio del ambiente, sentimiento de realización en la vida, compromiso vital, autonomía y vínculos), que constituyen la referencia teórica a este constructo (Ryff & Keyes, 1995).

A partir de los años 80 se inicia el estudio de las variables personales que podían moderar la sensación de bienestar, tales como los rasgos de personalidad y los objetivos vitales. Sin embargo, la mayoría de los trabajos iniciales fueron realizados con población adulta y más recientemente surgen los estudios con adolescentes (Suldo & Huebner, 2004; Casas, 2011; Tian et al., 2015). Parte del interés posterior en los adolescentes deviene de un cambio en la visión teórica predominante ya que durante muchos años se conceptualizó a la adolescencia como un período problemático, de confusión normativa, tormenta y estrés. Sin embargo, en las últimas décadas, ha surgido una perspectiva diferente en la que la adolescencia se considera como un período de evolución con demandas, conflictos y oportunidades diversas (Arnett, 1999; Compas et al., 1995; Musitu & Evaristo, 2017). También con el surgimiento de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), se ha generado un movimiento que va desde el interés en el déficit del desarrollo hacia un nuevo paradigma basado en el funcionamiento óptimo del adolescente (Positive Youth Development, PYD), enfoque desde el cual la atención se centra en determinar los factores que promueven un desarrollo saludable en el período de la adolescencia (Lerner et al., 2009; Masten, 2014). Desde la perspectiva del desarrollo juvenil positivo (PYD) de Lerner y colaboradores (2009) se afirma, con base en la literatura sobre desarrollo adolescente, que, si los jóvenes tienen relaciones mutuamente beneficiosas con las personas y las instituciones de su mundo social, estarán en el camino hacia un futuro esperanzador marcado por contribuciones positivas hacia uno mismo, la familia, la comunidad y la sociedad civil. Desde este enfoque la adolescencia ofrece oportunidades para crecer, no sólo en relación con las dimensiones físicas sino también en la competencia cognoscitiva y social, la autonomía, la autoestima, la intimidad y por tanto experimentar bienestar psicológico.

Las investigaciones sugieren que las personas en la etapa adolescente usualmente reportan un nivel de bienestar psicológico cercano a la media e incluso por encima de la misma (Kjell et al., 2013; Robles et al., 2011). Sin embargo, hay que considerar a aquellos adolescentes que crecen en ciertas situaciones que pueden ser consideradas desfavorables, por ejemplo, bajo nivel socio económico con las conductas de riesgo que puede acarrear (Figueroa et al., 2005), circunstancias de vulnerabilidad en salud que posibilitan estados de ansiedad, depresión o melancolía, podrían afectar su percepción de bienestar psicológico (Casullo & Castro, 2002).

Compas y colaboradores (1995) afirman que respecto al desarrollo del bienestar en los adolescentes es necesario identificar dos tipos de factores: los protectores que operan como barreras sobre los eventos o situaciones estresantes, que contribuyen a un mejor bienestar psicológico, y en consecuencia a una mejor adaptación al entorno, a los desafíos y oportunidades que tienen que enfrentar; y los factores que potencian aquellas variables que promueven el aumento del bienestar psicológico (Jessor et al., 1998). Respecto a los factores protectores, estudios recientes han mostrado que el bienestar psicológico en los adolescentes se relaciona con factores psicosociales como el apoyo social percibido, los sucesos de vida (Lugo et al., 2018) y con las prácticas parentales positivas (Méndez & Madrigal, 2017) y con recursos personales como la autoestima, autoeficacia, afrontamiento, asertividad, resiliencia, entre otros (Barra, 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Samanez et al., 2016; Álvarez et al., 2019; Maganto et al., 2019). Variables como el malestar psicológico y la depresión se han explorado como medidas relacionadas negativamente con el bienestar psicológico (Ojeda, Velasco & Moyeda, 2011; Álvarez et al., 2019).

El interés de este trabajo es respecto a la autoestima como recurso personal protector. La autoestima se refiere a la evaluación positiva o negativa, global, que las personas hacen sobre sí mismas; es una actitud hacia el sí mismo y se relaciona con las creencias respecto a las propias habilidades, relaciones sociales y futuro (Heatheron & Wyland, 2003). La autoestima constituye un indicador de cómo afrontar con éxito las tareas y desafíos del desarrollo a lo largo de la vida (Craven & Marsh, 2008). Diversos estudios han mostrado que la autoestima tiende a disminuir durante la transición a la adolescencia y luego a aumentar durante la siguiente transición a la edad adulta (Huang, 2010; Orth et al., 2010). Otros estudios que se centran específicamente en los años de la adolescencia informan pequeños aumentos en la autoestima (Greene & Way, 2005; Steiger et al., 2014), pequeñas disminuciones (Diseth et al., 2014; Way et al., 2007), pequeñas tendencias no lineales (Birkeland et al., 2012) o niveles estables de autoestima (Morin et al., 2011).

Respecto al sexo y la edad, los estudios también muestran claramente que los varones adolescentes tienden a presentar niveles más altos de autoestima que las mujeres a lo largo de la adolescencia, y que esta aumenta con la edad en ambos sexos (Bleidorn et al., 2016; Peris et al., 2016). La menor autoestima de las mujeres se pueda explicar por los mayores niveles de sensibilidad de las mujeres a las múltiples transformaciones biopsicosociales características de este período de desarrollo (Diseth et al., 2014; Morin et al., 2011; Steiger et al., 2014). Diversos estudios señalan que tanto hombres como mujeres se encuentran en una etapa de crecimiento y desarrollo en el que están constantemente evaluándose, presentan baja autoestima y se encuentran insatisfechos con su imagen corporal, lo que los puede llevar a realizar conductas para mejorar su imagen corporal, aunque parece ser que las chicas presentan mayor prevalencia de preocupación y trastornos en este sentido (Moreno & Ortiz, 2009).

El rol de la autoestima en el desarrollo adolescente ha sido documentado por distintos autores (Reina et al., 2010; Zimmerman et al., 1997). El desarrollo de un sentido positivo de valor personal puede representar un factor protector de distintas conductas problema (Álvarez et al., 2010). Diversos estudios han mostrado la relación positiva entre autoestima con el bienestar durante la adolescencia (Dahlbeck & Lightsey, 2008; Moksnes & Espnes, 2013; Orgilés et al., 2017). La relación entre autoestima y otras variables que forman parte del bienestar, se explicaría a partir de procesos cognitivos ya que la autoestima positiva constituiría uno de los sesgos positivos que contribuirían a la estabilidad relativa que se observa en los reportes de satisfacción a lo largo del tiempo (Tomyn et al., 2013). Estudios revisados por Cummins y Nistico (2002) reportan relaciones de rango medio alto entre la satisfacción, como componente del bienestar psicológico, y autoestima en distintas poblaciones incluyendo a los adolescentes; la autoestima junto con otros recursos cognitivos forma parte de los recursos internos cuya función es mantener una evolución personal favorable a través de la reestructuración cognitiva.

La autoestima se ha concebido como un recurso importante en la adolescencia, y cuando los adolescentes entran a esta transición vital careciendo de una autoestima adecuada confían menos en sus capacidades, viven con mayor dificultad la interacción con sus iguales y se preocupan intensamente por su físico, lo que se refleja en un menor bienestar psicológico, llegando a ser frecuentes los casos de anorexia, bulimia y depresión (Munguia et al., 2016; Musitu & García, 2004). Estudios con adolescentes han encontrado que la autoestima positiva predice significativamente el bienestar en adolescentes (Cid et al., 2006; García et al., 2019; Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Gómez-Bustamante & Cogollo, 2010; San Martín & Barra, 2013; Schoeps et al., 2019). A partir de la importancia de estas variables para el desarrollo adolescente y a que existen escasos estudios realizados en Yucatán con este tipo de población, el objetivo del presente estudio fue establecer la relación entre la autoestima y el bienestar psicológico en adolescentes hombres y mujeres de secundaria y preparatoria de la ciudad de Mérida, Yucatán, México.

Método

Participantes

1322 alumnos, seleccionados mediante un muestro no probabilístico por cuota, 702 de secundaria y 620 de preparatorias públicas de la Ciudad de Mérida, 644 hombres y 678 mujeres, con una media de edad de 14.64 años y una desviación estándar de 1.88; todos los participantes vivían en familias biparentales.

Instrumentos

Escala de Autoestima. Se utilizó la escala de autoestima de Rosenberg (1965) validada en México por Jurado y colaboradores (2015). Consta de 10 reactivos en un formato tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, cinco reactivos redactados en forma positiva y cinco reactivos en forma negativa, que van de extremadamente de acuerdo (4) a extremadamente en desacuerdo (1) (se califican de manera inversa los reactivos: 3, 5, 8, 9 y 10). Los resultados mostraron un alfa de Cronbach de 0.79 y el análisis confirmatorio un buen ajuste a dos factores ($\chi^2 = 57.68$; $gl = 19$, $p = 0.00$, $RMSEA = 0.044$, $RFI = 0.95$, $IFI = 0.98$, $TLI = 0.97$ y $CFI = 0.98$).

Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BP-A). Fue elaborada por González-Fuentes y Andrade (2016), la escala fue construida con base en la perspectiva teórica eudemonista del bienestar psicológico, es decir, una perspectiva de búsqueda de la felicidad, así como de búsqueda de una vida virtuosa o de excelencia (Ryff, 1989). Consta de 29 reactivos tipo Likert de cuatro opciones de respuesta organizados en siete dimensiones que son: Crecimiento personal ($\alpha = 0.79$), Relaciones positivas con otros ($\alpha = .81$), Proyecto de vida ($\alpha = .80$), Autoaceptación ($\alpha = .74$), Planes a futuro ($\alpha = .77$), Rechazo social ($\alpha = .77$), Control Personal ($\alpha = .83$). Las dimensiones son las siguientes:

Crecimiento Personal. Disposición, apertura e interés para informarse continuamente y desarrollar su potencial y sus capacidades personales.

Relaciones positivas con otros. Percepción respecto a las habilidades/dificultades para establecer relaciones respetuosas y cordiales con los otros.

Proyecto de vida. Percepción sobre la relevancia de establecer metas/objetivos personales para la vida. Relaciona sus esfuerzos actuales con el logro de metas en los próximos años.

Autoaceptación. Aceptación de las capacidades y limitaciones personales.

Planes a futuro. Se interesa por el futuro, para plantearse planes y la proyección de los deseos presentes y los esfuerzos hacia el futuro.

Rechazo personal. Rechazo de las capacidades y limitaciones personales.

Control Personal. Percepción del adolescente respecto a su capacidad para controlar sus impulsos, carácter y comportamiento, aun cuando esté alterado emocionalmente.

Procedimiento

La administración del instrumento se realizó en los centros escolares de cada uno de los niveles, secundaria y preparatoria, que aceptaron colaborar en el estudio, previa autorización de los directivos de estos. Los participantes respondieron los instrumentos en sus respectivas aulas escolares, donde el equipo de investigación dio las instrucciones pertinentes, ante la presencia de sus profesores. A todos los participantes se les explicó el objetivo del estudio, garantizándoles el anonimato y confidencialidad de sus respuestas.

Consideraciones éticas.

En primer lugar, se acudió a solicitar el consentimiento para realizar la investigación a la Secretaría de Educación, una vez obtenido, se acudió con los directivos de cada plantel para su autorización y consentimiento informado del levantamiento del trabajo de campo con los adolescentes. A los participantes se les explicó la naturaleza y objetivo del estudio, se les informó de la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas, cuyo análisis se hizo en forma grupal y con fines académicos y de investigación. La participación en el estudio fue voluntaria y los participantes no recibieron ningún tipo de compensación por ello.

Resultados

El análisis estadístico se llevó a cabo mediante el *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versión 21.0. Los resultados mostraron que, en relación con la autoestima, se observó que el factor que obtuvo los puntajes más elevados es la autoestima positiva ($M = 3.77$) y el factor autoestima negativa obtuvo los puntajes más bajos ($M = 2.78$) (ver tabla 1).

Tabla 1. Medias, desviaciones estándares y consistencias internas obtenidas para la Escala de Autoestima.

Factores	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
Autoestima Positiva	1285	3.77	.75	.71
Autoestima Negativa	1288	2.78	1.00	.79

Respecto al bienestar psicológico, se puede observar que el factor que obtuvo el puntaje más elevado es el de planes a futuro ($M = 3.31$), mientras que el factor con el menor puntaje fue rechazo personal ($M = 2.78$) (ver tabla 2).

Tabla 2. Medias, desviaciones estándares y consistencias internas en la Escala de Bienestar Psicológico.

Factores	N	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
Crecimiento personal	1266	3.27	.52	.76
Relaciones positivas con otros	1248	2.94	.57	.64
Proyecto de vida	1283	3.25	.66	.79
Autoaceptación	1272	2.84	.71	.69
Planes a futuro	1275	3.31	.57	.60
Rechazo personal	1289	2.78	.88	.80
Control personal	1294	2.84	.77	.76

Posteriormente para conocer las diferencias por sexo (hombre-mujer) y escolaridad (secundaria-preparatoria) para cada uno de los factores de las escalas se realizó un ANOVA de 2x2. Asimismo, se obtuvo la d de Cohen para determinar el tamaño del efecto, los cuales tuvieron distintos efectos en función de las diferencias por sexo y escolaridad ($.20 \leq .50$ efecto bajo; $.50 \leq .80$ efecto mediano; $\geq .80$ efecto alto).

Al analizar las diferencias por sexo de la variable autoestima se encuentran diferencias significativas en ambos factores, en el caso de la autoestima positiva [$F(1,1281) = 12.51$; $p = .00$] son los hombres quienes puntúan más alto ($M = 3.85$) mientras que las mujeres más bajo ($M = 3.70$). El tamaño del efecto es bajo. Por el contrario, en el factor autoestima negativa [$F(1,1284) = 3.99$; $p = .04$] son las mujeres quienes puntúan más alto ($M = 2.83$) en comparación con los hombres ($M = 2.73$) (ver tabla 3). En este último, caso el tamaño del efecto para la variable sexo es insignificante.

Tabla 3. Análisis de diferencias obtenido para la Escala de Autoestima por sexo.

Autoestima	Hombre		Mujer		F	Sig.	d de Cohen
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar			
Positiva	3.85	.73	3.70	.75	12.51	.00***	0.202
Negativa	2.73	.98	2.83	1.01	3.99	.04*	0.080

*p≤ 0.05 **p≤ 0.01 ***p≤ 0.001

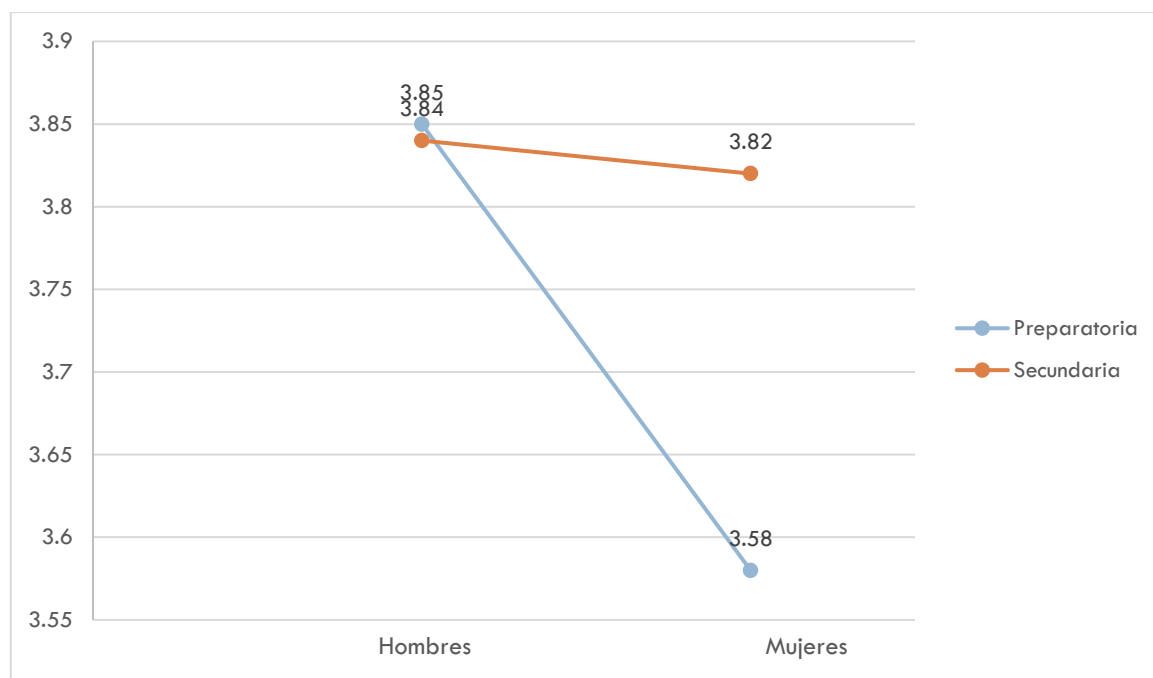
En lo que respecta a la comparación por escolaridad, únicamente en el factor autoestima positiva se encontró una diferencia significativa $F(1,1281) = 7.16; p = .00$, en este factor son los jóvenes de escolaridad secundaria quienes muestran una mayor puntuación ($M = 3.83$) a diferencia de los jóvenes de escolaridad preparatoria ($M = 3.71$) (ver tabla 4). Sin embargo, se observó una interacción significativa por sexo y escolaridad en el factor autoestima positiva $F(1,1281) = 8.66; p = .00$, en donde los hombres secundaria (3.84) y de preparatoria ($M = 3.85$) y las mujeres de secundaria ($M = 3.82$) son quienes puntúan más alto que las mujeres de secundaria ($M = 3.82$) (ver figura 1).

Tabla 4. Análisis de diferencias obtenido para la Escala de Autoestima por escolaridad.

Factores	Secundaria		Preparatoria		F	Sig.	d de Cohen
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar			
Autoestima Positiva	3.83	.70	3.71	.79	7.16	.00***	0.160
Autoestima Negativa	2.82	.97	2.73	1.03	2.97	.08	0.089

*p≤ 0.05 **p≤ 0.01 ***p≤ 0.001

Figura 1. Interacción para la Escala de Autoestima en el factor Autoestima positiva entre hombres y mujeres de secundaria y preparatoria.



Al comparar los puntajes de bienestar psicológico por sexo se encontraron diferencias significativas en las dimensiones Relaciones positivas con otros $F(1,1246) = .435, p = .03$, en la cual los hombres puntuaron más alto con una media cercana a la media teórica ($M = 2.98$) que las mujeres ($M = 2.91$); Proyecto de vida $F(1,1279) = 7.41, p = .00$, donde puntuaron más alto las mujeres ($M = 3.29$); Autoaceptación $F(1,1268) = 13.71, p = .00$, donde los hombres obtuvieron un puntaje mayor ($M = 2.92$); Planes a futuro $F(1,1271) = 34.67, p = .00$, donde las mujeres tuvieron un mayor

puntaje ($M = 3.40$), y Control personal $F_{(1,1290)} = 13.35$, $p = .00$, en la que los hombres obtuvieron un puntaje más alto (ver tabla 5). Es importante señalar que en todos los casos el tamaño del efecto es bajo.

Tabla 5. Análisis de diferencias obtenido para la Escala de Bienestar Psicológico por sexo

Factores	Hombre		Mujer		F	Sig.	d de Cohen
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar			
Crecimiento personal	3.24	.54	3.30	.49	3.32	.06	.116
Relaciones positivas con otros	2.98	.55	2.91	.59	4.35	.03**	.122
Proyecto de vida	3.19	.68	3.29	.64	7.41	.00***	.151
Autoaceptación	2.92	.67	2.78	.74	13.71	.00***	.198
Planes a futuro	3.21	.60	3.40	.52	34.67	.00***	.338
Rechazo personal	2.79	.89	2.77	.87	.13	.71	.022
Control personal	2.92	.76	2.77	.78	13.35	.00***	.194

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Por otra parte, de acuerdo con la comparación por escolaridad se encontraron diferencias significativas en las dimensiones Autoaceptación $F_{(1,1268)} = 12.71$, $p = .00$, en la cual los estudiantes de secundaria tuvieron una media más alta que los de preparatoria ($M = 2.92$); Planes a futuro $F_{(1,1271)} = 13.23$, $p = .00$, en la que el mayor puntaje fue el de los estudiantes de preparatoria ($M = 3.38$), y Control personal $F_{(1,1290)} = 25.84$, $p = .00$, donde el mayor puntaje lo tuvieron los estudiantes de secundaria ($M = 2.95$) (ver tabla 6). También en este caso el tamaño del efecto es bajo.

Tabla 6. Análisis de diferencias obtenido para la Escala de Bienestar Psicológico por escolaridad.

Factores	Secundaria		Preparatoria		F	Sig.	d de Cohen
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar			
Crecimiento personal	3.26	.52	3.29	.51	.84	.35	.058
Relaciones positivas con otros	2.97	.54	2.91	.60	2.83	.09	.105
Proyecto de vida	3.26	.66	3.23	.67	.52	.46	.045
Autoaceptación	2.92	.66	2.77	.75	12.71	.00***	.212
Planes a futuro	3.25	.57	3.38	.56	13.23	.00***	.230
Rechazo personal	2.76	.89	2.80	.86	.50	.47	.045
Control personal	2.95	.73	2.72	.80	25.84	.00***	.300

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

En lo que respecta a la interacción entre sexo y escolaridad, se encontraron diferencias significativas en los factores Relaciones positivas con otros $F_{(1,1244)} = 7.16$; $p = .00$, donde los hombres puntuaron más alto a nivel preparatoria ($M = 2.99$) que en secundaria (2.96), al contrario de las mujeres quienes puntuaron más alto en secundaria ($M = 2.98$) que en preparatoria ($M = 2.84$) (ver figura 2). De igual forma, hubo diferencia significativa en el factor Autoaceptación $F_{(1,1268)} = 12.70$; $p = .00$, en la cual los hombres de ambas escolaridades ($M = 2.92$) puntuaron más alto que las mujeres de secundaria ($M = 2.91$) y preparatoria ($M = 2.63$) (ver figura 3). Por último, se encontraron diferencias significativas en el factor Control personal $F_{(1,1290)} = 3.99$; $p = .04$, donde los hombres puntuaron más alto a nivel secundaria ($M = 2.85$) y preparatoria ($M = 2.99$) que las mujeres, quienes tuvieron medias de 2.61 en secundaria y 2.91 en preparatoria (ver figura 4).

Figura 2. Interacción para la Escala de Bienestar psicológico en el factor Relaciones positivas con otros entre hombres y mujeres de secundaria y preparatoria.

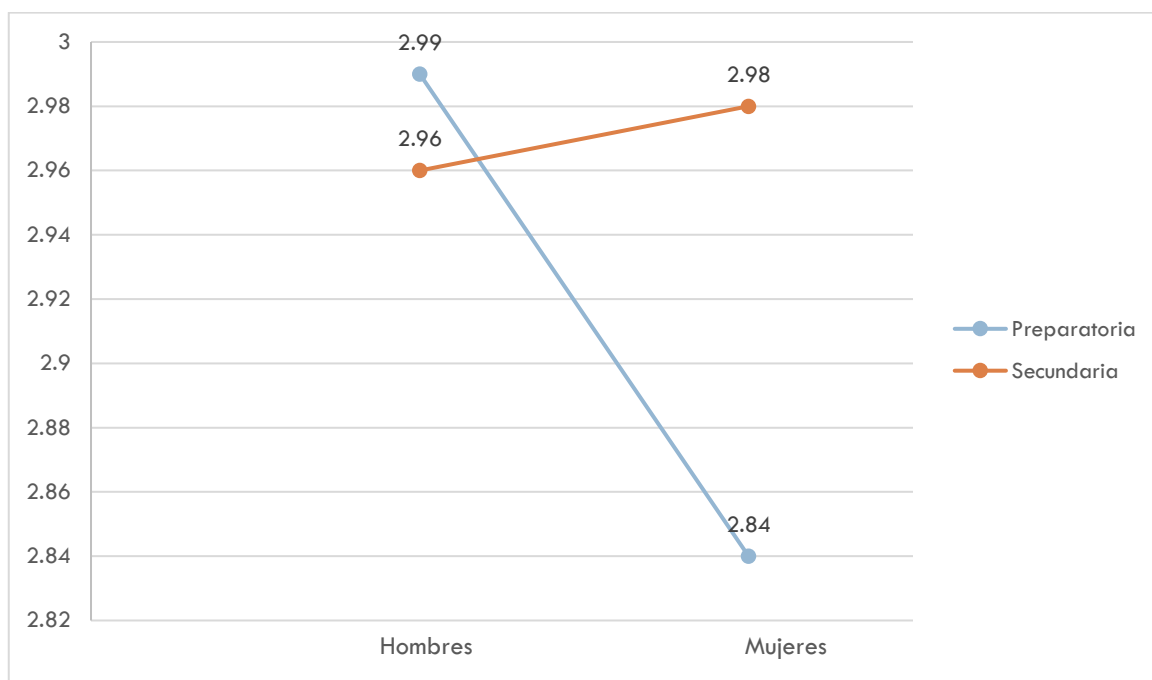


Figura 3. Interacción para la Escala de Bienestar psicológico en el factor Autoaceptación entre hombres y mujeres de secundaria y preparatoria.

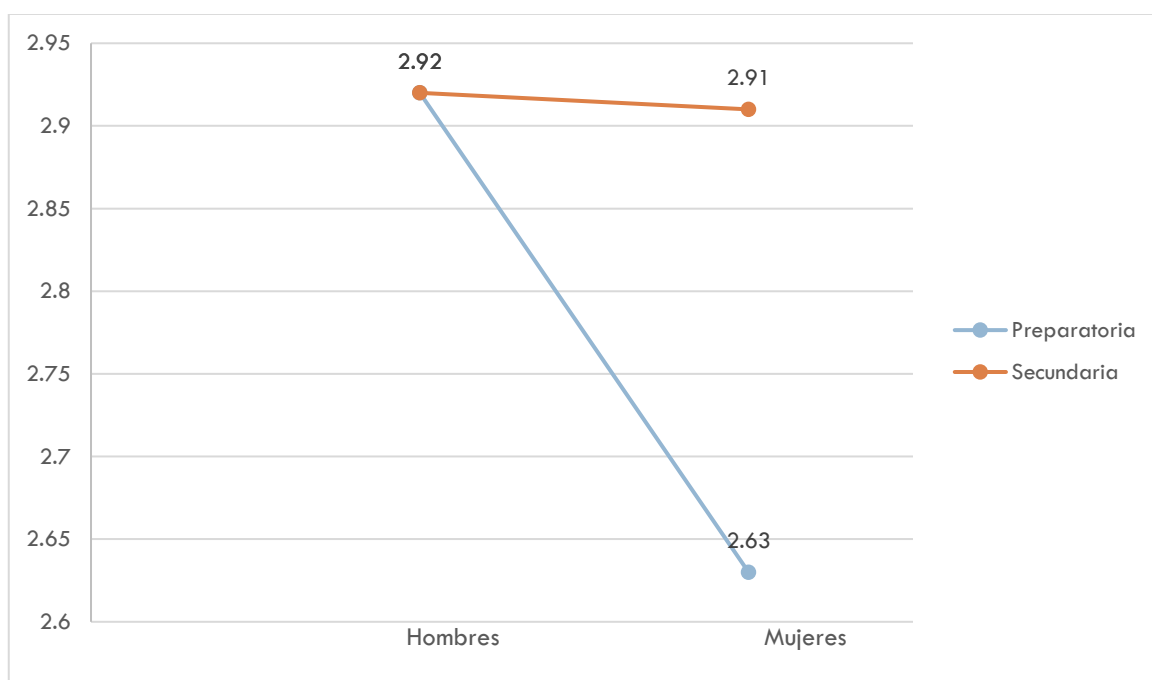
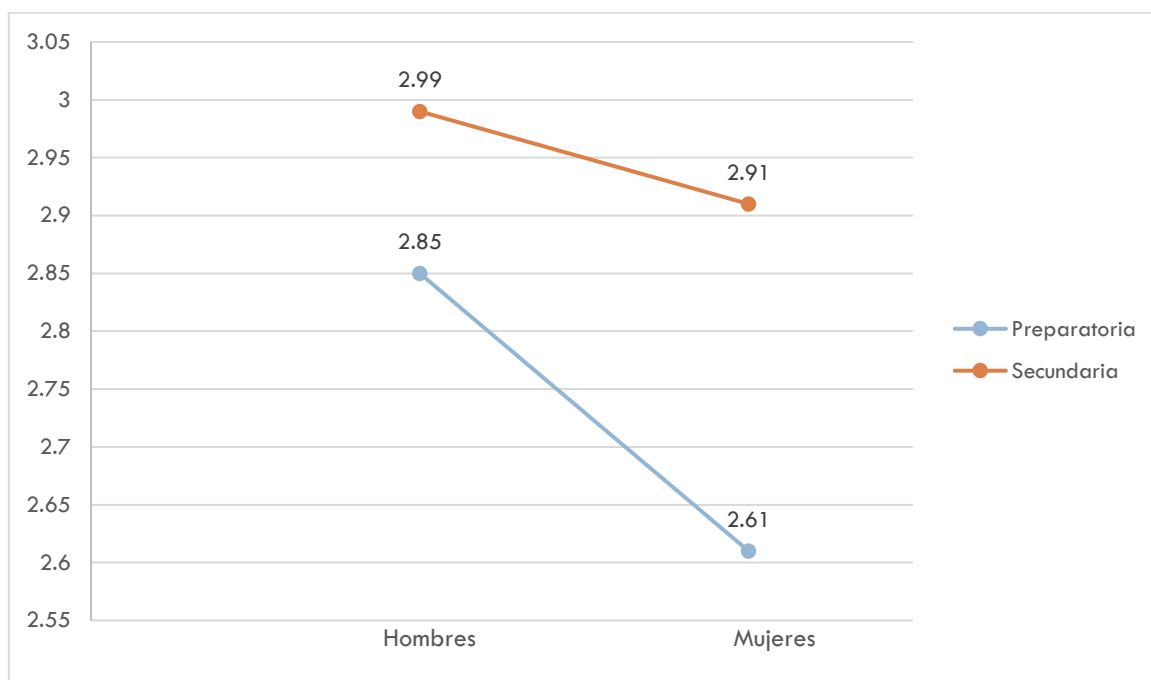


Figura 4. Interacción para la Escala de Bienestar psicológico en el factor Control personal entre hombres y mujeres de secundaria y preparatoria.



Análisis de asociación entre la Autoestima y el Bienestar Psicológico

Finalmente, se realizó un análisis de asociación por medio del Coeficiente Producto Momento de Pearson para establecer la relación entre las dimensiones de la autoestima con el bienestar psicológico por sexo y escolaridad.

El análisis de correlación obtenido tanto por sexo como por escolaridad mostró resultados en la dirección esperada en ambos casos, puesto que se observaron correlaciones positivas y significativas del bienestar psicológico con la autoestima positiva en hombres y mujeres y en estudiantes de secundaria y preparatoria, siendo éstas de .30 o más, con excepción de los factores de rechazo personal para hombres y de planes a futuro para las mujeres; de igual manera, en estas dos dimensiones para los estudiantes de secundaria. Por el contrario, se observaron correlaciones negativas con el bienestar psicológico, en donde se observó un mayor número de correlaciones, significativas todas, que fluctuaron entre -.15 a -.25, tanto para hombres y mujeres como por escolaridad, a excepción de proyecto de vida para los estudiantes de secundaria que fue de -.09 o bien mucho más altas como, por ejemplo -.60 para autoaceptación en los estudiantes de preparatoria (ver Tablas 7 y 8).

Tabla 7. Análisis de correlación obtenido entre la Autoestima y el Bienestar Psicológico por sexo.

Bienestar Psicológico	Autoestima positiva		Autoestima negativa	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Crecimiento personal	.490**	.511**	-.262**	-.214**
Relaciones positivas	.361**	.394**	-.346**	-.272**
Proyecto de vida	.467**	.367**	-.209**	-.159**
Autoaceptación	.483**	.549**	-.517**	-.495**
Planes a futuro	.359**	.276**	-.354**	-.269**
Rechazo personal	.269**	.306**	-.503**	-.450**
Control personal	.353**	.402**	-.150**	-.225**

*p ≤ 0.05 **p ≤ 0.01

Tabla 8. Análisis de correlación obtenido entre la Autoestima y el Bienestar Psicológico por escolaridad.

Bienestar Psicológico	Autoestima positiva		Autoestima negativa	
	Secundaria	Preparatoria	Secundaria	Preparatoria
Crecimiento personal	.488**	.500**	-.176**	-.298**
Relaciones positivas	.345**	.410**	-.268**	-.352**
Proyecto de vida	.417**	.391**	-.094*	-.267**
Autoaceptación	.439**	.588**	-.424**	-.600**
Planes a futuro	.265**	.343**	-.278**	-.314**
Rechazo personal	.211**	.369**	-.392**	-.569**
Control personal	.404**	.355**	-.145**	-.260**

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Discusión

Los resultados obtenidos indican que este grupo de adolescentes presenta niveles bastante satisfactorios de autoestima positiva, sin embargo, en cuanto a la autoestima negativa, se evidencian que se sienten eventualmente con poca valía personal. Al comparar a hombres y mujeres se encuentra, en consonancia con la literatura, que los hombres muestran un mayor nivel de autoestima positiva que las chicas y menor autoestima negativa, lo cual puede deberse a que las mujeres adolescentes a lo largo de esta etapa muestran mayores niveles de sensibilidad a las múltiples transformaciones biopsicosociales características de este período de desarrollo (Diseth et al., 2014; Morin et al., 2011; Steiger et al., 2014).

Respecto a las diferencias encontradas por escolaridad (secundaria - preparatoria), los resultados evidencian dos aspectos, el primero es que ambos grupos tienen niveles de autoestima que se consideran positivos; lo segundo es que los estudiantes de secundaria tienen una autoestima positiva más alta que los de preparatoria. Estos resultados pueden significar que a medida que los chicos y chicas son mayores tienen más preocupaciones sobre su sentido de valía personal, coherencia y aceptación en sus distintos contextos de interacción (familia, escuela, amigos), que son relevantes en la construcción de la autoestima (Morin et al., 2017). Esto se pone de manifiesto en los resultados de las interacciones, que señalan que quienes obtienen menores puntuaciones de autoestima son las mujeres de preparatoria. De acuerdo con Cardenal y Díaz Morales (2000), durante la adolescencia a los varones se les refuerza más que a las chicas su autoestima en lo académico, fomentándoles una autoestima basada en mayor capacidad intelectual y mejores logros académicos. También se ha encontrado que las chicas en la adolescencia tardía -debido a las creencias sexistas y a la socialización de género diferencial- se preocupan más para conseguir los estándares físicos de belleza y parecen más motivadas a alcanzar este ideal que propugnan medios de comunicación, lo cual afecta la percepción de su valía personal (Brechan & Lundin, 2015; Munguia et al., 2016; Toro, 2006).

Respecto al bienestar psicológico, los resultados muestran un buen nivel de bienestar en general, siendo los dos factores de mayor puntaje el *interés por el futuro* lo que significa que tienen mayor capacidad de definir metas y objetivos vitales por medio de la proyección de los deseos presentes y los esfuerzos hacia el futuro, y en el factor de *crecimiento personal* que se refiere a la capacidad de generar condiciones favorables para desarrollar su potenciales y crecimiento personal. La literatura señala que, en general, los adolescentes tienen niveles de bienestar psicológico por encima de la media estadística (Barcelata & Rivas, 2016; González, 2013) a menos que vivan en condiciones muy desfavorables, por ejemplo, socioeconómicas (Figuroa et al., 2005), o psicopatológicas (Maganto et al., 2019).

Otro aspecto a considerar en los niveles de bienestar encontrados en el presente estudio puede estar relacionado con el hecho de que todos los adolescentes de la muestra vivían en familias biparentales, como lo muestran otros hallazgos que indican que los jóvenes que conviven con ambos padres presentan mayor satisfacción con la vida (Verdugo et al., 2014; Luna et al., 2011; Montoya & Landero, 2008; Anguas, 2000).

Cuando se analizan las diferencias por sexo se observan dos datos, el primero es que en general tanto hombres como mujeres siguen mostrando niveles altos de bienestar; al analizar las diferencias se obtiene que las chicas tienen mejor bienestar para las dimensiones de *planes a futuro* y *proyecto de vida*, lo cual indica que están más enfocadas en la planificación de su futuro, y se han planteado metas más claras, que dan dirección a sus acciones; estos resultados pueden explicarse por el hecho de que, durante la adolescencia los individuos comienzan a condensar sus motivaciones en acciones concretas que los inician en el logro de ciertas metas de vida futuras, y dado que en general el desarrollo de la pubertad y los cambios del desarrollo inician antes en las chicas que en los varones, el resultado pudiera ser que ellas estén más enfocadas a ciertas metas concretas que los chicos (Betancourt & Cerón, 2016).

Los varones puntúan más en relaciones con otros, auto aceptación y control personal, resultados que coinciden parcialmente con otros estudios (González, et al., 2002; Rathi & Rastogi, 2007), donde se encuentra que los adolescentes varones destacan en la aceptación de sí mismos en tanto que las chicas adolescentes tienen mayores puntajes en establecimiento de vínculos y control de la situación. Asimismo, los mayores puntajes de los chicos en relaciones con otros, auto aceptación y control personal pueden deberse a que, durante la adolescencia, los varones tienen una percepción más benigna de sí mismos en todos los aspectos (Maganto et al., 2019). De acuerdo con

Barcelata y Rivas (2016), la evidencia mundial señala que los adolescentes tienen un nivel de bienestar psicológico alto o por encima de la media, como en este estudio, pero otros estudios no observan diferencias respecto al sexo.

En cuanto a las diferencias por escolaridad, los adolescentes de secundaria, que están en la adolescencia temprana, obtienen mayores puntajes en autoaceptación y control personal que los de preparatoria, resultados que coinciden con otros estudios donde se encuentra que las dimensiones del bienestar son más altas en los adolescentes de menor edad (Maganto et al., 2019). Así también, se obtiene que los adolescentes de preparatoria (o adolescencia media) obtiene mayores puntajes en planes a futuro lo cual coincide con la etapa de vida en donde se tienen que empezar a hacer planes concretos para después de la preparatoria (Betancourt & Cerón, 2016).

También se obtiene interacciones entre sexo y escolaridad, que matizan los resultados sobre bienestar psicológico, concretamente para los factores de *relaciones positivas*, *autoaceptación* y *control personal*. Respecto a *relaciones positivas* son los varones de preparatoria quienes tienen puntajes más altos, en tanto que, para las mujeres, son las más jóvenes (adolescencia temprana) quienes reportan mejor percepción de sus relaciones positivas. Respecto a la *auto aceptación*, también los hombres de secundaria y preparatoria puntúan más alto que las chicas de secundaria y preparatoria y, para *control personal* se obtuvo la misma tendencia. Estos resultados sugieren que las mujeres, especialmente las de mayor escolaridad estarían enfrentando experiencias que les hacen percibir menos bienestar en estas dimensiones, como señalan Cerezo y Casanova (2008) y Robles, Sánchez y Galicia (2011), ya que con frecuencia las chicas están sometidas a mayor presión social con respecto a su rendimiento escolar y tienen una tendencia cognitiva a atribuir los fracasos a factores internos y mayor permanencia de pensamientos asociados a auto culpase. Los resultados también coinciden con los de Maganto y colaboradores (2019), quienes reportan puntuaciones superiores de bienestar psicológico en varones y en los de menor edad. Hay que tener en cuenta que se ha reportado que los resultados con las variables sociodemográficas de sexo y edad (reflejada en el grupo de escolaridad aquí estudiado) han mostrado relaciones contradictorias con el bienestar psicológico en diversos estudios (Rivas et al. 2017; Barcelata & Rivas, 2016; Luna et al, 2011).

Por último, respecto a la asociación entre autoestima y bienestar psicológico, los resultados evidencian que, tanto para hombres como para mujeres, una mayor autoestima positiva contribuye a un mayor bienestar psicológico y la autoestima negativa incide negativamente en todas las dimensiones del bienestar psicológico. La misma tendencia se observa cuando se analizan las asociaciones considerando la escolaridad. También se observa que las correlaciones entre la autoestima positiva y todos los factores del bienestar son más altas que para la autoestima negativa. Los resultados coinciden con la literatura, ya que se ha demostrado la capacidad predictiva de la autoestima en el bienestar psicológico en diversos grupos de edad, incluyendo a los adolescentes. En este sentido, parece ser que la valoración positiva de uno mismo, en lo personal y en las relaciones interpersonales ha mostrado estar asociada al bienestar psicológico en población latinoamericana (Gómez et al., 2007; González-Villalobos & Marrero, 2017; González et al., 2012).

En conclusión, esta investigación evidencia el importante papel de la autoestima positiva en el desarrollo del bienestar psicológico durante la adolescencia, por lo que, desde el punto de vista del desarrollo, se resalta la tarea de apoyar a los jóvenes en los desafíos que se les presentan respecto a la autoestima en esta etapa de la vida, que resulta fundamental para promover sus recursos personales y un mejor ajuste psicosocial. De igual manera, aunque el estudio no compara entre tipos de familia (mono y biparental), abre la puerta a profundizar en el papel de la estructura familia en la promoción del bienestar (Anguas, 2000) y en el fortalecimiento de la autoestima en los adolescentes (Montoya & Landero, 2008). Finalmente, la promoción de éstas dos variables refleja el funcionamiento óptimo no únicamente de las personas, sino también de las comunidades y las sociedades (Duckwort et., 2005; Snyder & López, 2005).

REFERENCIAS

Álvarez, A. A., Alonso, C. M. M., & Zanetti, A. C. G. (2010). Consumo de alcohol y autoestima en adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18, 634-640. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000700021>

Álvarez, D. G., Soler, M. J., & Cobo-Rendón, R. C. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes: relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de orientación educacional*, 33(63), 23-43.

Anguas, A. M. (2000). El Bienestar Subjetivo En La Cultura Mexicana (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de México.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317.

Barcelata, E. B. & Rivas, M. D. (2016). Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 119-137. <http://dx.doi.org/10.22544/reps.v35i02.04>

- Barra, A. E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 29-38.
- Betancourt, Z. S & Cerón, A. J. C. (2016). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 21-40.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 43–54. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.06.006
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem - A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396-410. doi: 10.1037/pspp0000078
- Brechan, I. & Lundin, I. (2015). Relationship between body dissatisfaction and disordered eating: mediating role of self-esteem and depression. *Eating Behaviors*, 17, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.12.008>
- Cardenal, H. V. & Díaz Morales, (2000). Diferencias según el sexo en autoestima y en su asociación con otras variables psicológicas en adolescentes. *Psicología Educativa*, 6(2), 105-120.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Casullo, M. & Castro, A. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú*, 18(1), 36-68. <https://doi.org/10.1023/A:1015678915305>
- Cerezo, M. & Casanova, P. (2004). Gender differences in academics motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(1), 97-112.
- Cid, P., Merino, J. M. & Stiepovich, J. (2006). Factores biológicos y psicosociales predictores del estilo de vida promotor de salud. *Revista médica de Chile*, 134(12), 1491-1499. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872006001200001>
- Compas, B. E., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46(1), 265-293. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.46.020195.001405>
- Craven, R., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25, 104–118.
- Cummins, R. A., & Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 37-69. <https://doi.org/10.1023/A:1015678915305>
- Dahlbeck, D. T., & Lightsey, O. R. (2008). Generalized self-efficacy, coping, and self-esteem as predictors of psychological adjustment among children with disabilities or chronic illnesses. *Children's Health Care*, 37(4), 293- 315. doi: 10.1080/02739610802437509
- Diseth, A., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1–8. doi: 10.1016/j.lindif.2014.06.003
- Duckworth, A., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). *Positive Psychology in Clinical Practice*. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 629–651. doi:10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154
- Figueroa, M., Contini, N., Lacunza, A. Levin, M., & Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Flores, B. I. M., & Hernández, R. L. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y salud*, 18(1), 117-122.
- García, A. D., Soler, M. J. & Cobo, R. R. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes: relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de Orientación Educativa*, 33(63), 23-43, 2019. ISSN (e) 0719-5117
- Gómez, V., Villegas, C., Barrera, F. & Cruz, J. E. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 311–325.

- Gómez-Bustamante, E. M. & Cogollo, Z. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 12, 61-70.
- González, F. (2013). *Prácticas parentales, bienestar psicológico y conductas de riesgo en adolescentes* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M., & Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2) 363-368. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8028>
- González, R., Valle, A., Freire, C. & Ferradás, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico. *Revista Mexicana de Psicología*, 29, 40-48. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243030189004>
- González-Fuentes, M. B., & Andrade, P. P. (2016). Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(42), 68-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459653216016>
- González-Villalobos, J. A & Marrero, R. J. (2017). Deternantes sociodemograficos y personales del bienestar subjetivo y psicologico en población Mexicana. *Suma Psicológica*, 24, 59-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.01.002>
- Greene, M. L., & Way, N. (2005). Self-esteem trajectories among ethnic minority adolescents: A growth curve analysis of the patterns and predictors of change. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 151-178. doi: 10.1111/j.1532-7795.2005.00090.x
- Gutiérrez, M. & Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13 (3), 339- 355. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56028282006>
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. (2003). Why do people have self-esteem?. *Psychological Inquiry*, 14(1), 38-41. <https://www.jstor.org/stable/1449037>
- Huang, C. (2010). Mean-level change in self-esteem, from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*, 14, 251-260. doi: 10.1037/a0020543
- Jessor, R., Turbin, M. S., & Costa, F. M. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 194-208. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0204_3
- Jurado, C. D., Jurado, C. S., López, V. K. & Querevalú, G. B. (2015). Validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg en universitarios de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 5 (1), 18-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283046027004>
- Keyes, C., Shmotkin, D. & Ryff, C. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kjell, O., Nima, A., Sikstraim, S., Archer, T., & Garcia, D. (2013). Iranian and swedish adolescents: differences in personality traits and well-being. *Peerj*, 1, 122-144. <https://doi.org/10.7717/peerj.197>
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (p. 524-558). <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001016>
- Lugo, S. G., Romero, J. C. G., & Hernández, E. R. V. (2018). Apoyo social y resiliencia: predictores de bienestar psicológico en adolescentes con suceso de vida estresante. *Psicología y Salud*, 28(2), 167-176. <https://doi.org/10.25009/pys.v28i2.2553>
- Luna, A. C., Laca, F. A., y Mejía, J. C. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 17-26.
- Maganto, M. C., Peris, H. M., & Sánchez, C. R. (2019). El bienestar psicológico en la adolescencia: variables psicológicas asociadas y predictoras. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 139-151. doi: 10.30552/ejep.v12i2.279
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>

- Méndez, C. M., & Madrigal, S. C. (2017). La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales y de su bienestar psicológico. *RIEE| Revista Internacional de Estudios en Educación*, 17(2), 73-84. <https://doi.org/10.37354/riee.2017.170>
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents-gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928. doi: 10.1007/s11136-013-0427-4
- Montoya, B. I., y Landero, R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18(1), 117-122.
- Moreno G. M. A. & Ortiz, V. G. R. (2009). Trastorno alimentario y su relación con la imagen corporal y la autoestima en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 27(2), 181-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200004>
- Morin, A. J. S., Mañano, C., Marsh, H. W., Janosz, M., & Nagengast, B. (2011). The longitudinal interplay of adolescents' self-esteem and body image: A conditional autoregressive latent trajectory analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 46, 157-201. doi: 10.1080/00273171.2010.546731
- Munguia, L., Mora, M. & Raich, M. R. (2016). Modelo estético, imagen corporal, autoestima y sintomatología de trastornos alimentarios en adolescentes mexicanas y españolas. *Psicología Conductual*, 24(2), 273-283.
- Musitu, G., & Evaristo, J. (2017). El modelo de estrés familiar en la adolescencia: MEFAD. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1-19.
- Musitu, G., & García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Ojeda, F. J. R., Velasco, A. S., & Moyeda, I. X. G. (2011). Relación del bienestar psicológico, depresión y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 27-37.
- Orgilés, M., Samper, D., Fernández-Martínez, I., & Espada, J. P. (2017). Depresión en preadolescentes españoles: Diferencias en función de variables familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 129-134. <http://hdl.handle.net/11181/5338>
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 645-658. doi: 10.1037/a0018769
- Peris, M., Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2016). Escala de Autoestima Corporal: Datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3, 51-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152554006>
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2007). Meaning in life and psychological well-being in pre-adolescents and adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1), 31-38.
- Reina, F. M. D. C., Oliva, D. A., & Parra, J. Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69. doi: 10.25115/psye.v2i1.435
- Rivas, M. D., López, G. D., & Barcelata, E. B. (2017). Efectos del sexo y la edad sobre el afrontamiento y el bienestar subjetivo en adolescentes escolares. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 27-41.
- Robles, O. F., Sánchez, V. A., & Galicia M. I. (2011). Relación del bienestar psicológico, depression y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 27-37.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. doi:10.1016/j.sumpsi.2016.02.002
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719

- Samanez, C. A. R., Alva, V. L., & Jaimes, S. J. E. (2016). Bienestar psicológico y asertividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Este. *Revista de investigación universitaria*, 5(1). <https://doi.org/10.17162/riu.v5i1.862>
- San Martín, J. L. & Barra, E. (2013). Autoestima, apoyo social y satisfacción vital en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 31, 287- 291.
- Schoeps, C., Tamarit, A., González, R. & Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56. doi: 10.21134/rpcna.2019.06.1.7
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.) (2005). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 45-59). Oxford: Oxford University Press.
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self- esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 325– 338. doi: 10.1037/a0035133
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93–105. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313>
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Tomyn, A. J., Norrish, J. M., & Cummins, R. A. (2013). The Subjective Wellbeing of Indigenous Australian Adolescents: Validating the Personal Wellbeing Index-School Children. *Social Indicators Research*, 110(3), 1013–1031. doi:10.1007/s11205-011-9970-y
- Toro, J. (2006). Medios de comunicación y trastornos del comportamiento alimentario. En J. Mancilla y G. Gómez (dirs.), *Trastornos alimentarios en Hispanoamérica* (pp. 203-227). México, DF: Manual Moderno.
- Verdugo, J., Acosta, P., Guzmán, J., Márquez, C., & Villarreal, L. (2014) Bienestar subjetivo y clima familiar en estudiantes universitarios. En M, Ramos y V, Aguilera, *Ciencias Administrativas y Sociales. Handbook T-IV* (pp.111-120).
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. E. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213. doi: 10.1007/s10464-007-9143-y
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of youth and Adolescence*, 26(2), 117-141. <https://doi.org/10.1023/A:1024596313925>

CAPÍTULO VI



Bienestar en estudiantes universitarios: un estudio interinstitucional.

Roberto Oropeza Tena*, María Luisa Ávalos Latorre**
y José Carlos Ramírez Ruiz***

***Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo**

**** Universidad de Guadalajara**

*****Universidad de Colima**

Capítulo VI.

Bienestar escolar en estudiantes universitarios: un estudio interinstitucional.

Resumen

El bienestar escolar es un constructo psicológico que sugiere un estado positivo del estudiante hacia su compromiso con sus estudios y que tiene un mayor grado de implicación académica. El objetivo del presente estudio fue comparar el bienestar escolar, las características sociodemográficas y escolares de estudiantes universitarios. Participaron voluntariamente 1500 estudiantes universitarios de tres Instituciones de Educación Superior adscritos a una carrera universitaria, cuyo rango de edad osciló entre 18 a 21 años, estaban solteros y sin hijos, respondieron una ficha de datos sociodemográficos y escolares, así como la Escala de Bienestar en Contexto Académico UWES-S 17. Los resultados mostraron diferencias significativas entre el bienestar escolar y el sexo ($t=-3.4, p=.00$) y con la edad ($F=7.94, p=.00$). También se observaron diferencias significativas entre el bienestar y el turno escolares ($t=-2.6, p=.10$), con la institución de procedencia ($F=20.93, p=.00$), con el campo disciplinar ($F=5.79, p=.001$), con el semestre escolar ($F=10.43, p=.00$) y con el promedio escolar ($F=1.48, p=.00$). Los hallazgos destacan la importancia de las características sociodemográficas y escolares en el bienestar escolar de los estudiantes universitarios, lo cual deja entrever el esfuerzo, entusiasmo y dedicación por sus estudios.

Palabras Claves: Bienestar, estudiantes, instituciones educativas

Wellbeing in College students: an inter institutional study.

Abstract

School well-being is a psychological construct that suggests a positive state of the student towards their commitment to their studies and that has a greater degree of academic involvement. The objective of the present study was to compare school well-being, sociodemographic and school characteristics of university students. 1500 university students from three Higher Education Institutions enrolled in a university degree participated voluntarily, whose age range ranged from 18 to 21 years, single and without children, who answered a sociodemographic and school data sheet, as well as the Scale of Well-being in Academic Context UWES-S 17. The results change significant differences between school well-being and sociodemographic characteristics: sex ($t = -3.4, p = .00$) and age ($F = 7.94, p = .00$), as well as well-being and school characteristics: the school shift ($t = -2.6, p = .10$), the institution of origin ($F = 20.93, p = .00$), the disciplinary field ($F = 5.79, p = .001$), the semester school ($F = 10.43, p = .00$) and the school average ($F = 1.48, p = .00$). The findings highlight the importance of sociodemographic and school characteristics in the school well-being of university students, which reveals the effort, enthusiasm, and dedication for their studies.

Key words: Wellbeing, students, institutions

Capítulo VI.

Bienestar escolar en estudiantes universitarios: un estudio interinstitucional.

La ética aristotélica o ética eudemonista concibe a la felicidad humana como una actividad de autorrealización que lleva a la excelencia, es decir, impulsa al ser humano a ser lo mejor que se puede. De acuerdo con Aristóteles (como se citó en Bosch, 2019), la felicidad es la realización plena de la propia naturaleza, son acciones que repercuten en el individuo que hace que esté bien, de tal forma que la persona plena realiza acciones y actividades acordes consigo mismo.

Desde la psicología, el bienestar eudaimónico es denominado por Keyes, Shmotkin y Ryff (2002) como bienestar psicológico el cual, potencializa las capacidades humanas orientadas a la obtención de metas valiosas y lo posibilita para hacerle frente a los desafíos. En los últimos años se ha puesto más atención al estudio científico de las capacidades humanas y su funcionamiento óptimo, esta tendencia ha llamado la atención de la psicología educativa. Palomera (2017), califica como extraordinarias las posibilidades para entender y abordar los fenómenos educativos con sólidos fundamentos científicos, una vez que el estudio de las fortalezas personales permite comprender los recursos necesarios para alcanzar altos niveles de bienestar.

El bienestar escolar es definido como “un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado con la escuela, más que un estado específico y momentáneo, se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente e influyente que no está enfocado sobre un objeto, evento, individuo o conducta particular” (Schaufeli, Salanova, González y Bakker, 2002, p. 4). Debido a su importancia, en los últimos años se han llevado a cabo diversas investigaciones sobre bienestar escolar en población universitaria, por ejemplo, Römer (2016) indaga el bienestar escolar en 475 estudiantes de Corea y su relación con el agotamiento académico observando que estas variables no son precisamente antagónicas, sino que un estudiante con alto bienestar escolar puede presentar agotamiento. Por su parte, Zárate, Meza y Rodríguez (2019) identificaron el bienestar escolar en 145 estudiantes mexicanos sinaloenses de primer semestre de la carrera de odontología y concluyeron que eran comprometidos, tenían energía ante sus estudios y disfrutaban de las actividades académicas.

Aunado a ello, otros estudios se han enfocado en la relación del bienestar escolar con otras variables académicas tales como el rendimiento académico (Avalos, Ramírez, Oropeza y Palos, 2018; Chávez, Lugardo y Retes, 2018; Barrera, Sotelo, Barrera y Aceves, 2019), el clima escolar (Ozdemir y Kalayci, 2013; Keen, 2015), las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Angel et al., 2014; Bilge, Tuzgöl y Centin, 2014; Rodríguez, 2020). Asimismo, se identifican investigaciones acerca del bienestar escolar en relación con variables personales como el involucramiento y motivación escolar (Al-Alwan, 2014; Arguedas, Daradoumis y Xhfafa, 2016; Korobova y Starobin, 2015), rasgos de personalidad (Arias, García, Lobos y Flores, 2020), e inteligencia emocional (Usán y Salavera 2019; Pérez et al., 2020; Tortosa et al., 2020).

En todas las investigaciones mencionadas, se hace evidente la importancia del bienestar escolar en el valor que el estudiante otorga a su persistencia y esfuerzo académico mostrándose más entusiasta y optimista hacia su aprendizaje. En México, se han realizado pocas investigaciones que indaguen el bienestar escolar en población universitaria, aunado a que no se identifican estudios comparativos entre regiones e Instituciones de Educación Superior que permitan, además, reconocer variables escolares (carrera de elección, semestre cursado, turno escolar, entre otras) y variables personales (edad, sexo, entre otras) relacionadas. Por ello, el objetivo del presente trabajo fue comparar el bienestar escolar y las características sociodemográficas, así como las características escolares de estudiantes universitarios.

Método

Participantes

Se incluyeron 1500 estudiantes universitarios de tres Instituciones de Educación Superior de tres estados de la república mexicana. El muestreo que se hizo fue por conveniencia, es decir, todos los jóvenes que aceptaron participar se incluyeron en el estudio. Como criterios de inclusión se consideró que, al momento de recolectar la información, estuvieran activos en alguna carrera universitaria, tuvieran una edad entre 18 a 21 años, estuvieran solteros, sin hijos y que aceptaran el consentimiento informado. Las características sociodemográficas y escolares de los participantes se muestran en la tabla 1, cabe señalar que, para variables nominales, se presentan frecuencias y porcentajes, mientras que para variables de intervalo se presentan medias y desviación estándar.

Tabla 1. Datos demográficos y escolares de los participantes.

Sexo	Mujeres 939 (63%), Hombres 561 (37%)
Edad	\bar{x} =19.4 años, D.T.=1.07, min=18, max=21
Semestre	Primero 557 (37%), Tercero 495 (33%), Quinto 249 (17%), Séptimo 199 (13%)
Turno escolar	Matutino 718 (48%), Vespertino 782 (52%)
Institución	UCOL 624 (41%), UDEG 414 (28%), UMSNH 462 (31%)
Carrera	Cs. de la salud 816 (54%), Cs. exactas 206 (14%), Cs. Administrativas 99 (7%), Cs. Sociales 379 (25%)
Promedio escolar	\bar{x} =88.19, D.T.=6.59, min=60, max=100

n=1500

Escenario y materiales

El estudio se llevó a cabo en tres Instituciones de Educación Superior de la región centro occidente de México: la Universidad de Colima (UCOL), la Universidad de Guadalajara (UDEG) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). La recolección de los datos se realizó en las aulas en donde los estudiantes tomaban sus clases, cada uno de los participantes contó con copia de formatos, lápices y borradores. Las aulas contaban con sillas y mesas individuales, así como luz y ventilación natural.

Instrumentos

Se empleó un formato de consentimiento informado, donde el participante conoció la finalidad del proyecto y firmó voluntariamente su intención de participar. También se empleó una ficha de identificación, que indagó acerca de datos sociodemográficos (edad, sexo) y escolares (semestre cursado, promedio escolar, turno escolar, campo disciplinar, institución de procedencia).

Para evaluar el bienestar escolar, se utilizó la Escala de Bienestar en Contexto Académico UWES-S 17 (Schaufeli y Bekker, 2003), cuenta con 17 reactivos y siete opciones de respuesta. Dicho instrumento tiene un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach de 0.93 en población mexicana (de la Cruz, Reséndiz, Romero y Domínguez, 2017). Los reactivos se distribuyen en tres dimensiones: 1) Vigor: evalúa la energía y resistencia mental mientras se está estudiando, el deseo de invertir esfuerzo, tiempo, persistencia en el estudio, incluso cuando aparecen obstáculos y barreras mediante seis reactivos; 2) Dedicación: evalúa el sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios, a través de seis reactivos; 3) Absorción: evalúa un estado agradable de total inmersión en el trabajo, en donde el individuo es incapaz de separarse del trabajo a pesar de que ha pasado mucho tiempo y comprende cinco reactivos.

Diseño y procedimiento

El estudio fue cuantitativo, transversal y analítico. Una vez que se obtuvo la autorización de los directivos de los campus, se recolectaron los datos de forma grupal en el aula en la que los estudiantes tomaban sus clases, el investigador precisó las instrucciones en voz alta y resolvió posibles preguntas sobre la forma de llenar la ficha de datos y responder el UWES-S 17, al finalizar se agradeció su participación.

Consideraciones éticas

La presente investigación se sujetó a lo establecido en el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), la Norma Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012 (Secretaría de Gobernación, 2013), que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos y el Código Helsinki de acuerdo a la Asociación Médica Mundial (AMM, 2013), ello a través de un breve consentimiento informado presentado al inicio del formulario y el cual debía ser aceptado obligadamente para poder responder la encuesta, en él se les informó el objetivo de la investigación y la participación voluntaria, así como la garantía del anonimato y confidencialidad de su información.

Análisis da datos

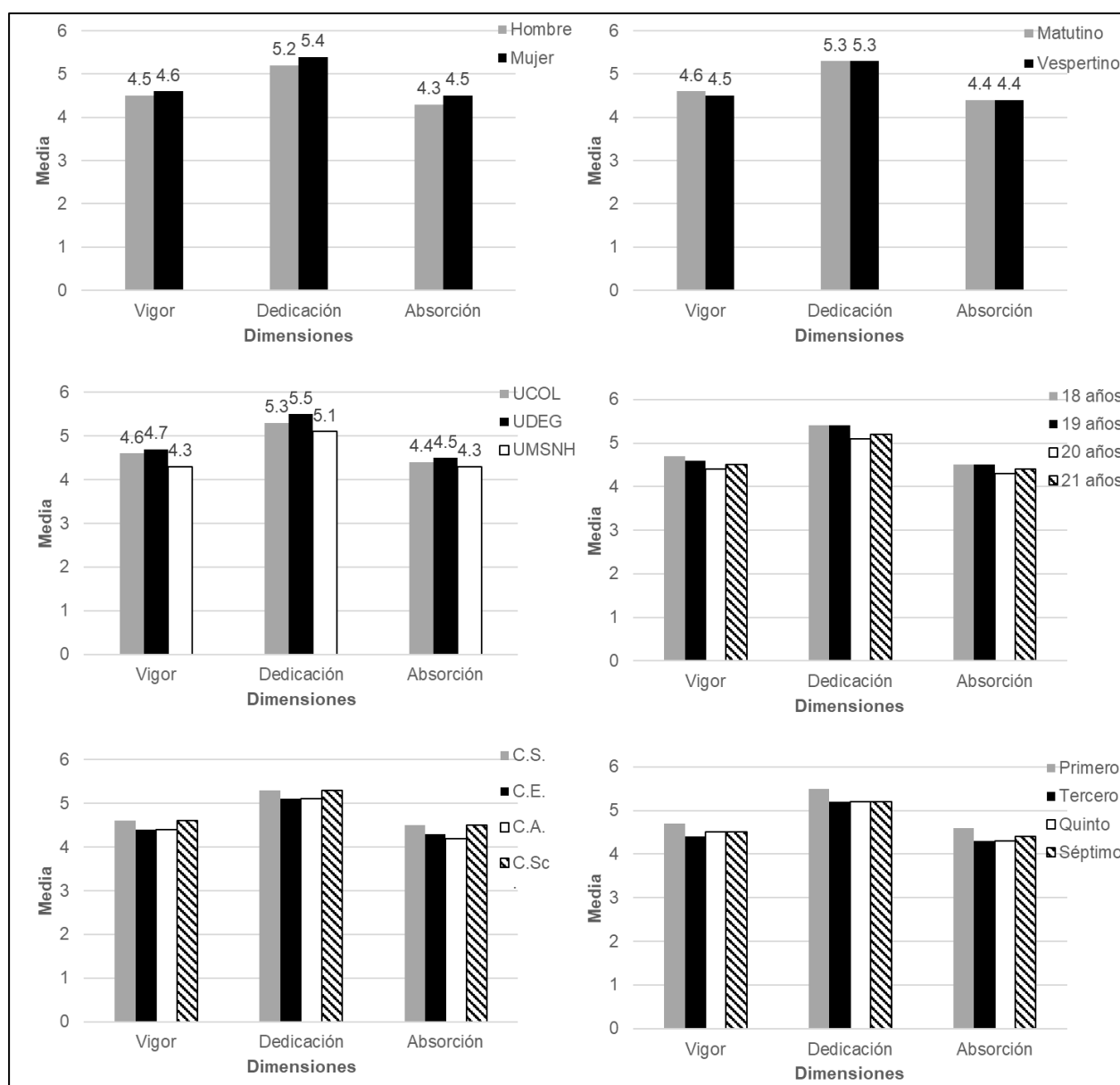
Los datos se analizaron y procesaron en el programa SPSS versión 24.0. Se realizaron pruebas t para muestras independientes a datos que tuvieron distribución normal, para lo cual se aplicó previamente, la prueba de Kolmogorov-Smirnov, si el valor fue mayor o igual a 0.05 existía normalidad y si fue menor la distribución fue no normal. También se realizó prueba ANOVA cuando se compararon tres o más variables.

Resultados

Resultados generales

Llevamos a cabo una comparación entre las variables demográficas y escolares (género, edad, semestre, institución de procedencia, turno escolar y campo disciplinar), respecto a los valores promedio alcanzados por cada dimensión del bienestar académico. La figura 1, ilustra los resultados obtenidos, la media en cada dimensión muestra algunas diferencias al comparar los grupos de sexo (hombre y mujer), turno escolar (matutino y vespertino), institución de adscripción (UCOL, UDEG, UMSNH), edad (18, 19, 20 y 21), campo disciplinar (Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas, Ciencias Administrativas u Ciencias Sociales) y semestre (primero, tercero, quinto y séptimo), asimismo, el factor dedicación fue mayor en comparación con vigor y absorción en todos los casos.

Figura 1-Comparativo de valores promedio entre variables sociodemográficas y escolares por factor.



Notas: n=1500. Los datos se presentan en medias. UCOL=Universidad de Colima, UDEG=Universidad de Guadalajara, UMSNH=Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, C.S.=Ciencias de la Salud, C.E.=Ciencias Exactas, C.A.=Ciencias Administrativas, C.Cs. =Ciencias Sociales.

Análisis comparativos

Mediante la prueba t para muestras independientes, se encontraron diferencias significativas entre el sexo y el bienestar escolar ($t=-3.4, p=.00$), la dimensión vigor ($t=-2.3, p=.02$), la dimensión dedicación ($t=-5.2, p=.00$) y la dimensión absorción ($t=-2.6, p=.00$). Asimismo, se observaron diferencias significativas positivas entre el turno escolar y la dimensión vigor ($t=-2.6, p=.10$).

Al comparar la institución de procedencia (UCOL, UDEG, UMSNH), el bienestar escolar y sus dimensiones se observaron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones y el puntaje global del bienestar escolar ($F=20.93, p=.00$). También se observaron diferencias significativas entre la edad y todas las dimensiones y el puntaje global del bienestar escolar ($F=7.94, p=.00$). Igualmente, se identificaron diferencias significativas entre el campo disciplinar y todas las dimensiones y el puntaje global del bienestar escolar ($F=5.79, p=.001$). Asimismo, se identificaron diferencias significativas entre el semestre escolar y todas las dimensiones y el puntaje global del bienestar escolar ($F=10.43, p=.00$). Finalmente, se observaron diferencias entre el promedio escolar, todas las dimensiones y el valor global del bienestar escolar ($F=1.48, p=.00$) (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias entre el bienestar escolar.

		M	DE	min-max	gl	F	Sig.
I	Vigor	26.01	5.07	9-36	2	21.34*	.000
	Dedicación	25.53	3.74	7-30	2	26.15*	.000
	Absorción	26.48	5.18	10-36	2	10.86*	.000
	Bienestar	79.29	12.59	32-102	2	20.93*	.000
II	Vigor	27.23	5.06	9-36	3	7.47*	.000
	Dedicación	25.55	3.77	7-30	3	5.67*	.001
	Absorción	26.46	5.21	10-36	3	6.89*	.000
	Bienestar	79.27	12.65	32-102	3	7.94*	.000
III	Vigor	27.02	4.96	9-36	3	3.43*	.016
	Dedicación	25.21	3.93	7-30	3	7.84*	.000
	Absorción	26.1	5.28	10-36	3	4.32*	.005
	Bienestar	78.34	12.84	32-102	3	5.79*	.001
IV	Vigor	27.16	5.07	9-36	3	7.47*	.000
	Dedicación	25.49	3.76	7-30	3	12.26*	.000
	Absorción	26.32	5.22	10-36	3	8.62*	.000
	Bienestar	79.00	12.66	32-102	3	10.43*	.000
V	Vigor	87.21	6.65	60-100	143	1.46*	.000
	Dedicación	88.54	5.12	60-100	143	1.44*	.001
	Absorción	88.68	6.85	60-100	143	1.28*	.018
	Bienestar	88.22	4.36	60-100	143	1.48*	.000

Notas: Se aplicó la prueba ANOVA de un factor. * $p<0.05$, $n=1500$. M=Media, DE=Desviación Estándar, min=Mínimo, max=Máximo. I=Institución de procedencia, II=Edad, III=Campo disciplinar, IV=Semestre escolar, V=Promedio escolar.

Para identificar entre qué categorías había diferencias, llevamos a cabo una prueba post hoc de Tukey, se observó significancia en la dimensión vigor entre el grupo UMSNH y el grupo UCOL ($p=.000$) así como con el grupo UDEG ($p=.000$). En la dimensión dedicación se observó significancia entre el grupo UMSNH y el grupo UCOL ($p=.000$) así como con el grupo UDEG ($p=.000$). En la dimensión absorción se identificó significancia entre el grupo UMSNH y el grupo UDEG ($p=.000$). Respecto al valor global de bienestar escolar también se identificó significancia entre el grupo UMSNH y el grupo UCOL ($p=\leq .001$) así como con el grupo UDEG ($p=.000$).

También llevamos a cabo la prueba de rango post hoc determinar qué medias diferían entre los grupos de edad, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de 18 años y el grupo de 20 años ($p=.000$) en la dimensión vigor, dedicación, absorción y el valor global de bienestar escolar.

Al analizar el campo disciplinar con la prueba post hoc de Tukey, se observaron significancias en la dimensión dedicación entre el grupo de Ciencias Sociales y el grupo de Ciencias Administrativas ($p=.002$) y entre el grupo de Ciencias Sociales y el grupo de Ciencias Exactas ($p=.002$).

Al analizar el semestre escolar con la prueba post hoc de Tukey se identificaron significancias en la dimensión vigor entre el grupo de primer semestre y el grupo de tercer semestre ($p=.000$), la dimensión dedicación entre el grupo de primer semestre y el grupo de tercer semestre ($p=.000$), la dimensión absorción entre el grupo de primer semestre y el grupo de tercer semestre ($p=.000$) así como el grupo de primer semestre y el grupo de quinto semestre ($p=.001$). Finalmente, se observó significancia entre el grupo de primero y tercer semestre ($p=.000$) y entre el grupo de primero y quinto semestre ($p=.005$), esto en el valor global de bienestar escolar.

Discusión y conclusiones

Tal como se puede apreciar, las características sociodemográficas y escolares juegan un papel importante en el bienestar escolar de los estudiantes universitarios. Respecto a la variable sexo, las mujeres muestran mayor bienestar en tanto se perciben más satisfechas con respecto a su esfuerzo, entusiasmo y dedicación por sus estudios respecto a los hombres, lo que hace necesario considerar una perspectiva sociocultural del tema en el que están involucrados elementos propiamente convencionales, tal es el caso de las desigualdades para ingresar a estudios universitarios de las mujeres (Secretaría de Educación Pública, 2019) y en la cual los desempeños y logros académicos no sólo fortalecen las áreas académicas sino también la autorrealización de las estudiantes (Zepke y Leach, 2010). Peña, Cañoto y Angelucci (2017), reporta que las mujeres se dedican más a sus estudios, mientras que los varones tienen una participación más activa, asimismo, González et al. (2020), reportan hallazgos similares en donde las mujeres mostraron mayor bienestar escolar.

Aunado a ello, el bienestar escolar mostró diferencias entre los estudiantes de 18 años y los estudiantes de 20 años, cabe señalar que los estudiantes más jóvenes estaban ingresando a los estudios universitarios al momento de la recolección de los datos, por lo que es de suponer que están en un proceso de adaptación al entorno universitario el cual, de acuerdo con algunos estudios (Rué, 2014; Hernández, López y Olmedo, 2015), requiere que el estudiante asuma un mayor nivel de autoexigencia y que, por lo tanto, se perciban más enfocados en su proceso de aprendizaje a diferencia de los estudiantes que cursan semestres más avanzados.

Los datos referentes al semestre escolar en donde la diferencia radicó en los estudiantes de primer semestre en comparación con el grupo de estudiantes de los semestres intermedios (tercero y quinto), aunque también parece ser que el nivel de vigor, dedicación y absorción vuelve a aumentar en los últimos semestres como un nuevo esfuerzo para concluir exitosamente sus estudios profesionales que en palabras de Medrano, Moretti y Ortiz (2015), se direccionan a metas académicas específicas.

En cuanto a las variables escolares, en el presente estudio se confirma el bienestar escolar como predictor del rendimiento académico evidenciado a través del promedio escolar, lo que coincide con otros estudios (Gómez et al., 2015; Avalos et al., 2018; Chávez et al., 2018; Barrera et al., 2019; González et al., 2020), en los que se confirma que el vigor, la absorción y la dedicación presentes en los estudiantes orientan sus esfuerzos a los logros académicos.

El turno escolar mostró diferencias en la dimensión de vigor que hace referencia a la persistencia en el estudio pese a los obstáculos y barreras, siendo ligeramente más alto el grupo del turno matutino, la evidencia que hay respecto a la influencia del turno escolar es con relación a su efecto en el rendimiento académico en universitarios que trabajan y en los que consideran que el tiempo dedicado al estudio se ve reducido y por lo tanto, no invierten el tiempo suficiente a las actividades escolares (Carrillo y Ríos, 2013).

En cuanto al campo disciplinar, la dimensión dedicación mostró diferencias entre el grupo de estudiantes que cursaban carreras de las ciencias sociales respecto a los de ciencias administrativas y ciencias exactas., la cual se refiere al entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios. Al respecto Amador et al. (2015), explican que estas diferencias posiblemente se relacionen con los métodos de enseñanza, evaluación de aprendizajes, interacción académica y clima del aula. Asimismo, el estudio de Peña et al. (2017), reporta resultados similares en los cuales los estudiantes de ciencias sociales se mostraron más involucrados en comparación con estudiantes de ciencias exactas (ingenierías) y ciencias administrativas.

Aunado a ello, las diferencias al agrupar a los participantes por la institución de adscripción reafirman la influencia de las características institucionales, curriculares y hasta culturales propias de la zona geográfica, incluso, Peña et al. (2017), plantean la posibilidad de que los estudiantes que ingresan a determinadas carreras e instituciones cuentan con diferentes grados de involucramiento y compromiso hacia sus estudios incluso antes de ingresar a la universidad.

La presente investigación si bien le abona a los estudios referentes a la comprensión de los factores involucrados en el bienestar escolar en población universitaria y demuestran que un joven que tiene la posibilidad de estudiar una carrera universitaria le proporciona un sentido de autorrealización, es necesario realizar investigaciones cuantitativas y cualitativas con perspectiva de género que permitan comprender los elementos socioculturales involucrados en el bienestar escolar. Finalmente, profundizar en variables tales como los campos

disciplinarias y las culturas institucionales resultarán fundamentales para explicar el bienestar escolar y cómo este influye la trayectoria académica del estudiante universitario.

Referencias

- Al-Alwan, A. (2014). Modeling the relations among parental involvement, school, engagement and academic performance of high school students. *International Educational Studies*, 7(4), 47-56. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/33229/20055>.
- Amador, J., González, V., Balderrama, J., Cerecedo, P., López, J., Rivera, I., y Suárez, B. (2015). Diferencias entre el rendimiento escolar de alumnos de nivel superior del CICS UST en relación a 5 variables socioeducativas. *CUVED*. Recuperado de http://cuvud.unam.mx/rdipycs/wp-content/uploads/2015/08/5_Version_aceptada_Amador-y-Cols_050215.pdf.
- Ángel, M., Lara, B., Pedroza, F., Oropeza, R., Colunga, C., y Ávalos, M. (2014). Estrategias de aprendizaje asociados al bienestar escolar en la formación inicial de profesores de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 53-60. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Angel.pdf.
- Arguedas, M., Daradoumis, T., y Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *Journal of Educational Technology and Society*, 19(2), 87-103. Recuperado de http://www.ifets.info/journals/19_2/8.pdf.
- Arias, P., García, F., Lobos, K., y Flores, S. (2020). Fortalezas del carácter con predictores de personalidad resistente académica y compromiso académico. *Psychology, Society & Education*, 12(2), 19-32. Doi: 10.25115/psy.v10i1.2109.
- Asociación Médica Mundial (2013). Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Recuperado de <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>.
- Avalos, M., Ramírez, J., Oropeza, R., y Palos, U. (2018). Bienestar escolar y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista Internacional PEI*, 6(14), 7-18. Recuperado de https://www.academia.edu/35833117/RevistaPEINo_14_pdf.
- Barrera, L., Sotelo, M., Barrera, R., y Aceves, J. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 245-251. Recuperado de <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/42>.
- Bilge, F., Tuzgöl, M., y Cetin, B. (2014) Factors affecting burnout and school engagement among high school students: study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1721-1727. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1050497>.
- Bosch, M. (2019). La felicidad en Aristóteles: fin, contemplación y deseo. *SCIO. Revista de Filosofía*, 16, 41-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7054426>.
- Carrillo, S., y Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 11-34. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200001.
- Chávez, N., Lugardo, M., y Retes, R. (2018). Análisis del engagement académico en estudiantes de las carreras de administración y gestión empresarial. *Vincula Téctica EFAN*, 3(2), 121-128. Recuperado de http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/vinculat%C3%A9ctica_2/16%20CHAVEZ_LUGARDO_RETES.pdf.
- De la Cruz, M., Reséndiz, J., Romero, A., Domínguez, G. (2017). Adaptación y validación mexicana de la Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 35-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1339/133957572005/html/index.html>.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., Torres, G., y Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista Médica de Chile*, 143(7), 930-937. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v143n7/art15.pdf>

González, J., Morón, J., González, V., Abundis, A., y Macías F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95-113. Recuperado de <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/353/287>.

Hernández, C., López, M., y Olmedo, E. (2015). Evaluación de la satisfacción de estudiantes universitarios de nuevo ingreso con el programa E.SC.L.O.S.A.: Experiencia de un programa de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 123-135. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/15219>.

Keen, A. (2015). Understanding students' experiences in their own words: moving beyond a basic analysis of student engagement. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 60-80. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/184369>.

Keyes, C., Ryff, C., y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>.

Korobova, N., y Starobin, S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and american students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85. Recuperado de <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3374&context=etd>.

Medrano, L., y Moretti, L., y Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(40), 114-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432012.pdf>.

Özdemir, M., y Kalayci, H. (2013). An examination on school engagement and metaphorical school perception: case of province Cankiri. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2134-2137. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1027677>.

Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 66-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/778/77849972009/html/index.html>.

Peña, G., Cañoto, Y., y Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: una escala. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), 114-136. Doi: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1361>.

Pérez, M., Molero, M., Simón, M., Barragán, A., Martos, A., Ruiz, N., y Gázquez, J. (2020). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 77-86. Doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.187>.

Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de Docencia Universitaria*. 12(2), 281-306.

Rodríguez, R. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>.

Römer, J. (2016). The korean utrecht work engagement scale-student (UWES-S): a factor validation study. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 23(1), 65-81. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2016-12605-005>.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of Engagement and Burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015630930326>.

Schaufeli, W., y Bakker, A. (2003). UWES-Utrecht Work Engagement Scale. Recuperado de https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Boletín No. 97 Anuncia SEP Programa Emergente de Rechazo Cero para jóvenes de nuevo ingreso a la Educación Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-97-anuncia-sep-programa-emergente-de-rechazo-cero-para-jovenes-de-nuevo-ingreso-a-la-educacion-superior>

Secretaría de Gobernación (2013). Diario Oficial de la Federación. NORMA Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012, Que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284148&fecha=04/01/2013.

Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del Psicólogo*. México: Trillas.

Tortosa, B., Pérez, M., Molero, M., Soriano, J., Oropesa, N., Simón, M., Sisto, M., y Gázquez, J. (2020). Engement académico e Inteligencia Emocional en adolescentes. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 8(1), 111-122. Doi: <https://doi.org/10.30552/ejpad.v8i1.136>.

Usán, P., y Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 5-26. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1879>.

Zárate, N., Meza, S., y Rodríguez, C. (2019). Engagement en estudiantes universitarios de la salud. *Revista de la Asociación Dental Mexicana*, 76(2), 81-84. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=86614>.

Zepke, N., y Leach, L. (2010). Beyond Hard Outcomes: Soft Outcomes and Engagement as Student Success. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 661-673.

CAPÍTULO VII



Efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto referente en la autocorrección de descripciones escritas.

Mauricio Ortega González, Felipe de Jesús Patrón Espinosa, Darcy Raúl Martínez Montor, Esperanza Viloría Hernández y Victoria Santillán Briceño

Capítulo VII.
Efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto referente en la autocorrección de descripciones escritas.

Resumen

Las autocorrecciones escritas son aquellas formas de interacción en las que un individuo revisa y corrige un texto elaborado por él mismo, es decir, es la propia persona quien cumple las funciones de escritor y lector de forma simultánea. Las autocorrecciones escritas dependen de las habilidades escritoras y lectoras de la propia persona, así como las características de aquello de lo que se escribe. Respecto a este último, se han estudiado varios parámetros como el tipo de temática y su complejidad, no obstante, poco analizado su modalidad perceptual. El propósito del estudio fue evaluar los efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto estímulo referente sobre la elaboración de descripciones y autocorrección escrita en universitarios. Participaron 30 universitarios en una tarea experimental que consistió en describir por escrito el procedimiento para elaborar una maqueta con base en (1) un modelo, (2) imágenes o (3) sin modelo e imágenes. Después elaboraron dicha maqueta con base en la descripción y correcciones de los escritos propios. Por último, reelaboraron la maqueta con base en las autocorrecciones escritas. Los resultados muestran que aquellos que estuvieron expuestos al modelo, reelaboraron textos más coherentes. Se discute acerca del papel funcional que tiene la modalidad del objeto referente en la elaboración de textos.

Palabras claves: autocorrecciones escritas, universitarios

Perceptual contact and object of reference in self-regulation of written descriptions.

Abstract

Written self-corrections are those forms of interaction in which an individual reviews and corrects a text prepared by himself, that is, it is the person himself who performs the functions of writer and reader simultaneously. Written self-corrections depend on the person's own writing and reading skills, as well as the characteristics of what is written about. Regarding the latter, several parameters have been studied such as the type of subject and its complexity, however, almost nothing has been analyzed its perceptual modality. The purpose of the study was to evaluate the effects of the type of perceptual contact with the referent stimulus object on the elaboration of descriptions and written self-correction with university students. Thirty university students participated in an experimental task that consisted of describing in writing the procedure to elaborate a model based on (1) a model, (2) images or (3) without a model and images. Then they made the model based on the description and corrections of their own writings. Finally, they reworked the model based on the written self-corrections. The results show those who were exposed to the model reworked more coherent texts. It is discussed about the functional role that the modality of the referent object has in the elaboration of texts.

Keywords: self-correcting written, university

Capítulo VII. Efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto referente en la autocorrección de descripciones escritas.

El estudio del desarrollo de habilidades y competencias escritoras ha sido un asunto de interés de diferentes disciplinas como la pedagogía y la psicolingüística debido al crucial papel que juega en los diferentes niveles y sistemas educativos. La escritura, junto con la lectura, es inherente a todo proceso de aprendizaje escolar, en particular cuando se trata de la vinculación con los llamados objetos simbólicos (Chartier, 2004; Lerner, 2001). Diferentes expertos en el tema han clasificado las habilidades y competencias escritoras en diferentes niveles de complejidad en el que uno de los más complejos es aquel cuando escritor revisa y corrige un texto elaborado por el mismo, es decir, un comportamiento escritor autorregulado, ya que funge como lector en la regulación de su propio comportamiento (Rincón et al., 2016; Rosário et al., 2016; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Zimmerman & Risemberg, 1997).

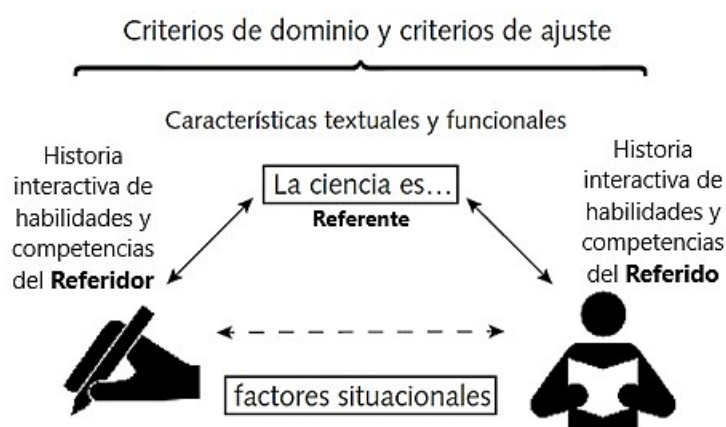
Al respecto, en el área de la enseñanza de la lengua escrita se ha hecho hincapié en las dificultades que existen para alcanzar dicho nivel de autorregulación durante el proceso de la escritura académica universitaria, concretamente en la falta de revisión y corrección de lo escrito, que en el mejor de los casos cuando se presenta en el aula se trata de una revisión de forma lineal con un interés en la corrección de aspectos locales y poco relevantes en la coherencia del texto (Carrasco et al., 2013; Herrada-Valverde & Herrada, 2018). Existe evidencia que sugiere que a nivel licenciatura los estudiantes no están capacitados para corregir a alguien más y mucho menos en autocorregirse, debido en parte por la dinámica en el aula, por ejemplo, los roles que generalmente juegan los alumnos (pasivos) y docentes (activos) en la redacción de un escrito (Ortega et al., 2014; Pacheco, 2010).

Antes de continuar es necesario hacer explícito que la conceptualización de la corrección y autocorrección escrita siempre está necesariamente fundamentada en un marco teórico particular, así también como las técnicas de corrección escrita desarrolladas bajo dicho marco. Enseguida se describe de forma breve la posición conceptual de la conducta de escribir que se desarrolla en el presente texto y, por lo tanto, de la corrección y autocorrección escrita.

Conceptualización de la conducta de escribir.

La conducta de escribir, desde la perspectiva interconductual, se conceptualiza como una interacción lingüística que ocurre en un campo de conducta referencial (Kantor, 1975), es decir, en el que participan de forma simultánea tres elementos funcionalmente relacionados: un objeto estímulo de ajuste o referente (evento del que se escribe), un objeto estímulo auxiliar o referido (la acción de la persona que leerá) y la actividad de un individuo denominado referidor (la acción de la persona que escribe). Esta relación funcional entre referidor, referido y referente, más otros elementos propios del campo interconductual (factores disposicionales), es lo que constituye el segmento de la interacción escritora (Mares & Bazán, 1996; Varela et al., 2009). La forma particular en que se organizan todos los elementos puede conformar interacciones en diferentes niveles de funcionales de complejidad, es decir, diferentes niveles de interacciones escritoras. En la Figura 1 se esquematiza de forma general interacción escritora.

Figura 1. Representación de interacción escritora.



Nota. Tomado de Pacheco et al. (2013).

Ahora bien, la corrección y autocorrección escrita son indispensables en la práctica integral de toda composición de un texto, pues fungen como instrumentos eficaces en el aprendizaje de contenidos y en ocasiones en la promoción del pensamiento crítico (Amara, 2015; Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981). Pero, ¿qué es y cómo se corrige un texto?, ¿qué es exactamente lo que se corrige?, ¿quién corrige y en qué momento?, ¿con

cuántos textos corregidos aprende un universitario?, o bien, ¿qué pasa si no hay corrección? No hay respuestas unánimes a las preguntas anteriores, ya que dependen del marco teórico que lo aborde.

Cassany (1993) menciona que de manera general se puede afirmar que la corrección de un texto implica la búsqueda errores de tipo gramatical, semántico, sintáctico y/o congruencia, mediante la relectura acompañada de la reformulación escrita. Cuando la corrección proviene de alguien distinto a quien escribe el texto, ésta tiene el propósito de informar o precisar sobre algún aspecto en concreto (ortografía, léxico, gramática, coherencia, originalidad, etc.) para mejorar el escrito.

Desde la psicología interconductual, la corrección escrita se interpreta de manera funcional, es decir, como una relación que transforma necesariamente las interacciones posteriores de la conducta de escribir (López et al., 2020). En términos metodológicos u operacionales se refiere a las acciones de un individuo en correspondencia de aquello de lo que se escribe, de tal manera que afecta funcionalmente la interacción escritora para satisfacer los criterios de ajuste impuestos en la situación.

La autocorrección supone el despliegue de diferentes acciones por parte de quien escribe a manera de anticipación de la actividad del potencial lector. Para lograr esto, es claro que las habilidades y competencias de quien escribe deben ser efectivas, es decir, funcionales con las características perceptivas del objeto referente (aquello de lo que se escribe) y condiciones metodológicas particulares para autocorrección escrita. A continuación, se tratará brevemente estos dos puntos importantes.

Características perceptuales del objeto referente

Existe evidencia que sugiere que la presencia y ausencia del objeto referente afecta tanto la comprensión lectora (López-Manjón & Postigo, 2008; 2012; Mateus et al., 2019; Postigo & Pozo, 2000, Sánchez, 2009) como a las habilidades escritoras (Jiménez et al., 2017; López et al., 2018). Tal parece que, en función de las características físicas del objeto de referente, es que la organización de la interacción escritora se configurará de una u otra manera funcionalmente.

De acuerdo con Irigoyen, Acuña y Jiménez (2015) los objetos referentes consisten en eventos o situaciones ante las cuales una persona debe desempeñarse según los criterios disciplinares y que éstos pueden presentarse en forma física o sustituta como los discursos, textos, grabaciones, videos, conferencias, fotografías, gráficos o inclusive estar ausente. La naturaleza particular de los objetos, en términos espaciales y temporales, involucra necesariamente una modalidad perceptual específica con la que las personas entran en contacto con dicho referente (e. g. visual, táctil, auditivo, etc.). Así, las condiciones de presentación y características del objeto referente pudieran generar efectos diferenciales en la conducta de escribir y su autocorrección.

Al respecto, Ibáñez y Reyes (2002) evaluaron los efectos de la presencia/ausencia del objeto referente en dos modalidades: objeto instruccional y objeto referente presencial. Se asignaron al azar a 35 participantes a cuatro grupos experimentales, después se le dio a leer un texto que describía una constelación con nombre original de sus estrellas principales. A algunos grupos se les mostraba una fotografía de la constelación y a otros un esquema de la constelación. Los resultados del estudio mostraron que la presencia del objeto referente en cualquier modalidad se relaciona con desempeños más precisos en la tarea de identificación cuando el objeto es presencial.

En un estudio posterior, Reyes et al. (2007) evaluaron los efectos de la presencia y ausencia del objeto referente, así como el objetivo en el aprendizaje de competencias contextuales. Al respecto, evaluaron el efecto de la presencia o ausencia del objeto referente del discurso didáctico en la adquisición de competencias contextuales. Participaron universitarios quienes fueron asignados aleatoriamente a uno de cuatro grupos experimentales que diferían entre sí por las características físicas del objeto referente: 1) objeto real y sustituto, 2) objeto real, 3) objeto sustituto y 4) objeto ausente. Primero se les proporcionó un texto que describía una constelación y las estrellas que la constituyen. Después se les realizó una serie de preguntas acerca de la constelación. Los resultados muestran que la presencia o ausencia del objeto referente tiene efectos diferenciales en interacciones contextuales. Aquellos participantes de los grupos con objeto real tuvieron mejores desempeños al responder las preguntas acerca de la constitución de la constelación.

En la misma dirección, Acuña et al. (2016) evaluaron la modalidad del material de estudio (objeto referente) en el desempeño efectivo y su posterior corrección con distintos criterios de tarea en estudiantes universitarios. Se asignaron aleatoriamente 24 universitarios a tres condiciones de presentación a saber: 1) texto, 2) texto ilustrado con imágenes y 3) texto ilustración con video. Se encontraron efectos positivos cuando se presentaba un texto acompañado de imágenes o videos. Para la tarea de identificación bastó con la presentación del texto.

De manera general, los estudios anteriores indican que la presencia del objeto referente es determinante para el correcto desempeño en diferentes actividades, esto quiere decir, que con base en las características perceptuales del objeto referente se pueden o no establecer desempeños conductuales efectivos.

Condiciones metodológicas para la autocorrección escrita

La autocorrección escrita, como parte integral de la conducta de escribir, se ha estudiado desde diferentes enfoques metodológicos. Por un lado, los estudios de corte cualitativo emplean los análisis de protocolos con el

propósito de “develar” el tipo de organización cognitivo y construcción de significados, que consisten en verbalizar en voz alta todo lo que uno está pensando mientras elabora un texto (Cepeda, 2016; Ericsson & Simon, 1980; Plancarte et al., 2013; Shimoff, 1986).

Sin embargo, estos protocolos tienen varias desventajas, uno de ellos es la difícil verificación de correspondencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito al momento de elaborar un texto. Si bien es cierto que ambas formas de lenguaje (oral y escrito) poseen grandes similitudes y una continuidad funcional una de la otra (Kroll, 1981), son diferentes en sus desarrollos cuyas particularidades sintácticas, gramaticales y lexicales que las rigen no siempre se corresponden (Ong, 1982; Vygotsky, 1979, 1988).

Una alternativa metodológica para el estudio de las interacciones escritoras autorreguladas consistiría en generar las condiciones que favorezca un contacto ulterior de la persona con su propio comportamiento previo, por ejemplo, cuando elaboramos instrucciones o procedimientos (de forma oral, escrita o en dibujo) para realizar una actividad particular y somos nosotros mismos con quienes lo hacemos con base en lo que indicamos.

Al respecto, en un estudio reciente de Ortega et al. (2020) se evaluaron los efectos del contacto directo de escritores con el referente sobre las modificaciones de las descripciones elaboradas. Veinte participantes, describieron por escrito la ruta para ir de un lugar a otro, recorrieron dicha ruta descrita y corrigieron sus propios textos en diferentes momentos. Después, se solicitó a ochenta lectores recorrer la ruta descrita por los escritores para evaluar la precisión de los textos. Los resultados mostraron que quienes modificaron sus textos después de recorrer la ruta reelaboraron sus escritos de forma más precisa respecto al texto elaborado inicialmente.

Planteamiento del problema

Por otro lado, en el estudio de la conducta de escribir se han privilegiado las metodologías en las que participan dos individuos, uno de ellos denominado de forma genérica como lector y que modula el comportamiento de quien escribe mediante correcciones (en términos de la especificidad, la fluidez, precisión, congruencia, coherencia de los textos), descuidando la práctica de autocorrección.

En pocas palabras, en la literatura experimental del área se observa un descuido en el estudio del desarrollo de la conducta de escribir autocorrectiva, esto reflejado a su vez en las preparaciones metodológicas en las cuales no existe la posibilidad de que quien escribe module su propio comportamiento, a manera de autocorrección escrita, ya que las correcciones siempre son proporcionadas por otros (Ortega et al., 2014; Pacheco et al., 2020).

El propósito del presente estudio es evaluar los efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto estímulo referente sobre la elaboración de descripciones y autocorrección escrita en universitarios.

Método

Participantes

Participaron 30 universitarios (11 hombres y 19 mujeres), cuyas edades oscilaban entre los 18 y 23 años ($\bar{X}=22.83 \pm 2.25$), de tercer semestre de la carrera de psicología en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. La selección de participantes se realizó mediante un muestreo probabilístico simple y con base dos criterios: 1) no participar en otra investigación de forma simultánea a la presente y 2) disponibilidad para asistir mínimo a dos sesiones de trabajo. Se les informó que sólo aquellos que terminaran el estudio se les otorgaría créditos en una de sus materias como agradecimiento por su colaboración, esto independientemente de los resultados que obtuviesen, tal y como es describió en el un consentimiento informado (véase anexo 1).

Escenario experimental

El experimento se llevó a cabo en cuatro cubículos del Laboratorio de Investigación Experimental del Comportamiento (LEXCOM), los cuales contaban con la iluminación y ventilación adecuada para actividades académicas y de investigación. El mobiliario que disponía cada cubículo era de una mesa amplia y dos sillas para llevar a cabo diferentes actividades.

Materiales e instrumentos

Se utilizaron hojas blancas y bolígrafos de tinta negra y roja. Además, se proporcionó material específico a cada participante con base en las descripciones escritas que elaboraron, como se describe más adelante.

Procedimiento

Antes de comenzar con las sesiones experimentales se les explicó a los participantes de manera individual que el estudio tenía el propósito conocer la forma en que ejecutamos diferentes tareas en la promoción del desarrollo psicológico complejo, y que consistiría inicialmente en describir por escrito el procedimiento para elaborar la maqueta de una casa. Desde el inicio cada participante fue asignado a uno de tres grupos experimentales (Percepción Directa, Percepción Indirecta y Percepción Lingüística) mediante un proceso de aleatorización simple. El experimento estuvo conformado de tres sesiones como a continuación se describe:

Sesión 1. Descripción procedimental de la maqueta

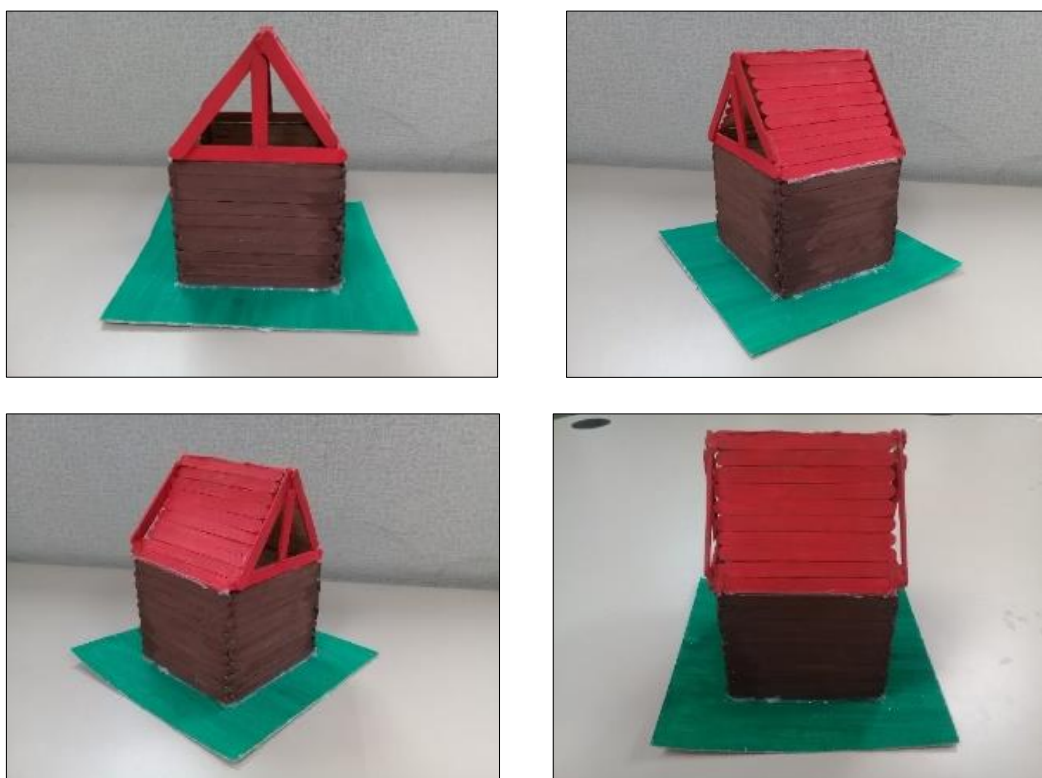
Los participantes fueron conducidos de forma individual a uno de los cubículos del LEXCOM. A cada uno se le proporcionó hojas blancas y un bolígrafo de tinta color negro, enseguida se les pidió describieran por escrito el procedimiento para elaborar la maqueta. La instrucción general que se les dio de forma oral y escrita fue la siguiente:

¡Hola! Muchas gracias por colaborar en nuestro estudio. Tu participación nos ayudará a entender la forma en que ejecutamos diferentes tareas en la promoción del desarrollo psicológico complejo. El estudio consiste en dos o tres sesiones, esto dependerá de tu desempeño. En esta primera sesión la tarea que deberás realizar es describir por escrito el procedimiento para elaborar la maqueta de una casa. No hay límite de tiempo para que realices tu escrito. Si tienes alguna duda puedes preguntar a los investigadores.

En función del grupo al que fueron asignados participantes se les solicitó elaborar sus escritos con base en algunos elementos adicionales. A continuación, se describen las características experimentales de cada uno de los grupos que estuvo conformado por 10 universitarios cada uno:

Percepción Directa (PD): A los participantes de este grupo se les solicitó que realizaran la descripción procedimental escrita de la maqueta con base en un modelo elaborado por los investigadores (ver Figura 2). Se les pidió que interactuaran con la casa con el propósito de asegurar el contacto sensorial de los participantes con todas las características de la maqueta (colores, tamaño, materiales, peso, textura, etc.). Los participantes podrían tener acceso a la maqueta en todo momento las veces quisieran durante esta primera sesión.

Figura 2. Modelo de la casa elaborado por los investigadores.



Nota. Imágenes de la maqueta de la casa en diferentes vistas.

Percepción Indirecta (PI): A los participantes de este grupo se les solicitó que realizaran su descripción escrita de la maqueta con base en cuatro imágenes impresas a color de alta calidad (21cm. x 29 cm.) del modelo elaborado por los investigadores (ver Figura 2). Estas podían ser vistas por los participantes en todo momento. Si tenían dudas respecto a lo que veían en las imágenes, entonces los investigadores les aclaraban.

Percepción Lingüística (PL): A los participantes de este grupo únicamente se les dieron las instrucciones generales que se describieron más arriba. No se les mostró ningún modelo en físico ni imágenes de éste.

Una vez que los participantes terminaron de elaborar descripciones escritas, se dio por terminada la sesión y enseguida se les indicó el día y hora de la siguiente. Por su parte, los investigadores revisaron los escritos y reunieron los materiales descritos por los participantes.

Sesión 2. Elaboración de la maqueta con base en la descripción realizada y correcciones al escrito.

En esta sesión, los investigadores devolvieron a todos los participantes sus escritos de la sesión anterior y se les proporcionaron los materiales específicos que describieron en sus textos. Se les pidió que revisaran el escrito e hicieran uso del material para elaborar la maqueta con base en su propia descripción. Las instrucciones fueron las siguientes:

En esta segunda sesión se te devolverá el escrito que realizaste la ocasión pasada y se te dará el material que describiste. Tu tarea ahora consiste en elaborar la maqueta de la casa de acuerdo con tu propio texto. Para ello te voy a pedir que leas tu procedimiento escrito en voz alta, paso por paso, y de manera simultánea construyas la maqueta de la casa según lo que describiste. Si consideras necesario realizar modificaciones a tu escrito conforme vas elaborando la maqueta, entonces puedes hacerlo. Si tienes duda pregúntale al investigador.

No hubo límite de tiempo para la construcción de la maqueta. A aquellos participantes que realizaran correcciones a sus escritos (ahora con bolígrafo tinta roja) se les pidió asistir a una tercera y última sesión. De lo contrario, si el participante no realizó ninguna modificación a su texto, entonces terminaba su colaboración en el estudio. Los investigadores verificaron en todo momento que los participantes realizaran la maqueta exclusivamente con base en el escrito. Si alguno de los participantes no apegaba al procedimiento descrito como omitir, agregar una acción diferente que no estuviera descrita en el procedimiento, entonces los investigadores le cuestionaban con la finalidad de que corrigiera, o bien, realizara las modificaciones correspondientes a su escrito.

Sesión 3. Reelaboración de la maqueta con base en las correcciones escritas.

En esta última sesión los investigadores devolvieron los escritos sólo a aquellos participantes que corrigieron sus textos en la sesión anterior, además de proporcionales materiales nuevos. Se solicitó que revisaran su texto e hicieran uso del material para construir, nuevamente, la maqueta con base en su descripción escrita corregida. En la Tabla 1 se muestra el diseño general del estudio experimental.

Tabla 1. Diseño general del estudio experimental, así como tareas involucradas por sesión.

Grupos	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Percepción Directa N=10	Descripción escrita del procedimiento de la maqueta + Modelo de la maqueta	Elaboración de la maqueta con base en la descripción propia del procedimiento +	Reelaboración de la maqueta con base en la descripción propia del procedimiento escrito corregido
Percepción Indirecta N=10	Descripción escrita del procedimiento de la maqueta + Imágenes del modelo de la maqueta	Correcciones al escrito si lo solicitaba el participante	+ Nuevas correcciones al escrito si era solicitado por el participante
Percepción Lingüística N=10	Descripción escrita del procedimiento de la maqueta		

Categoría y medida de análisis

Se efectuó un análisis de datos intrasujeto con el propósito de obtener representatividad funcional, es decir, un análisis individual en términos cuantitativos. Hasta ahora, los textos de cada uno de los participantes se han analizado con base en la categoría de *coherencia*, que fue definida como la correspondencia lingüística entre decires, en otras palabras, la correcta descripción y secuencia del procedimiento escrito para elaborar la maqueta.

Las descripciones de los participantes fueron valoradas por tres jueces de forma independiente, apoyados en una descripción general realizada por propios investigadores (véase anexo 2). Se acordó un mínimo de acuerdos del 80% para considerarse confiable. En caso de existir acuerdos por debajo de lo establecido se volvía a analizar en conjunto para decidir si hay acuerdo o se anula la participación del participante.

En la Tabla 2 se muestran los elementos dentro de la categoría de coherencia para evaluar las descripciones escritas de los participantes, con una máxima puntuación posible que de alcanzar por participante de 20 puntos.

Tabla 2. Baremo para analizar la coherencia de los textos.

	Puntos
1) Objetivo:	
Mención correcta y explícita del propósito del texto.	4
Mención correcta e implícita del propósito del texto.	3
Mención incorrecta y explícita del propósito del texto.	2
Mención incorrecta e implícita del propósito del texto	1
No hay mención del propósito del texto	0
2) Material:	
Descripción correcta y explícita del material.	4
Descripción correcta e implícita del material.	3
Descripción incorrecta y explícita del material.	2
Descripción incorrecta e implícita del material.	1
No hay descripción del material.	0
3) Qué hacer	
Descripción correcta y de forma explícita la tarea manual en cada paso.	4
Descripción correcta y de forma implícita la tarea manual en cada paso.	3
Descripción incorrecta y de forma explícita la tarea manual en cada paso.	2
Descripción incorrecta y de forma implícita la tarea manual en cada paso.	1
No hay descripción.	0
4) Cómo hacer	
Descripción explícita de los pasos en la secuencia adecuada.	4
Descripción explícita de los pasos la secuencia inadecuada.	3
Descripción implícita de los pasos la secuencia adecuada.	2
Descripción implícita de los en la secuencia inadecuada.	1
No hay descripción.	0
5) Secuencia	
Mención explícita de la secuencia adecuada de acciones particulares.	4
Mención explícita de la secuencia inadecuada de acciones particulares.	3
Mención implícita de la secuencia adecuada de acciones particulares.	2
Mención implícita de la secuencia inadecuada de acciones particulares.	1
No hay descripción de la secuencia.	0

Resultados

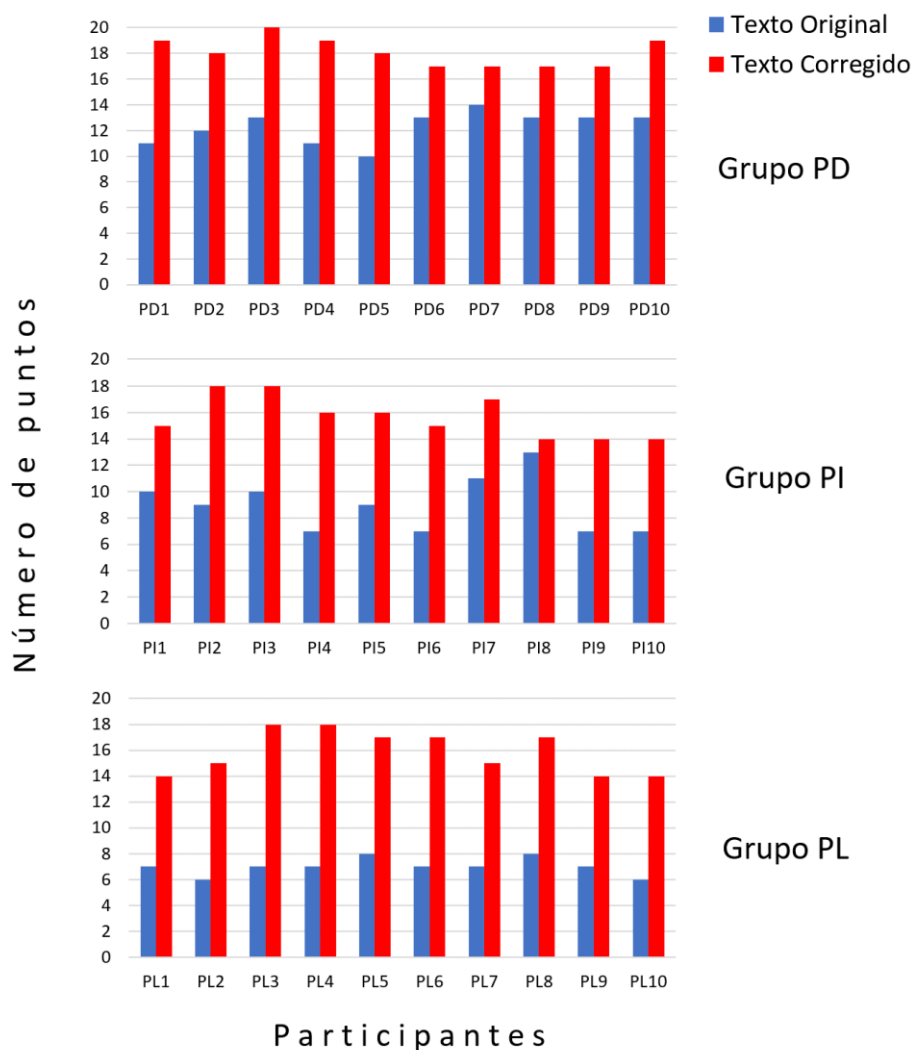
En la Figura 3 se muestran los puntos alcanzados por cada participante de todos los grupos en la categoría de coherencia con escritos iniciales y corregidos. En la gráfica superior se observa que todos los participantes del grupo PD, en sus textos iniciales, obtuvieron entre 10 y 14 puntos. En lo que refiere a los textos corregidos, todos sin excepción, obtuvieron una mejor puntuación, entre 17 y 20 puntos, en comparación a los textos iniciales. Sólo un participante (PD3) alcanzó la máxima puntuación en el texto corregido.

En la gráfica siguiente, se aprecia que todos los participantes del grupo PI consiguieron puntos similares a los participantes del grupo PD en sus textos iniciales, es decir, obtuvieron entre 10 y 14 puntos. Respecto a los textos corregidos, todos alcanzaron una mejor puntuación de entre 14 y 18 puntos. Únicamente dos participantes (PI2 y PI3) obtuvieron la máxima puntuación en los textos corregidos.

Por último, en la gráfica de abajo, se observa que los participantes del grupo PL, en sus textos iniciales, obtuvieron entre 6 y 8 puntos. En lo que refiere a los textos corregidos, se aprecia un mejor desempeño con puntuaciones de entre 14 y 18 puntos. Ningún participante de este grupo alcanzó la puntuación máxima.

En términos generales, los participantes del grupo PD alcanzaron las mejores puntuaciones en el texto inicial con 12.3 puntos en promedio, mientras que los del grupo PL fueron estuvieron las puntuaciones más bajas con un promedio de 7 puntos. Por otro lado, todos mejoraron los participantes tuvieron un mejor desempeño en los textos corregidos. Es necesario señalar que existe la diferencia de puntuaciones entre textos, es decir, intrasujeto, se encuentran en todos los participantes del grupo PL con una diferencia promedio de 8.9 puntos. Lo que indica este dato es que los participantes de este grupo tuvieron mejor desempeño del texto inicial al texto corregido.

Figura 3. Puntuación en la categoría de coherencia en los textos.



Conclusiones

El propósito del presente estudio fue evaluar los efectos del tipo de contacto perceptual con el objeto estímulo referente sobre la elaboración de descripciones y autocorrección escrita en universitarios. Los resultados preliminares muestran que el tipo de contacto perceptual (directo, indirecto y lingüístico) tiene efectos diferenciales en la autocorrección de textos. Los participantes que estuvieron expuestos a un modelo, grupo PD, tuvieron mejores desempeños en términos de coherencia. Este resultado coincide con lo reportado con Ibáñez y Reyes (2002) y Reyes et al. (2007) quienes observaron que la presencia del objeto referente en cualquiera que sea su modalidad está relacionada con los desempeños precisos en tareas de identificación

Queda aún pendiente el análisis detallado de los datos bajo otras categorías como la de congruencia, que es definida como práctica efectiva entre el hacer y decir, o sea, la correspondencia entre la descripción procedimental escrita y la maqueta.

Se espera que con estos resultados preliminares y análisis que faltan por hacerse de este estudio pueden asistir en el diseño de estrategias didácticas para la elaboración y composición de textos en el contexto educativo en diferentes niveles acorde a los propósitos que determinen los docentes. La posibilidad de elaborar textos más coherentes puede verse favorecida por el tipo de contacto perceptual del objeto referente y con base en éste realizar las autocorrecciones correspondientes, y así hacer más participe al estudiante en la elaboración de sus propios escritos (Ortega et al.,2020).

Una limitante del presente estudios está relacionada con la tarea misma, es decir, describir el procedimiento para hacer una maqueta, ya que esta no es representativa de estudiantes universitarios ni de psicólogos. En todo caso, la tarea más adecuada dependerá del tipo de plan de estudio que forme al estudiante en psicología ya que no hay un

perfil profesional del psicólogo uniforme llevado a la práctica en las universidades de nuestro país, a pesar de las diferentes instituciones acreditadas que velan por la disciplina (Patrón et. al., 2020).

Se sugiere que para próximos estudios se compare experimentalmente otras condiciones particulares del referente, por ejemplo, la complejidad de este en términos del número y tipo de relaciones implicadas como pudieran ser las dimensiones de referencia a un evento futuro o pasado (tiempo) y lugar distante (espacio) respecto a la interacción presente. O bien, referencia de un evento u objeto con una dimensión de apariencia en términos del tipo de contacto funcional lingüístico abstracto (v. g. autodescribir las virtudes y defectos de quien escribe) o concreto (v. g. la autodescripción física de quien escribe). En otras palabras, se sugiere podría ser otra morfología de la escritura misma, como un ensayo o un poema, y no solo en episodios en el que se solicita el seguimiento de indicaciones que uno mismo elaboró en otro momento. Consideramos que el tipo de relación funcional con el referente conforma la complejidad del comportamiento escritor regulado o autorregulado en su totalidad.

Por último, el presente estudio puede contribuir al diseño de estrategias didácticas en la elaboración de textos en el contexto educativo desde diferentes aproximaciones enfocadas en la autorregulación y el aprendizaje. La posibilidad de elaborar textos más coherentes no solo se puede ver favorecida con la revisión y corrección de escrito, sino también si se tiene contacto directo con aquello de lo que escribe y así hacer más partícipe al estudiante en la elaboración de sus escritos.

Referencias

- Acuña, K. F., Irigoyen, J. J. & Jiménez, M. (2016). La modalidad del material de estudio y su efecto en el desempeño lector en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 213-225.
- Amara, T. (2015). Review of the Effectiveness of Written Corrective Feedback in an ESL Context. *ELT Voice - India*, 5 (1), 34-44. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/43651875>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Carrasco, A., Encinas, M., Castro, M. & López, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349-354. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14025774002>
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cepeda, M. L. (2016). *Comportamiento complejo humano. Perspectivas conductuales*. UNAM.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1980). *Protocol Analysis: Verbal reports as data*. MIT Press.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- Herrada-Valverde, G. & Herrada, R. (2018). Competencias procedimentales para elaborar resúmenes escritos: el caso de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 505-525. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14057727008>
- Ibáñez, C. & Reyes, M. A. (2002). El papel del objeto referente del discurso didáctico en la adquisición de competencias contextuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28 (2), 145-156. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v28.i2.26326>
- Irigoyen, J.J., Acuña, K. & Jiménez, M. (2015). Aprendizaje de contenidos científicos: efecto de la modalidad del objeto referente. En F. Cabrera, Ó. Zamora, H. Martínez, P. Covarrubias y V. Orduña (Coords.), *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones*, (pp. 195-223). México: Universidad de Guadalajara.
- Jiménez, M., Irigoyen, J. J. & Acuña, K. (2017). Suplementación lingüística y corrección: efectos sobre el desempeño lector-escritor en estudiantes universitarios. En J. J. Irigoyen, K., Acuña & M. Yerith. (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (pp. 233-257). México: Qarttupi.
- Kantor, J. R. (1975). Psychological Linguistics. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1 (2), 249-268.

- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. En B. M. Kroll y R. J. Vann (eds.), *Connections and contrasts*, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.
- López, A., Acuña, K. F., Irigoyen, J. J. & Jiménez, M. (2020). Habilitación lingüística en universitarios: escritura, revisión y corrección en diadas. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 2(1), 60-67. Recuperado de: <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/90>
- López, A., Flores, C. & Irigoyen, J. J. (2018). Habilitación lingüística de la escritura y explicitación de instrucciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23 (3), 341-350.
- López-Manjón, A. & Postigo, Y. (2008). De las representaciones en biología a las ilustraciones de los libros de texto. En G. Mares (Ed.), *Diseño Psicopedagógico de Textos. Diversos Enfoques* (pp. 79-110). México: UNAM.
- López-Manjón, A., & Postigo, Y. (2012). Análisis de las imágenes de biología en los libros de textos de primaria. En Z. Monroy, R. León S. y G. Álvarez (Eds.), *Enseñanza de la ciencia* (pp. 261-272). México: UNAM.
- Mares, G. & Bazán, A. (1996). Psicología Interconductual y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lecto-escritura. En J. J. Sánchez Sosa, C. Carpio y E. Díaz-González. (Eds.), *Aplicaciones del conocimiento psicológico*. (pp. 69-94). México: UNAM.
- Mateus, G., Rincón, L. & Román, J. (2019). Efectos de la complejidad y la presencia de subtítulos en textos expositivos sobre la comprensión lectora en estudiantes de pregrado, *Folios*, 50, 51-64. doi: 10.17227/Folios.50-10177
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, M., Pacheco, V. & Carpio, C. (2014). Efectos de consecuencias diferenciales en la elaboración de textos por universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17, 3, 1254-1281.
- Ortega, M., Patrón, F., López, N. & Pacheco, V. (2020). Autorregulación de las interacciones escritoras: Una aproximación metodológica con universitarios. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-26. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250038.pdf>
- Pacheco, V. (2010). *¿Se enseña a escribir a los universitarios?. UNAM.*
- Pacheco, V., Ortega, M. & Carpio, C. (2013). Efectos de la respuesta del lector y el uso de ejemplos sobre la composición de textos. *Revista Colombiana de Psicología*. 22(1), 13-34.
- Pacheco, V., Ortega, M. & Carpio, C. (2020). Interacciones escritoras autorreguladas: cuando el individuo sanciona su propio desempeño. En: C., Carpio y V., Pacheco (Coords.), *Regulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios*. (pp. 19-45)
- Patrón, F., Ortega, M., Santillán, B., Viloría, E. & Martínez, D.R. (2020). La investigación científica-tecnológica como eje formativo para la licenciatura de Psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(3), 314-327.
- Plancarte, P., Moreno, D., Hickman, H., Arroyo, R. & Cepeda, M. L. (2013). Use of analysis of verbal protocols in the study of complex human behavior. En C. García, V. Corral Verdugo & D. Moreno (Eds.), *Recent Hispanic research on sustainable behavior and interbehavioral psychology* (159- 178). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Postigo, Y. & Pozo, J. I. (2000). Cuando una gráfica vale más que 1000 datos: interpretación de gráficas por alumnos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 89-110.
- Reyes, M. A., Mendoza, G. & Ibáñez, C. (2007). Aprendizaje de competencias contextuales: efectos da la presencia/ausencia del objetivo instruccional y del objeto referente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 33 (1), 79-98. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v33.i1.16268>
- Rincón, L., Sanabria, L. & López, O. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en la escritura académica a partir del análisis de protocolo. *Primera época*, 43, 59-79. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3517/3109>
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M. & Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular, *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/229421/186961>

-
- Sánchez, C. (2009). *Presencia-ausencia del referente en tareas de lectura de distinto nivel de complejidad funcional*. Tesis de licenciatura en Psicología. UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2009/octubre/0650235/Index.html>
- Shimoff, E. (1986). Post-session verbal reports and the Experimental Analysis of Behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 4 (3), 19-22.
- Varela, J., Nava, G., Lara, B. & Zambrano, R. (2009). Enseñar a escribir: ¿Cuál es el método? *Revista de Educación y Desarrollo*, 11, 31-38.
- Vygotsky, L. (1934 / trad esp. 1988). *Pensamiento y lenguaje*. Quinto sol.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill thorough observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 660-668. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.94.4.660>
- Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1997). Research for the future. Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X9790919X>

CAPÍTULO VIII



Prevalencia del acoso y de la violencia escolar entre iguales en estudiantes de secundaria de Baja California

Teresa Fernández de Juan*, Miriam de Anda Hernández**,

Juana Isabel Vera López*

El Colegio de la Frontera Norte *

Coordinación de derechos Humanos de Baja California **

Capítulo VIII.

Prevalencia del acoso y de la violencia escolar entre iguales en estudiantes de secundaria de Baja California.

Este trabajo pertenece a un proyecto de la CEDHBC con el fin de validar y rediseñar mejores intervenciones para prevenir o erradicar la violencia de los centros escolares del estado. Dada su magnitud y la presencia de intereses comunes, fue elaborado con una especialista de El Colegio de la Frontera Norte, a la que se sumó posteriormente un equipo de trabajo del CONVID-El COLEF (Iniciativa orientada al Fortalecimiento de las regiones vitivinícolas y el estudio de sus modelos de desarrollo territorial), para integrar a las escuelas de las regiones productoras de vino. El CONVID recibe financiamiento por parte de CONACYT a través de fondos FORDECYT, mismo que asumió gran parte de los recursos del trabajo de campo y todo el procesamiento estadístico de los datos.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivos determinar la cantidad de víctimas y victimarios de acoso y violencia escolar entre iguales en las secundarias de Baja California y, para su posterior trabajo psicoeducativo, conocer los de tipo físico, psicológico y cibernético; presencia del docente, diferencias por género y los municipios con mayor violencia. En una muestra significativa estratificando los cinco municipios del estado según número de escolares, se obtuvo que el 20 por ciento de los estudiantes (uno de cada cinco) son violentados, fundamentalmente de tipo físico, 12 por ciento sufre violencia escolar y 7.8 acoso, sin diferencias por sexo. El municipio de Rosarito presenta las mayores tasas de violencia, seguido por Ensenada. Las escuelas foco verde también sufren maltrato, aunque en más de un 20 por ciento el maestro se encontrara presente. Este cuestionario permitió, además, sensibilizar sobre la ocurrencia de estos actos en el 20 por ciento de los escolares.

Palabras clave: Violencia escolar por pares; bullying; jóvenes; escuela secundaria; Baja California.

Prevalence of bullying and peer-to-peer school violence in Baja California high school students.

Abstract

This study was in the objective of determining the number of victims and victims of bullying and peer-to-peer violence in The Baja California high schools and, for their subsequent psycho-educational work, to know the physical, psychological and cybernetic; teacher's presence, gender differences and the most violent municipalities. In a significant sample stratifying the five municipalities of the state by number of schoolchildren, 20 percent of students (one in five) were found to be violent, mainly physical, 12 percent suffer from school violence and 7.8 bullying, with no gender differences. The municipality of Rosarito has the highest rates of violence, followed by Ensenada. Green focus schools are also abused, although more than 20 percent of the teacher is present. This questionnaire also raised awareness of the occurrence of these acts in 20 per cent of schoolchildren.

Keywords: Peer violence in school; bullying; youth; secondary school; Baja California.

Capítulo VIII.

Prevalencia del acoso y de la violencia escolar entre iguales en estudiantes de secundaria de Baja California.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reveló que, de 24 países, México es el país con el ambiente escolar más violento en el nivel de secundaria. Y por su parte, la Procuraduría General de la República señaló que, en México, 1 de cada 6 niños que se suicida, lo hace debido al bullying; de la misma manera, precisó que el 67% de estudiantes homosexuales sufre de bullying; que 8 de cada 10 alumnos sufren bullying y que el 23% de los padres desconoce esta problemática (Ayala Carrillo, 2015). (Cuevas *et al.*, 2018, p. 16).

Lejos de menguar con el tiempo, este escenario se ha acentuado. Datos generados por la ONG International Bullying sin Fronteras posicionan en 2020 a México en primer lugar en acoso escolar, seguido de EU, España, China y Japón (Agencia Noti Press, 2020; Sánchez, 2020; Senado de la República, 2019). En lo que mundialmente 1 de cada 3 niños sufre de acoso escolar, en nuestro país 7 de cada 10 niños es víctima de bullying según la Unicef (Sánchez, 2020).

México cuenta con más de 40 millones de estudiantes en nivel básico, de los que el bullying afecta a más del 50 por ciento, alrededor de 28 millones de niños tanto de escuelas privadas como públicas, según datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (Sánchez, 2020, s.p.)

Según Vega-Cauich (2019), uno de cada cinco estudiantes mexicanos recibe o realiza bullying o cyberbullying.

Esta situación afecta a los infantes y jóvenes que la padecen (Gómez, 2013) de forma física —sobre todo en los recesos (Tresgallo, 2011) y en los pasillos (Castro-Morales, 2011) —, pero, más que nada, los perturba psicológicamente. Estos suelen sufrir distintos trastornos que, además “se constituyen en factores negativos para el aprendizaje” (Navas, 2012, p. 24), por lo que se trata también de un fenómeno socioeducativo (Gómez, 2013). Entre ellos se han descrito la baja autoestima (Tobalino-López, Dolorier-Zapata, Villa-López, y Menacho, 2017; Castro-Morales, 2011; Cabezas, 2011) (debido al proceso de victimización, desprecio y acoso que genera un autoconcepto negativo, explica Piñuel, s.f.a), bajo rendimiento escolar, depresión (por la indefensión generada por el acoso continuado y la consiguiente distimia (ver Piñuel, s.f.b), agresividad (Tobalino-López *et al.*, 2017), pesadillas, aislamiento, insomnio, ansiedad, irritabilidad y casos severos de estrés postraumático.

Piñuel (s.f.a, s.p.) explica, además, que “Los daños psicológicos suelen aparecer de manera lenta y paulatina. El proceso de repetición y acumulación de esas conductas hostiles genera, al cabo de un tiempo, la indefensión aprendida y la destrucción de la resistencia psicológica del niño victimizado” Y añade que a esto se suman los diagnósticos incorrectos que habitualmente se hacen sobre estas víctimas, como lo son las fobias escolares, el llamado “Síndrome de retorno al colegio”, debido a los ataques de pánico que se producen al regreso de las vacaciones o fiestas; problemas de adaptación al colegio, bipolaridad o ciclotimia (dados los altibajos en el estado de ánimo) y trastornos de personalidad” (Piñuel, s.f.a, s.p.), entre otros.

Con respecto al grado cursado, como ya planteábamos, de acuerdo con estudios realizados, el acoso escolar es más intenso en el nivel de secundaria, según constató la psicóloga Bertha Gil Guzmán, encargada del área psicológica de los pacientes menores de edad en tratamiento en el Hospital de Salud Mental de Tijuana (Bueno, 2018). De hecho, en México se estima que “18.8 millones de estudiantes de secundaria y media superior, han sido víctimas de acoso escolar alguna vez” (La Jornada Baja California, 2019).

Situación en Baja California

En el caso de nuestro estado, los reportes revisados indican que “La violencia y el acoso escolar se ha incrementado en los últimos siete años; pues tres de cada 10 estudiantes han sufrido alguna agresión, señaló Jesús Alfredo Pérez, fundador de la Sociedad de Ciencias Forenses en Baja California” (Garibay, 2019, s.p.). También Rodríguez y Cantú (2019) realizaron entrevistas a 26,051 alumnos y 731 docentes para indagar sobre el clima y violencia escolar en las primarias y secundarias de Baja California, y sus principales hallazgos apuntaron a que los estudiantes son víctimas de agresiones por parte de sus compañeros de salón, así como el hecho de que la apreciación que tienen pupilos y docentes sobre el fenómeno de la violencia difiere, siendo los estudiantes los que la perciben con mayor frecuencia.

En el año 2014, Fragoso (2015) señalaba que Mexicali ocupaba el primer lugar en índice de bullying del estado “de acuerdo con la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED), elaborada conjuntamente por la Secretaría de Gobernación y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi)” (s.p.), en tanto “un 37.3 por ciento de estudiantes cuyas edades se ubican entre los 12 y los 18 años fueron víctimas de alguna conducta delictiva o de maltrato por parte de sus compañeros de escuela” (s.p.). Según este estudio, en 2014, las entidades más peligrosas (focos rojos) a nivel nacional eran Mexicali (37.3) y Nuevo Laredo (36.7), seguidas de La Paz (34.4) y de Tijuana (33.4).

En la ciudad de Tijuana, Avilés, Zonana y Anzaldo (2012) realizaron una encuesta a 321 estudiantes de una escuela secundaria pública, donde el 28 por ciento refirieron acoso escolar con diferencias por sexo en tanto:

Los hombres que fueron víctimas refirieron mayor frecuencia de acoso verbal (95 vs. 67 por ciento, $p=0.003$) y físico (67 vs 33 por ciento, $p=0.04$). Las mujeres que fueron víctimas refirieron mayor frecuencia de acoso escolar (33 vs. 11 por ciento, $p=0.12$) que los hombres” (Avilés, Zonana y Anzaldo, 2012, p. 362)

Según datos reportados por la Mtra. Irma Martínez Manríquez, Delegada del Sistema Educativo en Tijuana (comunicación personal, septiembre de 2020), las escuelas “focalizadas en rojo” son las que se encuentran en un nivel inadecuado o insuficiente de educación o de seguridad; y para ello, se guían por los incidentes reportados por los docentes o directivos de esos centros acerca de alumnos vulnerables o víctimas de alguna conducta inadecuada de forma repetitiva; aunque pudiera darse el caso de que algún niño hiciera una denuncia a la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Baja California (CEDHBC). Los “focos verdes”, por ende, corresponden al resto de las escuelas, de donde no ha emanado queja alguna en este sentido.

Acoso escolar, violencia escolar e instrumentos de medición

De acuerdo con Santoyo y Frías (2014) “la violencia escolar engloba todas aquellas acciones y conductas negativas realizadas por cualquier tipo de actor en el entorno [de la escuela] y en sus alrededores, incluyendo peleas entre alumnos, pandillerismo, comportamientos antisociales, o vandalismo, entre otros” (p. 14). Debe ser además realizada de forma esporádica (cada 15 días, una vez al mes) y, aparte, puede ser entre alumnos y maestros, así como entre todos los actores presentes en las escuelas (prefectos, directivos, conserjes y padres de familia).

El acoso escolar o bullying, como apuntan Santoyo y Frías (2014) resulta ser:

una forma de violencia escolar consistente en el abuso reiterado, repetido y deliberado durante un tiempo (léase una o más veces a la semana), por parte de uno o varios estudiantes hacia otro(s) alumno(s) y con la intención de hacer daño físico o psicológico. (p.14)

Además, se lleva a cabo por parte de una o varias personas sobre otra, que carezca de la posibilidad de defenderse (Olweus, 1993 y Smithy, 2000 en Arce et al., 2014, p.72). Por lo tanto, “aunque con frecuencia los medios de comunicación masiva y expertos usen como sinónimos los términos violencia y acoso escolares. En realidad, se trata de dos fenómenos distintos (San Martín, 2006; Trianes Torres, 2000)” (Santoyo y Frías, 2014, p. 14).

A esto debemos añadir una modalidad relativamente moderna del acoso escolar que es el llamado ciberbullying, el cual también puede estar presente en la violencia escolar. El ciberbullying, según Hernández y Solano (2007) se define como:

el uso de algunas Tecnologías de la Información y la Comunicación, como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento personal en línea difamatorio, de un individuo o un grupo, que deliberadamente y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar otro (Belsey, 2005). Las herramientas disponibles en Internet ayudan a la propagación de ese comportamiento en el que las víctimas reciben malos tratos de sus iguales, sea a través de ridiculizaciones, amenazas, chantajes, discriminaciones, todo ello de manera anónima, para que este desconozca quien es el agresor (p. 24).

Por tanto, el bullying o acoso escolar es una de las múltiples expresiones de la violencia en el ámbito colegial (violencia escolar) y, a diferencia de esta última, sólo es producida entre pares y de forma mucho más reiterada (Santoyo y Frías, 2014). Para que una conducta de violencia escolar sea considerada acoso, ha de tener “un criterio de periodicidad y cronicidad, esto es, acciones repetidas y prolongadas en el tiempo, o sea, crónicas (Olweus, 1993, 1997; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996)” (Arce et al., 2014, p. 72).

Es por lo que Cobián, Nizama, Ramos y Mayta (2015) subrayan que el acoso escolar incluye tres características que deben cumplirse siempre: un desbalance de poder en favor del agresor, una intención de hacer daño y, finalmente, ser sistemático o repetido en el tiempo. Por ello, las escalas que se usan para medirlo deben tener en cuenta estos aspectos. (p. 196)

También Santoyo y Frías (2014) recalcan la necesidad de desarrollar “instrumentos validados para medir (esta) problemática, ya que son escasos los esfuerzos que contemplan el contexto mexicano y los criterios para su elaboración” (p. 36).

En García y Ascensio (2015) se expone cómo: “Las expresiones bullying y de violencia escolar suelen utilizarse como sinónimos en la vida cotidiana en las campañas de prevención, en las políticas públicas y en los medios de comunicación. Esto ha generado [...] grandes confusiones” (p. 9). En concordancia con estos autores, en este estudio se diferencian ambos conceptos, aun cuando el tipo de violencia escolar que se explora, sólo se refiera al maltrato entre dos alumnos.

Otro aspecto importante es distinguir si estas conductas se refieren a:

- Violencia física (directa, si el contacto es directo sobre la víctima; por ej: una pelea o un golpe; e indirecta, cuando se causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima, por ej. robos, destrozos, esconder cosas).
- Violencia psicológica (que incluye la violencia verbal, la humillación, la exclusión social, los insultos, motes o rumores, y la exclusión social, que se refiere a actos de discriminación y de rechazo).

Papel de la familia y de los docentes

Los infantes y los jóvenes que viven en un entorno de maltrato doméstico suelen percibir la violencia como un medio eficaz y natural tanto para resolver los conflictos, como para interactuar con otros (Castro-Morales, 2011;

Castro, 2009). Por lo tanto, el abuso entre pares no se supone que surge en la escuela, sino que las experiencias familiares tempranas de los niños influyen en su ulterior comportamiento, ya sea que ejerzan o no el maltrato, pues les proporcionan modelos de cognición internalizada que se relacionan con la adquisición de habilidades sociales para resolver conflictos más allá de la agresión, y también con creencias que legitiman la violencia. (García y Ascencio, 2015, p. 32)

Esto, sin contar con las veces en que los padres tampoco apoyan al joven cuando este se atreve a contarles que está siendo víctima de acoso (Agüero, 2020).

Acerca de la invisibilidad del acoso escolar y de la impunidad como formas de agresión pasiva, Castillo y Pacheco (2008) comentan:

¿Qué sucede con las autoridades educativas, cuando finalmente los estudiantes y padres de familia manifiestan sus quejas por abuso? [Pues que], lejos de escuchar e investigar las circunstancias, [estas] niegan el problema, protegen a los agresores y exponen a las víctimas. Se da el caso, por ejemplo, de quienes recomiendan al agredido y a sus familiares “no decir nada”, “por su propio bien”, pues el agresor “está muy bien parado en el sindicato” y puede generarse un ambiente adverso en otras escuelas por el simple hecho de haber denunciado el abuso. (p. 65).

Método

Objetivos del trabajo

En esta investigación, por lo tanto, sus objetivos consistieron en el diseño, creación y validación de una prueba para identificar la prevalencia del acoso y de la violencia escolar por pares en los jóvenes (desde su perspectiva, como víctimas, victimarios y observadores) del nivel secundario de Baja California. Y analizar los factores concernientes al tipo de maltrato predominante, el involucramiento presencial de los maestros, la incidencia por municipios y entre géneros. Para ello, la muestra se seleccionó estratificando los cinco municipios que componen este estado según su número de estudiantes. Además, se retomó la clasificación de la Secretaría de Educación de establecimientos educativos “foco rojo” (reportados con incidencia violenta) o “foco verde” verde. El resultado de esta selección se detalla en la tabla 1.

Tabla 1. Características de la muestra de escuelas seleccionadas

Municipio	Número de Escuelas	Semáforo de violencia	Número de alumnos
Ensenada	7	1 rojo	54
		6 verde	1286
Mexicali	9	5 rojo	903
		4 verde	1153
Rosarito	1	1 rojo	80
Tecate	4	2 rojo	393
		2 verde	194
Tijuana	4	3 rojo	1382
		1 verde	305

Participantes

Como se puede observar en el Cuadro 1, se trabajó con un total de 25 escuelas: siete en Ensenada, nueve en Mexicali, una en Rosarito, cuatro en Tecate y cuatro en Tijuana. El total de cuestionarios aplicados fue de 5750, ya que se buscó trabajar con los planteles más grandes para maximizar la población cubierta. En total, se aplicaron 2756 cuestionarios en las escuelas con foco rojo, y 2994 en las clasificadas como foco verde. El trabajo de campo se realizó entre agosto y noviembre de 2019. Un total de 2978 respuestas corresponden a mujeres y 2772 a hombres. La edad de los estudiantes osciló entre los 13 a los 15 años (ver tabla 2).

Tabla 2. Cuestionarios aplicados por edad y sexo

Edad	Hombres	Mujeres	Total
13	1289	1428	2717
14	1110	1215	2325
15	144	100	244

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado en las aulas o salones de clase, previo consentimiento de las escuelas, por un equipo de trabajo especialmente capacitado para interactuar con los jóvenes y explicarles el contenido del instrumento

de recolección de información. La duración de aplicación del cuestionario fue de aproximadamente 50 minutos, en formato anónimo y con la presencia de los maestros en el momento de la aplicación. Desde el punto de vista ético se orientó, como se ha hecho en otras investigaciones (Nava-Navarro, Onofre-Rodríguez y Báez-Hernández, 2017), por el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud de México (1987) y por la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2000). Esto implicó que no se afectó la salud física o mental de los participantes y que contó con el permiso previo, obtenido luego de un oficio enviado a cada una de las escuelas seleccionadas por parte de Coordinación de Secundarias del Sistema Educativo Estatal y dirigido a cada una de las autoridades escolares, así como del consentimiento, voluntariedad y anonimato de todos los jóvenes entrevistados.

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario AE-VE (acoso y violencia escolares), que consta de 62 preguntas confeccionadas expreso para este fin y validado por expertos. El análisis de datos fue estadístico descriptivo, ya que se utilizaron frecuencias y porcentaje de incidencia de las respuestas.

Para validarlo se aplicó el Alfa de Cronbach, que arrojó un resultado de fuerte consistencia o confiabilidad en las tres situaciones que integran el cuestionario: presenciadas (0.85), vividas (0.84) y realizadas (0.75). El mismo siguió un formato tipo Likert de tres puntos: Nunca; Una vez al mes o cada 15 días; y Una o más veces a la semana. Se creó un pool de ítems de medidas de violencia escolar y otro de bullying o acoso escolar. La redacción de cada ítem se realizó asumiéndose si eran: a) situaciones presenciadas (observador(a); b) situaciones vividas (víctima); o situaciones realizadas (victimario(a)). Esta información permite identificar situaciones de violencia escolar (que son determinadas por la respuesta “Una vez al mes o cada 15 días”) y bullying o acoso (identificadas con la respuesta “Una o más veces a la semana”). También se añadieron dos interrogantes finales donde se indaga al encuestado(a) si se considera, luego de todo lo leído, una víctima o un victimario. Esta última opción reviste gran interés psicoeducativo, ya que permite conocer si se concientizaron las situaciones de violencia o de acoso escolar padecidas, presenciadas o realizadas, luego de su lectura.

A continuación, se presenta una caracterización de las tres situaciones: a) presenciadas; b) vividas; y c) realizadas; con la finalidad de brindar una información que permita establecer acciones futuras en aquellas secundarias identificadas con foco rojo, o sea, con marcada tendencia a cometer actos de acoso y violencia escolar.

Resultados

Una vez procesada la información, se obtuvo que en Baja California el total de respuestas positivas, respecto a sufrir algún tipo de violencia escolar, es del 10 por ciento, y de bullying, de un 5 por ciento. En términos generales, el 15 por ciento de las respuestas corroboraron la vivencia de maltrato escolar o de acoso escolar.

Tabla 3. Resumen de respuestas n (%)

Situaciones de violencia	Violencia Escolar	Bullying
Presenciadas	19 (19)	16 (16)
Vividas	10 (13)	5 (6)
Realizadas	8 (9)	3 (4)

Por otro lado, en este cuestionario se señala la presencia del maestro, para hacer mención que cuando se produjo la acción violenta (tanto física como psicológica), el profesor estaba presente (ver Tabla 4). Aunque no se está afirmando con certeza que el docente siempre fue testigo de esta problemática, es digna de un análisis posterior.

Tabla 4. Cuestionario de Violencia y Acoso Escolar con y sin la presencia del docente

	Número de pregunta	Tipo	Presencia del maestro
Situaciones presenciadas	1	Psicológico	X
	2, 12	Psicológico	
	3, 5, 6	Físico	X
	4, 7, 8	Físico	
	9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18	Ciberbullying	
Situaciones vividas	19	Psicológico	X
	20, 27, 28, 29, 30, 34	Psicológico	
	21, 23, 24	Físico	X
	22, 25, 26	Físico	
	31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40	Ciberbullying	
Situaciones realizadas	41	Psicológico	X
	42, 49, 50, 54	Psicológico	

Número de pregunta	Tipo	Presencia del maestro
43, 45, 46, 48	Físico	X
44, 47	Físico	
51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60	Ciberbullying	
61	Asumir conciencia como víctima	
62	Asumir conciencia como victimario	

Diferencias entre las escuelas foco rojo y foco verde

En general, las escuelas foco rojo de Baja California registraron un 11.15 por ciento (307 alumnos) de violencia escolar psicológica y 10.98 por ciento (303 alumnos) de bullying psicológico. Con relación a la violencia escolar física, se registró un 17.84 por ciento (492 alumnos); y en acoso escolar físico, un 11.84 por ciento (326 alumnos). Mientras que la violencia escolar por ciberbullying fue de 6.54 por ciento (180 alumnos); en tanto que el ciberbullying fue de 2.73 por ciento (75 alumnos) (ver Tabla 5).

Tabla 5. Porcentajes por tipo de violencia escolar en las escuelas secundarias con foco rojo.

	Psicológico	Físico	Ciberbullying
Violencia Escolar	11.15	17.84	6.54
Acoso escolar	10.98	11.85	2.73

En las escuelas foco verde, los resultados obtenidos muestran que la violencia escolar psicológica registra 13.91 por ciento (416 alumnos) y el bullying psicológico fue de 11.21 por ciento (336 alumnos). La violencia escolar física fue de un 19.04 por ciento (570 alumnos), en tanto que el bullying físico fue de 11.92 por ciento (357 alumnos). A su vez, la situación de violencia escolar por ciberbullying fue de 7.63 por ciento (228 alumnos), mientras que el ciberbullying registró 2.90 por ciento (87 alumnos) (ver Tabla 6).

Tabla 6. Porcentajes de violencia y acoso escolar en las escuelas secundarias con foco verde.

	Psicológico	Físico	Ciberbullying
Violencia Escolar	13.91	19.04	7.63
Acoso escolar	11.21	11.92	2.90

Por todo lo anterior, si de esta muestra se seleccionan las escuelas foco rojo, se tiene que el 11.08 por ciento de los estudiantes (305) sufren de violencia escolar y el 7.53 por ciento (208) de acoso escolar. Es decir, el 18.61 por ciento (513) de las escuelas consideradas foco rojo, sufre de violencia escolar y de acoso escolar en Baja California.

Pero, a su vez, de las escuelas consideradas por el Sistema Educativo de Baja California como foco verde, se tiene que un 12.62 por ciento (378 de los estudiantes), sufren de violencia escolar y un 7.68 por ciento (230 alumnos) de acoso escolar. Este dato es de suma importancia, ya que revela que incluso en aquellas escuelas en las que no se supone existan situaciones de violencia escolar ni de acoso (y por lo tanto están excluidas como problemáticas para futuras intervenciones educativas), el 20.3 por ciento (608 alumnos) sufre de violencia escolar y/o de bullying en el estado que nos ocupa.

Resultados por tipo de violencia y acoso escolar

Para caracterizar el tipo de violencia escolar y de bullying, se examinaron los resultados obtenidos en el cuestionario. La tipología es la siguiente: 1) Psicológico, 2) Físico, 3) Ciberbullying. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la muestra en las escuelas foco rojo y foco verde de Baja California (ver tablas 7 y 8, respectivamente).

Tabla 7. Porcentajes por tipo de violencia y acoso escolar en escuelas secundarias.

	Psicológico	Físico	Ciberbullying
Violencia Escolar	12.59	18.43	7.33
Acoso escolar	11.11	11.91	2.93

Se obtuvo en la muestra que el 12.59 por ciento (724 alumnos) registraron violencia escolar psicológica y el 11.11 por ciento (639) bullying psicológico, un 18.43 por ciento (1060) violencia escolar física y el 11.91 por ciento (685) bullying físico. En relación con la violencia escolar por ciberbullying, 7.33 por ciento (421 alumnos) la registró; mientras que el ciberbullying, un 2.93 por ciento (168) (ver Cuadro 8).

Tabla 8. Porcentajes de violencia y acoso escolar con foco rojo.

	Psicológico	Físico	Ciberbullying
Violencia Escolar	11.15	17.84	6.54
Acoso escolar	10.98	11.85	2.73

En general, las escuelas foco rojo de Baja California registraron 11.15 por ciento (307 alumnos) de violencia escolar psicológica y 10.98 por ciento (303) de acoso escolar psicológico. Con relación a la violencia escolar física, se registró un 17.84 por ciento (492); y en acoso escolar físico, un 11.84 por ciento (326). Mientras que la violencia escolar por ciberbullying fue de 6.54 por ciento (180); en tanto que el ciberbullying se presentó en un 2.73 por ciento (75) (ver tabla 9).

Tabla 9. Resultados por tipo de violencia y acoso escolar en las escuelas secundarias con foco verde.

	Psicológico	Físico	Ciberbullying
Violencia Escolar	13.91	19.04	7.63
Acoso escolar	11.21	11.92	2.90

Con respecto a este resultado, si bien las diferencias no fueron estadísticamente significativas, vale señalar que en las escuelas seleccionadas como focos verdes no se esperaba tal cantidad de violencia y de acoso como fue demostrado. Estas expusieron un 14% de violencia escolar psicológica (416 alumnos), un 11% bullying psicológico (336 alumnos), un 19% violencia escolar física (570 alumnos) y un 12% (357 alumnos) bullying físico. La violencia escolar por ciberbullying fue de 7.6% por ciento (228 alumnos), mientras que el ciberbullying registró el 3% de los casos (87 alumnos).

Cuadro 10. Porcentajes de violencia y acoso escolar por municipio

		Psicológico	Físico	Ciberbullying
Ensenada	Violencia Escolar	14.46	19.62	7.20
	Acoso escolar	11.37	12.74	2.81
Mexicali	Violencia Escolar	12.60	17.63	7.32
	Acoso escolar	10.37	10.68	2.67
Rosarito	Violencia Escolar	20.23	24.81	14.31
	Acoso escolar	12.50	15.91	5.15
Tecate	Violencia Escolar	7.19	11.04	2.32
	Acoso escolar	6.53	5.33	0.78
Tijuana	Violencia Escolar	12.53	20.68	8.05
	Acoso escolar	13.31	14.80	3.60

En la tabla 10 se aprecia que las tasas mayores de violencia se identificaron en las escuelas de Rosarito, seguidas por Ensenada, Tijuana y Mexicali, siendo las más bajas en Tecate.

Presencia del maestro

Aunque la presencia del maestro no implique necesariamente que este haya observado y/o propiciado las situaciones de violencia escolar o de bullying, este es un aspecto muy importante a resaltar, ya que, a diferencia del maltrato que ocurre en los recesos y/o en los pasillos (planteados bibliográficamente como los lugares típicos de acoso y de violencia por pares), estos casos señalados de violencia se desarrollaron estando el educador presente —aunque a lo mejor estuviera de espaldas, mirando a la pizarra—. La tabla 11 resume los datos.

Tabla 11. Presencia del maestro durante situaciones de violencia escolar

		Psicológico	Físico
Todas las escuelas	Violencia Escolar	18.47	18.26
	Acoso escolar	27.98	12.26
Foco rojo	Violencia Escolar	18.47	18.26
	Acoso escolar	27.98	12.26
Foco verde	Violencia Escolar	25.12	20.10
	Acoso escolar	25.73	13.77

Resulta alarmante advertir el número de casos porcentuales en los que el maestro se encontraba en el lugar de los hechos (fuera por una o por otra razón) mientras el alumno era víctima de violencia y/o de acoso, tanto psicológica como física, que son las más fáciles de detectar por ser las más visibles públicamente.

Tabla 12. Presencia del maestro durante situaciones de violencia y acoso escolar por municipio.

		Psicológico	Físico
Ensenada	Violencia Escolar	26.67	20.07
	Acoso escolar	26.22	14.61
Mexicali	Violencia Escolar	22.23	17.57
	Acoso escolar	23.41	11.49
Rosarito	Violencia Escolar	29.55	25.25
	Acoso escolar	28.79	19.44
Tecate	Violencia Escolar	13.41	11.87
	Acoso escolar	19.35	6.43
Tijuana	Violencia Escolar	20.29	21.14
	Acoso escolar	33.93	12.29

En la tabla 12, puede observarse presencia del maestro durante situaciones de maltrato físico y sobre todo psicológico que ocurrió más de 10 por ciento de las veces, sino que, salvo en Tecate, el porcentaje sobrepasa el 20 por ciento con creces.

Esta lista la encabeza el municipio de Rosarito, donde también radica el mayor porcentaje de violencia y de acoso escolar de tipo físico sufrida en el ámbito escolar. Aquí resalta la presencia del docente más del 50 por ciento de las veces en que los alumnos padecieron de violencia escolar tanto psicológica como física, y casi un 30 por ciento de las veces en que sufrieron acoso escolar psicológico. Incluso en un 20 por ciento reportado con acoso físico.

A modo de tendencias, también Tijuana resalta; en este caso, como el municipio con más violencia psicológica en lo que se refiere al acoso por parte de sus compañeros con el educador presente (casi 34 por ciento). Y Tecate vuelve a aparecer como el de menos problemas en cuanto a violencia y acoso escolares; en esta ocasión, bajo la presencia del maestro.

Conciencia de los alumnos

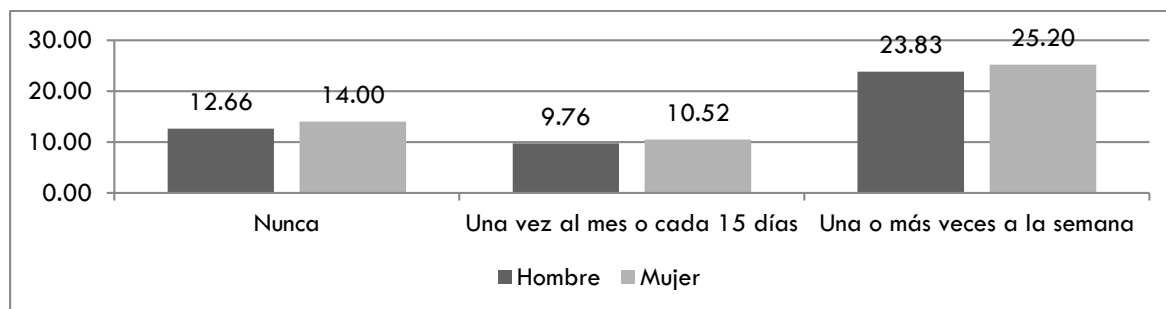
Una vez que los(as) estudiantes de secundaria respondieron las primeras 60 preguntas, debían contestar otras dos que se habían añadido, con el objetivo de saber si estos se habían tornado conscientes, o no, en el caso de estar siendo víctimas o victimarios. El 15 por ciento de los estudiantes se asumen como víctimas, mientras que un 21 por ciento como victimarios.

Lo más importante a señalar el hecho de que no sólo existió un porcentaje de alumnos que, al final del cuestionario, reconoció ser una víctima. De particular importancia son los estudiantes que aceptaron obrar como agresores en su centro. Rosarito destaca como el municipio donde existió una mayor toma de conciencia al finalizar el mismo, sobre todo en su condición de victimario. Esto es un suceso significativo, sobre todo al considerar que este municipio también presentó el mayor tipo de violencia escolar e incluso de acoso escolar en el estado, sin afectar la presencia del maestro durante la realización de estos.

Situaciones vividas ¿diferencias por género?

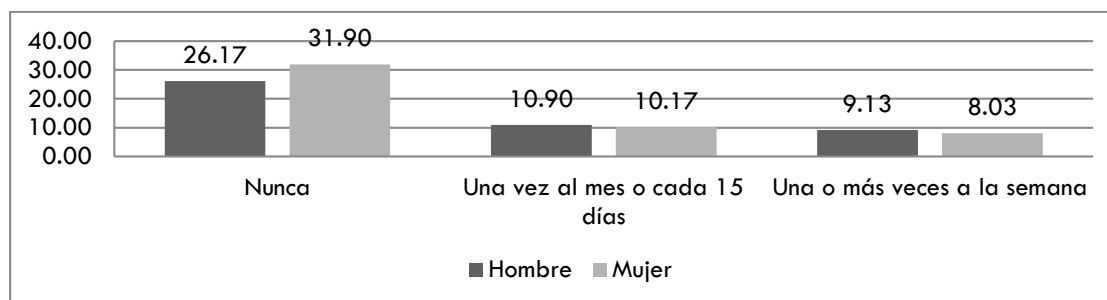
No existieron diferencias significativas entre el comportamiento de hombres y mujeres en ninguno caso. Muestra de ello, se tiene en la pregunta 1: “He observado situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a, como son insultarle en presencia del maestro”. Aquí, la violencia escolar fue reportada por 10.5 por ciento de las mujeres y 9.7 por ciento de los hombres, mientras que el acoso escolar, por un 25 por ciento. Por mujeres y 24 por ciento por hombres. En esta misma pregunta, el 31.5 por ciento respondió que estaba presente el maestro.

Gráfica 1. Han observado situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a en presencia del maestro

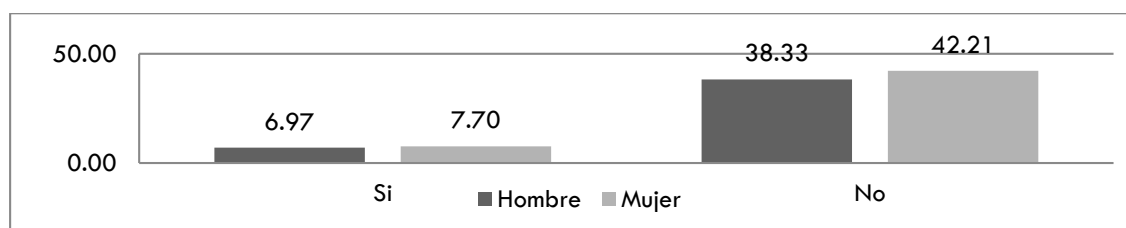


Al analizar si existían diferencias por (ver Gráfica 2), se observa una tendencia a que más hombres sean insultados (ver Gráfica 2) y a que más mujeres sean víctimas de acoso escolar (ver gráfica 3).

Gráfica 2. Me insultan en clase



Gráfica 3. ¿Has sido víctima de violencia escolar?



Del mismo modo, al explorar el hecho de obrar como victimarios, los resultados (ver Gráfica 4), apuntan a que los hombres registren valores “ligeramente” más altos que las mujeres, ya que 12.97 por ciento (356) se asume como perpetrador escolar, y 7.63 por ciento (212) realiza acciones de acoso escolar. Y de las mujeres, 11.41 por ciento (340) es perpetradora escolar y 6.50 por ciento (227) ejerce acoso escolar. Es decir, no existen tampoco en este acápite diferencias significativas entre los sexos.

Conclusiones

El presente estudio constituye un esfuerzo por conocer el clima de violencia escolar por pares y de acoso en las escuelas de Baja California, pero sus resultados son susceptibles de integrar en cualquier programa a fin de mejorar el clima educativo del país.

Los principales resultados obtenidos en las escuelas secundarias de los cinco municipios de Baja California apuntan a que un 12 por ciento de los alumnos sufren de violencia escolar por pares y un 8 por ciento de bullying o acoso. En total, se está hablando de un 20 por ciento de estudiantes violentados en su entorno escolar, de los cuales casi 10 por ciento son acosados.

Distinguiendo por tipos de violencia escolar, 18.4 por ciento de los estudiantes manifiestan ser objeto de violencia física, 12.5 por ciento de violencia psicológica, y 7.3 por ciento de ciberviolencia. En el caso del acoso escolar, estos porcentajes pasan a ser de 12, 11 y 3 respectivamente. A diferencia de autores como Aristimuño y Noya (2015), que encontraron en sus estudios un mayor índice de violencia psicológica, sobre todo verbal.

Por otro lado, aunque se aprecia un mayor índice de maltrato en las escuelas detectadas como foco rojo, también hay violencia escolar por pares y acoso en las escuelas consideradas como foco verde.

El análisis de la muestra por género no presenta deferencias sustantivas entre mujeres y hombres, a diferencia de lo encontrado por autores como Avilés, Zonana y Anzaldo (2012) y Aristimuño y Noya (2015), entre otros, y en concordancia con Castillo y Pacheco (2008) y García y Ascensio (2015).

El municipio donde se presentó mayor índice de violencia escolar y/o acoso fue Rosarito, seguido por Ensenada, luego Tijuana y después Mexicali, siendo el más bajo Tecate. En contraposición con lo encontrado por Fragoso (2015) en el año 2014, que exhibía a Mexicali como el municipio más violento del estado (e incluso del país) con relación a la violencia escolar, y colocaba a Tijuana en el cuarto lugar a nivel nacional.

Rosarito destaca como el municipio donde existió una mayor toma de conciencia en el alumnado al finalizar el cuestionario, sobre todo en su condición de victimario. Esto es un suceso significativo, al considerar que este municipio también presentó el mayor tipo de violencia escolar e incluso de acoso escolar en el estado, sin afectarle la presencia del maestro.

En sentido general, resulta preocupante constatar que uno de cada cinco estudiantes de las escuelas secundarias de Baja California resulta ser violentado por sus pares, sobre todo desde el punto de vista físico, aunque también psicológica y cibernéticamente. Esta situación continúa tan crítica como aparecía en un estudio similar realizado por Jesús Alfredo Pérez, fundador de la Sociedad de Ciencias Forenses en Baja California (Garibay, 2019). Como ya es conocido, tanto la víctima (que sufre, además, de otras afecciones psíquicas y en el plano educativo) como, sobre todo, él (la, los) victimarios, son susceptibles de reproducir estos patrones violentos en etapas posteriores de su vida, contribuyendo al deterioro de sus situaciones personales, de sus familias y de su comunidad.

El número de veces en que los maestros se encontraban presentes en estas situaciones es un factor para considerar en intervenciones futuras de tipo educativo y los talleres de concientización. Por lo que se pudo apreciar, no sólo más de un 10 por ciento de las veces los docentes fueron testigos de actos de violencia y acoso escolar, sino que, además, en Ensenada, Rosarito y Tijuana este porcentaje sobrepasó con creces el 20 por ciento en violencia escolar y en acoso psíquico.

Por último, cabe destacar que este cuestionario no sólo permitió establecer el diagnóstico presentado, sino también sensibilizar a los estudiantes encuestados (aproximadamente un 20 por ciento) acerca de ser víctimas o victimarios de violencia escolar o de acoso; lo cual le otorga una función de tipo concientizadora/educativa sobre este proceso.

Discusión y recomendaciones

Consideramos que una limitación de este estudio fue no ahondar en la existencia de posibles disimilitudes en lo que respecta a la ocurrencia del acoso y/o de la violencia escolar entre los turnos matutinos y vespertinos y en las escuelas rurales y urbanas, aspectos que en otras investigaciones han arrojado diferencias a favor y en contra (Castillo y Pacheco, 2008; Santoyo y Frías, 2004; Suárez, Álvarez y Rodríguez, 2015). Por otro lado, la encuesta se aplicó en los meses de septiembre y octubre, lo cual implica que, al estar recién iniciado el ciclo escolar, podían existir casos de poca interacción entre los estudiantes. Por último, consideramos que aplicar el cuestionario en presencia del maestro, aunque este solo se encontrara en un extremo del aula, pudiera haber influido en que los alumnos se coartaran en las respuestas correspondientes a su asistencia durante los abusos. Recomendamos para su futura aplicación que estos no se encuentren en el aula.

Dicho esto, se espera que los datos extraídos permitan dar respuesta a las inquietudes expresadas por la CEDHBC y otros organismos relacionados con la educación en el ámbito de primaria y secundaria del estado, con vistas la reformulación de políticas públicas y, como expresaran Santoyo y Frías (2014), al desarrollo de “acciones al interior de las escuelas que busquen dar respuesta a estas manifestaciones” (p. 25), debido al problema socioeducativo de tanta magnitud que la presencia del acoso y la violencia escolar representan y “reconociendo que las instituciones educativas tienen un papel importante en el sostenimiento de las desigualdades sociales” (p. 25). Y con ello, dar cumplimiento al objetivo fundamental de esta investigación para, como dijera Saucedo y Guzmán (2018), fundamentar de mejor manera las intervenciones para su prevención y erradicación. A pesar de que autores como Tregallo (2011) y Castro-Morales (2011) encontraron en sendos estudios que la mayoría de los actos de acoso escolar se desarrollaban en los recesos y en los pasillos, o sea, probablemente lejos de la mirada y presencia del docente, también Castro-Morales (2011) “encontró que los maestros se abstuvieron de intervenir en el 34.2 por ciento de los actos violentos que presenciaban” (p.143), sumando a esto el hecho de que, las pocas veces que las víctimas se atrevieron a notificar a sus progenitores lo que les ocurría, un 30 por ciento de ellos no lo consideraron de interés.

Castillo y Pacheco (2008) también refieren que las autoridades educativas, cuando finalmente los estudiantes y los padres de familia se atrevieron a manifestar sus quejas por el abuso sufrido, solían negar el problema, llegando a extremos como el de proteger al agresor (cuando este era un maestro), exponer a las víctimas y hasta recomendarles que guardaran silencio. En este mismo sentido, Rodríguez y Cantú (2019) realizaron una investigación en escuelas de Tijuana, encontrando que 28.22 por ciento de los profesores de secundaria mencionaron que este tipo de violencia ocurría casi a diario, lo cual habla de la presencia de los docentes en medio de las agresiones, pero no expone cuál fue su comportamiento al respecto. No obstante, luego agregaron que la mayoría (un total de 64.30 por ciento) de los educadores de primaria y de secundaria no habían recibido preparación alguna sobre cómo conducirse ante los estudiantes que presentaran esta u otras conductas delictivas, ni conocían sobre las técnicas de resolución de conflictos. El no saber cómo intervenir deja mucho que desear con respecto a la respuesta esperada.

Se coincide plenamente con Rodríguez y Cantú (2019) cuando recalcan que “siendo este un tema de relevancia nacional es primordial que la actualización docente incluya información, herramientas y formas de actuar para resolver el problema de raíz [...] además de promover un clima y convivencia escolar positiva” (p.10). Puede ocurrir que, en ocasiones, el docente no perciba una situación como maltrato escolar.

Es por ello preocupante el número de casos aquí expuestos, donde el maestro se encontraba presente (fuera consciente o no, estuviera mirando o no) ante agresiones tanto físicas como psicológicas. Las escuelas estudiadas, además, no han recibido ninguna capacitación, según datos de la CEDHBC (De Anda, M, comunicación personal, septiembre de 2020), sea porque la escuela no lo haya solicitado o porque no se tiene constancia de alguna queja al respecto.

Tomando en cuenta que tanto padres como maestros son los que fomentan estas manifestaciones en los alumnos (en este caso, de secundaria), al minimizarlas o al no saber cómo afrontarlas y no sólo ellos, sino también “el entorno social y la difusión de conductas violentas a través de los medios de comunicación y redes sociales junto con la falta de educación sexual” (Sauceda, 2008, citado en Tapia, 2012, p. 15) (Tello Peón, *s. f. en Fundación Carlos Slim, s.f., s.p.*), la propuesta es el establecimiento de programas en todas las escuelas como parte de su currícula formativa, tanto de los maestros como de los alumnos, sin que esto demerite el priorizar aquellos centros que expresen formalmente quejas o que planteen una situación específica al respecto. Debido a que esta problemática, como aquí se expone, no escapa a ninguna escuela; sin contar con que se hace necesaria una retroalimentación posterior, con pruebas adecuadas para constatar el efecto de estas capacitaciones. Con tal fin proponemos:

Implementar en el estado —con la participación de trabajadores sociales especializados y psicólogos que al menos asesoren parte de los mismos—, una capacitación más exhaustiva (no sólo de dos sesiones de 50 minutos, como se hace actualmente), que incluya en el programa a los docentes de todas las escuelas acerca del protocolo PENCE, que explica el afrontamiento a los casos de abuso escolar por pares a los niños niñas y adolescentes. De forma que, como ya plantearan con acierto Debarbieux y Fotinos (2010, en Rodríguez y Cantú, 2019), se dote al personal académico de herramientas que les ayuden a conocer cómo proceder ante cualquier acto de agresión, capacitándolos sobre los protocolos a seguir y conociendo las sanciones que pueden implantar. Y desarrollar esto de manera que el maestro se sienta parte del centro escolar, o sea, con un sentido de empatía y de compromiso ante estos programas, como enfatizaran Debarbieux y Blaya (2009)

Trabajar sistemáticamente con los alumnos (incluidos en este programa integral) para concientizarlos en esta problemática, desarrollar en ellos mayor sensibilidad y empoderar a las víctimas a través de la implementación de técnicas de mediación de conflictos para aulas y escuelas pacíficas o no violentas (Fernández, T y de Anda, M, 2013). Lo cual, además, como expresaron Rodríguez y Cantú, (2019), coadyuvaría a un mejor aprovechamiento escolar y, por ende, a una educación de mayor calidad. Además del hecho, revelado por la investigación de Covarrubias y Caro (2016) en 1217 alumnos, que aquellos estudiantes que mantenían un mejor trato, tanto con los maestros como con sus progenitores, fueron los de menor probabilidad de mostrarse como agresores. Y no excluir el necesario hecho de trabajar, como señalara la profesora Nelia Tello (*s.f.*, citado en Fundación Carlos Slim, *s. f.*), de la UNAM, en “inculcar a los niños y jóvenes a aceptar la diferencia entre sus semejantes, además de buscar que se reconozca a grupos vulnerables por sus carencias económicas o físicas a integrarlos al régimen escolar” (*s.p.*)

Por último, instituir también en desarrollar Escuelas para Padres. Y considerar la asistencia de los mismos como un acto indispensable, así como destacar la responsabilidad que ellos tienen en la formación y autoconfianza de su(s) hijo(as). Enseñarles el daño que inculcan al no prestarles la atención que se merecen, ignorar sus quejas, tratarlos con irrespeto y otras formas de violencia, como bien plantean varios autores (García y Ascensio, 2015; Agüero, 2020; Aristimuño y Noya, 2015).

Esto no será una tarea fácil ni rápida. Pero debido a la expansión tanto de la violencia escolar por pares (en todas las escuelas visitadas) y, sobre todo, a la presencia constante de los casos de acoso escolar, sabemos, sobre todo desde la psicología, el daño que esto infunde cada vez más en los alumnos, al extremo no sólo de ser presas de un constante sufrimiento y debilitamiento de su identidad, sino del riesgo que conlleva a que incluso a cometan suicidio —situación que por desgracia ya se ha observado en no pocos casos—, así como de la otra opción, consistente en la deserción escolar (García y Ascensio, 2015). Es por ello que este trabajo requiere de la participación de todos, y crear conciencia de la necesidad de insertar, de manera urgente y masiva, programas como el propuesto para frenar este mal. Citando a Paulo Freire, reconocido pedagogo, defensor de la igualdad de clases y de la educación como el instrumento para alcanzarla, es pertinente recordar que esta opción, no por lenta, ha de considerarse imposible. Ya que, como él mismo expuso, si bien “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Yacobitti, 2020, *s.p.*). Y este es, como seres humanos conscientes, más allá de nuestras respectivas profesiones —para no hablar de los psicólogos dedicados a la educación—, el propósito mayor.

Referencias

- Agencia NotiPress. (2 de mayo de 2020). México es el primer lugar de casos de bullying a nivel mundial. *MyPress*. <https://www.mypress.mx/salud/mexico-es-el-primero-lugar-de-casos-de-bullying-a-nivel-mundial-7208>
- Agüero, M. de (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria*, 21(4). <http://doi.org/10.22201/cuaiced.16076079e.2020.v21n1.a2>
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M. y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.
- Aristimuño, A. y Noya, C. A. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso. *Páginas de Educación*, 8(2), 201-244. <https://doi.org/10.22235/pe.v8i2.691>
- Asociación Médica Mundial (2000). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. https://icmer.org/wp-content/uploads/2019/Etica/declarac_Helsinki_investigacs_medicas_seres_hum.pdf
- Avilés, D., Zonana, A. y Anzaldo, M. (2012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud pública de México*, 54(4), 362-363. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342012000400002
- Bueno, L. (20 de abril de 2018). Bullying es más intenso en la secundaria. *El Sol de Tijuana*. <https://www.elsoldetijuana.com.mx/local/bullying-es-mas-intenso-en-la-secundaria-1628288.html>
- Cabezas Pizarro, H. (2011). Los niños rompen el silencio. Estudio exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 35(1), 1-21.
- Castillo, C. y Pacheco, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14003807>
- Castro, J. (2009). Violencia intrafamiliar. En J. Castro (edit.), *Psiquiatría de niños y adolescentes* (pp. 470-478). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Castro-Morales, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 74(2), 242-249. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3720/372036934004>
- Cobián, C., Nizama, A., Ramos, D. y Mayta, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(1), 196-197. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000100032&lng=es&tlng=es
- Covarrubias, A. y Caro, N. R. (2016). Determinantes de la violencia entre pares en escuelas secundarias del Estado de México: calidad de relaciones con maestros y familiares. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 220-249. <https://mail.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/243>
- Cuevas, L. S., Pesci, A. M., Zepeda, J. M. y Sánchez, F. M. (2018). La violencia escolar o bullying: Presencia, modalidades e impacto en los adolescentes de Zacatecas. *Revista de Investigaciones Sociales*, 4(12), 15-27
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2009). Clima escolar i prevenció de la violència. *Educar*, 43, 31-41. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/168892>
- Fernández, T. y de Anda, M. (2013). Bullying: trabajo en escolares con una perspectiva dinámica desde la cultura de la paz y los derechos humanos. En F. Pedroza y S. Aguilera (coords.), *La construcción de identidades agresoras; el acoso escolar en México* (pp. 187-208). Ciudad de México: Conaculta. Frago, G. (19 de agosto de 2015). Mexicali, líder del norte en 'bullying'. *Uniradio Informa*. <https://www.uniradioinforma.com/noticias/bajacalifornia/357890/mexicali-lider-del-norte-en-bullying.html>
- Fundación Carlos Slim. (s.f.). *Bullying y violencia escolar: ¿Cuál es la diferencia?* <https://www.clikisalud.net/bullying-y-violencia-escolar-cual-es-la-diferencia/>
- García Montañez, M. V. y Ascensio Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80247939002>
- Garibay, A. (8 de septiembre de 2019). Aumentan agresiones físicas hacia estudiantes en Baja California. *El Heraldo de México*. <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2019/9/8/aumentan-agresiones-fisicas-hacia-estudiantes-en-baja-california-116778.htm>

- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14027703008>
- Hernández Prados, M. Á. y Solano Fernández, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331427206002>
- La Jornada Baja California. (13 de octubre de 2019). Estiman que más de 18 millones de alumnos de secundaria han sido víctimas de 'bullying'. *La Jornada Baja California*. <https://jornadabc.mx/tijuana/13-10-2019/estiman-que-mas-de-18-millones-de-alumnos-de-secundaria-han-sido-victimas-de>
- Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud de México. (1987). *Diario Oficial de la Federación*. Última reforma publicada el 2 de abril de 2014. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- López, V. (2017). *Violencia escolar en las aulas de educación primaria* (tesis de licenciatura). Sevilla, España: Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/63503/L%20F3pez%20Lemasurier.pdf;jsessionid=F73C29C273F9839BF569247AAEE9E27E?sequence=1>
- Nava-Navarro, V., Onofre-Rodríguez, D. y Báez-Hernández, F. (2017). Autoestima, violencia de pareja y conducta sexual en mujeres indígenas. *Enfermería universitaria*, 14(3), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.05.002>
- Navas Orozco, W. (2012). Acoso escolar entre estudiantes: la epidemia silenciosa. *Cúpula*, 26(1), 22-37. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n1/art3.pdf>
- Piñuel, I. (s.f.a). *Las 8 modalidades del Acoso escolar evaluables a través del TEST AVE*. <http://www.acosoescolar.com/evaluacion-acoso-escolar/modalidades-acoso-escolar-test-ave/>
- Piñuel, I. (s.f.b). *Evaluación de casos de acoso escolar*. <http://www.acosoescolar.com/evaluacion-acoso-escolar/errores-habituales-ante-caso-acoso-escolar/>
- Rodríguez, J. y Cantú, V.(2019). Violencia escolar en las primarias y secundarias de Baja California. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COME*. Acapulco, Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3145.pdf>
- Sánchez, A. (2 de mayo de 2020). México, primer lugar en casos de bullying a nivel mundial. *NotiPress*. <https://notipress.mx/actualidad/mexico-primer-lugar-de-casos-de-bullying-a-nivel-mundial-3806>
- Santoyo, D. y Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV(4),13-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27032872002>
- Saucedo, C. L. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Senado de la República. (21 de agosto de 2019). México, en los primeros lugares del mundo en acoso escolar. *Boletín*, 237. <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/comision-permanente/boletines-permanente/45768-mexico-en-los-primeros-lugares-del-mundo-en-acoso-escolar.html>
- Suárez, Z, Álvarez, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Tapia, D. (2012). *La violencia escolar en las escuelas secundarias de México* (tesis de licenciatura). Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/ihs/files/2015/05/La-violencia-escolar-en-las-escuelas-secundarias-de-Mexico.pdf>
- Tobalino-López, D. Dolorier-Zapata, R. S., Villa-López, R. M. y Menacho Vargas, I.(2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria de Perú. *Opción*, 33(84), 359-377. 2vas en el primer ciclo de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1),28-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230787004>
- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 111-127. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.09><https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.09>

Yacobitti, E. (31 de octubre de 2020). La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo. *Clarín*. https://www.clarin.com/opinion/educacion-cambia-mundo-cambia-personas-van-cambiar-mundo_0_PqHIxtOPZ.html

CAPÍTULO IX



Acoso escolar y aptitudes sobresalientes en el ámbito escolar.

Fabiola Zacatelco Ramírez y Aurora González Granados

Universidad Nacional Autónoma de México

Capítulo IX.

Acoso escolar y aptitudes sobresalientes en el ámbito escolar.

Proyecto financiado por el Programa de Apoyo a los Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, de DGAPA, UNAM, clave IN 304719.

Resumen

La escuela es un espacio donde aprendemos a establecer interacciones satisfactorias y productivas con otros, pero también es un escenario propicio para la aparición de conflictos y diversas formas de violencia.

El bullying es un tipo de violencia caracterizada por conductas repetitivas y crueles sin motivo aparente, que deben recibir atención oportuna por parte de toda la comunidad escolar para evitar sus efectos negativos, tales como la reprobación, deserción, y problemas emocionales.

Los esfuerzos para prevenir conductas violentas deben incluir a estudiantes con aptitudes sobresalientes, y reconocer que ellos también pueden presentar necesidades educativas especiales o participar en violencia y bullying.

Nuestro interés por estudiar conjuntamente las aptitudes sobresalientes y el *bullying*, se relaciona con una polémica, aún sin resolver, sobre las formas de interacción que pueden ocurrir entre ambas categorías. Al respecto, nos preguntamos si los alumnos sobresalientes: a) Participan de forma similar a sus pares en conductas de *bullying*, b) Son más frecuentemente victimizados, por ser percibidos como “diferentes”, c) Utilizan sus aptitudes para hacer *bullying* desde una posición más “ventajosa” o, d) Cuentan con mejores herramientas para establecer interacciones sin violencia con sus pares.

Consideramos que el análisis de la interacción entre ambas categorías aportará datos para una mejor comprensión y control del problema, con efectos positivos en tres sentidos: Prevenir que los alumnos sobresalientes se transformen en víctimas, intervenir cuando utilicen sus habilidades contra otros, y favorecer que aprovechen sus aptitudes para mediar a favor de la resolución de conflictos sin violencia.

Palabras clave: Acoso escolar, sobresalientes, desarrollo de talentos.

Bullying and Giftedness in the school context.

Abstract

School is a place where we learn to establish satisfactory and productive interactions with others, but it is also a favorable setting for the emergence of conflicts and various forms of violence.

Bullying is a type of violence characterized by repetitive and cruel behaviors for no apparent reason, which must receive timely attention from the entire school community to avoid its negative effects, such as failure, desertion, and emotional problems.

Efforts to prevent violent behavior must include gifted students and recognize that they also may have special educational needs or participate in violence and bullying.

Our interest in jointly studying giftedness and bullying is related to an unsolved controversy about the multiple forms of interaction that can occur between both categories. In this regard, we wonder if gifted students: a) Participate in a similar way to their peers in bullying behaviors, b) They are more frequently bullied, because they are perceived as “different”, c) They use their skills to bully from a more “advantageous” position or, d) They have better tools to establish nonviolent interactions with their peers.

We consider that the analysis of the interaction between both categories will provide data for a better understanding and control of the problem, with positive effects in three ways: Preventing gifted students from becoming victims, intervening when they use their skills against others, and encouraging them to use their outstanding skills, to mediate for non-violent conflict resolution.

Key words: Bullying, gifted education, talent development.

Capítulo IX.

Acoso escolar y aptitudes sobresalientes en el ámbito escolar.

La escuela se ubica entre las primeras experiencias sociales que emprendemos desde edades tempranas. Entre sus principales objetivos se encuentra favorecer los procesos de socialización que nos permiten establecer una interacción satisfactoria y productiva con los otros, además de ofrecer una formación integral que contribuya al desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes. No obstante, este mismo contexto escolar es también un escenario propicio para la aparición de conflictos, y para la manifestación de diversas formas de violencia, entre las cuales se encuentra el bullying.

Al respecto, Lugones y Ramírez (2017), plantearon que en la vida de todo estudiante suelen presentarse conflictos, entendibles por el hecho de tener que compartir un espacio/tiempo en común con niños y adolescentes con gustos, intereses y hábitos diferentes. Estos pueden ser resueltos de forma conciliadora o desembocar en respuestas hostiles, dependiendo del éxito alcanzado por la gestión educativa. Caso muy diferente es el del bullying, que incluye conductas repetitivas y crueles que se presentan sin motivo aparente, y deben recibir atención oportuna por parte de toda la comunidad escolar.

¿Qué es el acoso escolar?

Olweus (2006), pionero en el tema del acoso escolar, lo definió de la siguiente manera: “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (p. 25).

Apuntó que, hablamos de acción negativa cuando alguien, de manera intencionada, inflige o intenta infligir mal o malestar a otra persona. Las acciones negativas se pueden llevar a cabo mediante contacto físico, verbal, al hacer muecas y gestos insultantes, o por medio de alguna acción que conlleve a la exclusión intencionada del grupo.

Asimismo, señaló que en el bullying se presenta una relación asimétrica, un desequilibrio de poder o de fuerza, percibido o real, en donde el escolar que está expuesto a las acciones negativas presenta dificultades para defenderse.

En el mismo tenor, Cobo y Tello (2008) resaltaron que el bullying es una conducta intencionalmente agresiva, dañina y persistente, en la que existe un abuso de poder y un deseo de intimidar o dominar al otro, aunque no exista provocación alguna. Puede ser ejercido por uno o varios estudiantes en contra de uno o más de sus compañeros, y presenta las siguientes características:

- a) Es una forma de comportamiento violento, intencional, dañino y persistente, que se puede ejercer durante semanas o incluso meses, y supone una presión hacia las víctimas, que las deja en situación de clara indefensión.
- b) Es un fenómeno que normalmente ocurre entre dos (o más) iguales, en el que existe un desequilibrio (de poder) entre los participantes, con el fin de que, a través del abuso, se domine e intimide al otro.
- c) Alude a actos negativos generalmente deliberados, reiterativos, persistentes y sistemáticos, que pocas veces son denunciados, pues en la mayoría de los casos el agredido no puede defenderse y se generan en él sentimientos encontrados que le dificultan o impiden pedir ayuda.
- d) Puede o no haber daños físicos, pero siempre hay daño emocional, característica necesaria para definir una conducta, como bullying.

En sus estudios iniciales acerca del bullying, Olweus (2006) realizó un esfuerzo por caracterizar a quienes se involucran en estas conductas, en función de su modalidad de participación. Para tal efecto, describió la existencia de cinco tipos de roles:

1. *Víctimas pasivas o sumisas.* Son estudiantes que se caracterizan por una combinación de ansiedad y debilidad física. Son inseguros, suelen ser cautos, sensibles, tranquilos, y padecer de baja autoestima. En la escuela están solos, probablemente no tengan amigos y físicamente sean más débiles que los otros niños. Por lo regular, no muestran una conducta agresiva ni burlona.
2. *Víctimas provocadoras.* Se caracterizan por una combinación de ansiedad y de reacción agresiva. Son estudiantes que suelen tener problemas de concentración y su comportamiento causa irritación y tensión a su alrededor.
3. *Agresores típicos.* Tienen una tendencia hacia la violencia y el uso de medios violentos: Son impulsivos, tienen una necesidad imperiosa de dominar y poca empatía con las víctimas de las agresiones. Probablemente tengan una opinión positiva de sí mismos y suelen ser más fuertes que los demás.
4. *Agresores pasivos.* Seguidores o secuaces. Estos chicos participan en las intimidaciones, pero normalmente no toman la iniciativa. Es probable que este grupo contenga estudiantes inseguros y ansiosos.
5. *Los espectadores.* Son estudiantes con un aprendizaje negativo sobre cómo comportarse ante situaciones injustas. Están expuestos a una observación y refuerzo de modelos inadecuados de actuación y, probablemente posean poca sensibilidad ante el sufrimiento de los otros.

A esta propuesta inicial de clasificación de los actores, le han seguido otras en las que se plantean mezclas en las formas de participación (víctima-agresor, testigo-agresor, etc.) o se reconoce que un mismo alumno puede jugar distintos roles, dependiendo de la situación o el contexto en que se encuentre, lo que ha llevado a cuestionar la existencia de rasgos de personalidad más o menos estables, asociados con determinadas formas de participación (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2005; González, Chávez & Zacatelco, 2018).

En México, la Secretaría de Educación Pública optó por el nombre de “acoso escolar” y lo definió como “un comportamiento prolongado de abuso y maltrato que ejerce una alumna o un alumno, o bien en grupo de alumnas o alumnos sobre otro u otros, en escuelas de educación básica, con el propósito de intimidarlo/a o controlarlo/a, mediante contacto físico o manipulación psicológica. Se produce dentro de las instalaciones de los centros educativos y en el horario escolar” (Diario Oficial de la Federación, 2015).

Incidencia en México

En México, de acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (2014) el primer antecedente de cifras sobre maltrato escolar infantil se ubicó en las consultas juveniles e infantiles realizadas en 2000 y 2003 por el Instituto Federal Electoral (IFE). En ellas, se encontró que 32% de los estudiantes de menos de 15 años que fueron consultados reportaron haber recibido malos tratos en la escuela, 15 % dijeron que sus compañeros los insultaron y 13 % reportaron que los golpearon. Con base en estos datos y un estudio posterior realizado a finales de 2008 por el Instituto Nacional de Pediatría, se concluyó la existencia de un incremento en la incidencia de casos de acoso entre alumnos de educación básica.

En años más recientes, diversas instancias nacionales e internacionales recabaron datos sobre la incidencia del bullying en México, pero la posibilidad de hacer comparaciones con los resultados encontrados en distintos años se ve limitada a los casos en que los datos provienen de una misma fuente, debido a la existencia de importantes diferencias conceptuales y metodológicas entre instituciones.

Por ejemplo, en la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia, realizada en 2014 por la Secretaría de Gobernación y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, la aplicación incluyó a estudiantes de entre 12 y 18 años y encontró que 32.2% de los encuestados informaron haber sido víctimas de acoso (INEGI, 2015).

En los estudios realizados por la Comisión Nacional de Derechos Humanos, en los años 2011 y 2013, se encontró un incremento del 10% en los niveles de victimización de alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria, que pasaron de un 30% a un 40% (SEP, 2015)

Según los resultados de la prueba PISA (Program for International Student Assessment), las evaluaciones de 2015 y 2018 indicaron que la media de victimización para los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) fue de 23%. En el caso de México se encontró que 38.5% de los encuestados en 2015 reportaron haber sido víctimas de bullying, lo que ubicó a nuestro país entre los primeros lugares de incidencia, mientras que para el 2018, solo 23 % de los encuestados reportó haber recibido este tipo de agresiones.

Se trata de una diferencia sustancial que podría indicar un logro importante de los programas y políticas de atención implementadas, pero aún es necesario realizar investigaciones que permitan esclarecer en qué medida estos resultados representan un avance en el acontecer cotidiano en las escuelas, para lograr interacciones libres de violencia entre las y los estudiantes.

Asimismo, resalta la necesidad de realizar estudios que permitan cuantificar los efectos de las estrategias de sana distancia, implementadas para mitigar la pandemia de SARS-Cov-2, que durante más de un año han alejado a nuestros estudiantes de las aulas.

No se encontraron datos a nivel nacional, que den cuenta del cambio en los índices de bullying, y los resultados de investigaciones arrojan datos contrastantes. Al respecto, algunos autores plantearon que las conductas de bullying migraron de las aulas al ciberespacio (Vigderman, A. 2020), mientras que otros encontraron que, aún cuando el confinamiento pudo haber incrementado los niveles de ansiedad de la población en general, es posible que, para los alumnos que cotidianamente eran sometidos a actos de bullying en la escuela, el cambio haya representado un respiro (Gómez-León, 2021).

Asimismo, es necesario hacer un análisis de los criterios que utilizan diversas instituciones para definir y evaluar las conductas de acoso escolar, a fin de entender por qué se obtienen datos de incidencia tan variados. Entre las principales limitaciones que hemos detectado, se encuentra el utilizar cuestionarios de autoinforme, que se centran sólo en la reiteración de las conductas, en detrimento de los otros dos indicadores incluidos en la mayoría de las definiciones (intención de infligir daño y desigualdad de poder), además de la existencia de múltiples variaciones en los procedimientos (González, Zacatelco & Acle, 2020)

¿Por qué es importante?

De acuerdo con Cobo y Tello (2008), el acoso escolar se presenta tanto en escuelas públicas como privadas y su práctica puede incidir en un bajo rendimiento académico, reprobación e incluso deserción.

Otros autores como Acevedo y González (2010), Albores, Saucedo, Ruíz y Roque (2011) García y Musitu (2005) mencionaron la existencia de múltiples problemas emocionales, que pueden persistir a corto, mediano o largo plazo, tales como: problemas de interacción social, trastornos del sueño, depresión, bajo autoconcepto y baja autoestima, entre otros.

La evidencia empírica señala que se trata de una violencia repetida, en ocasiones encubierta o disimulada frente a los ojos de la autoridad, pero entremezclada con las actividades académicas y los espacios para el ocio o el juego.

En ese acto repetido en el que alguien elige a quién atacar, tanto el que violenta como el que es violentado suelen permanecer bajo la mirada de sus compañeros, lo que otorga a los testigos de la violencia un nivel de participación en la construcción de la identidad de ambos tipos de actores. Es decir, que la presencia de otros influye en su percepción sobre quiénes son y cómo son percibidos por los demás.

En el caso de los alumnos que sufren conductas de bullying, la presencia o participación de sus iguales pueden desalentar o impedir que externen lo que les está sucediendo, ya sea porque les genere vergüenza e incomodidad reconocerse como víctimas, o por el temor a mayores represalias, lo que da lugar a que, con frecuencia, los directivos, docentes y personal encargado del control de la disciplina, desconozcan la magnitud del problema.

En otras ocasiones, las quejas, denuncias y reclamos de quienes están siendo víctimas de bullying son minimizadas o insuficientemente atendidas, debido a que se comparte una cultura de la violencia, se carece de una política de atención adecuada, o existe falta de coordinación y comunicación entre los encargados de dar respuesta a sus demandas. En cualquier caso, tal situación constituye una victimización secundaria que desalienta la búsqueda de ayuda en la medida en que la persona acosada queda desatendida o sin ser escuchada. Todo lo antes señalado, resalta la importancia de ocuparnos del problema del bullying en el ámbito escolar. (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2005; Olweus, 2006; Farrington & Ttofi, 2009; Jáuregui, 2014; Tognetta, Avilés & Da Fonseca, 2016).

Diversos autores (González-Cabrera, et. al. 2019; Fariña, 2018; Sanz, 2021) han planteado que el acoso escolar, se ha extendido de forma silenciosa a un mayor número de la población estudiantil, incluyendo a los alumnos con aptitud sobresaliente, por lo que, resulta importante reconocer que este segmento de la población escolar también puede ser víctima de bullying pues, aunque la habilidad excepcional pueda significar un procesamiento ágil de información y un impresionante logro académico, en ciertas situaciones y contextos también puede ir acompañada por marginación social. Se ha determinado que los alumnos sobresalientes que sufren bullying, con frecuencia recurren al silencio, el aislamiento y la soledad, por lo que sus padres y maestros difícilmente logran identificar cuándo son victimizados, explorando factores de protección y de riesgo.

Asimismo, Popovska (2020), precisó que el miedo a fallar y el perfeccionismo, suelen ser un problema para el sobresaliente, pues generalmente van acompañados de ansiedad y estrés, que el individuo llega a acumular y, al no tener satisfechas sus necesidades cognitivas, sociales y/o emocionales puede a la larga deteriorar su salud física y su bienestar psicológico. De tal manera que, es fundamental brindarles apoyo para enfrentar diversos conflictos y actuar reflexiva y organizadamente, para lo cual se puede recurrir a los diferentes modelos que han dado la pauta para una adecuada identificación y atención de acuerdo con las necesidades detectadas.

Atención al sobresaliente.

Es importante partir de que los alumnos con aptitudes sobresalientes son un grupo heterogéneo, pero con destacadas capacidades, en al menos un área o dominio (Gagné, 2015), por lo que, existen múltiples formas para denominar, describir y explicar la existencia de habilidades o talentos especiales, que llevan a algunas personas a destacar de forma significativa de sus pares. Mönks y Mason (2000) hablaron de sobredotación, y la definieron como un potencial individual que permite alcanzar un desempeño excepcional en uno o más dominios.

En un intento por sistematizar la vasta información en torno a la conceptualización de esta categoría, Mönks y Mason (1993) propusieron la existencia de cuatro modelos teóricos en los que se puede ver una evolución conceptual, que va desde el énfasis en la evaluación psicométrica de la inteligencia, hasta una visión más dinámica en la que ésta es sólo una de las múltiples variables que interactúan en el contexto en que se desarrolla el individuo en cuestión. Estos modelos son: 1) los orientados a las capacidades, 2) los cognitivos, 3) los socioculturales, y 4) los orientados al logro.

Modelos Orientados a las Capacidades

Este modelo pone énfasis en el papel predominante de la inteligencia por considerar a las aptitudes sobresalientes como un rasgo permanente, independiente de algún período histórico, situación cultural, social o económica. Su representante teórico es Terman (1925, en SEP 2010), quién acuñó el término de Coeficiente Intelectual -CI- y sostuvo que la inteligencia estaba determinada genéticamente, era estable en el tiempo, y que los sobresalientes eran aquellos individuos que obtenían un C.I. igual o superior a 140. Esta posición bastante rígida, formó parte de los primeros intentos por explicar las características del pensamiento excepcional, por lo que, las aptitudes fueron vistas como un don innato o disposición natural (Zacatelco, 2015).

Modelos Cognitivos.

Se enfocan sobre los procesos de pensamiento, las estrategias y estructuras cognitivas en actividades superiores, y tienen su fundamento en la Teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg, la cual indica que la inteligencia funciona en relación con el ambiente tanto interior como exterior al individuo; es decir que hay una interacción entre la cognición y el contexto (Valadez, Betancourt & Zavala, 2012). Sternberg (1990) consideró que el sobresaliente era aquel que poseía la capacidad para encontrar soluciones nuevas ante un problema, y explicó las relaciones del individuo con su entorno, a través de tres subteorías:

- a) *La componencial* -nivel interno-: se refiere a las unidades básicas de la conducta inteligente, que el sujeto utiliza para procesar la información y operar sobre las representaciones internas de objetos y símbolos, mismos que rigen el comportamiento inteligente, independientemente del contexto en que se produzcan.
- b) *La experiencial* -nivel experiencial-: especifica el comportamiento de la inteligencia excepcional al enfrentarse a tareas nuevas que posteriormente se automatizan. Señala que para la manifestación del comportamiento sobresaliente influyen la capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas y para interiorizar lo aprendido y/o automatizar la información.
- c) *La contextual* -nivel aplicado-: está relacionada con las habilidades intelectuales, sociales y prácticas, necesarias para enfrentarse adecuadamente al medio social. Comprende la capacidad para seleccionar, modificar o construir los ambientes más apropiados para el desarrollo de los intereses y el desenvolvimiento de las características personales.

Así mismo, Sternberg (1990) distinguió tres tipos de individuos sobresalientes con base en su capacidad predominante:

- ✓ Analítico: es aquel que posee extraordinaria capacidad para planificar estrategias, alto nivel intelectual en pruebas estandarizadas y buenos resultados académicos.
- ✓ Creativo: el individuo que tiene gran habilidad para producir nuevas ideas, reformular problemas y sintetizar de forma integral la información.
- ✓ Práctico: se refiere al individuo que posee gran capacidad para poner en acción sus habilidades.

Modelos orientados al logro

Estos modelos constituyen una de las propuestas teóricas con mayor divulgación y aceptación en el estudio de los alumnos sobresalientes. El autor más representativo es Renzulli quien planteó el Modelo de los tres anillos y puntualizó que las medidas de Coeficiente intelectual pueden ser utilizadas para propósitos iniciales de identificación o establecer un mínimo nivel de desempeño, por lo que sugiere que se lleve a cabo una mayor utilización de factores relacionados con el pensamiento y la creatividad. Explicó que la aptitud sobresaliente es el resultado de la combinación de tres grupos de características, que son: habilidad por encima de del promedio, compromiso con la tarea y creatividad (Renzulli & Reis, 2016).

Habilidad por encima del promedio

Se valora a partir del Coeficiente Intelectual y se divide en general y específica. A la primera se le ha definido como la capacidad para procesar información, integrarla y recuperarla selectivamente, que tiene como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones, así como a desarrollar pensamiento abstracto. En cuanto a las específicas, se refiere a la adquisición de conocimientos o habilidades para realizar una o más actividades de tipo especializado.

Creatividad

De acuerdo con Torrance (2008), es definida como la capacidad de encontrar e inventar nuevas relaciones, así como los cambios que se descubren en diferentes elementos que operacionalizó a través de los siguientes indicadores:

- a) fluidez, característica que permite generar un gran número de ideas;
- b) flexibilidad, dimensión mediante la cual se valoran las diversas formas que tienen las personas para dar respuesta a una misma situación o problema;
- c) originalidad, generación de soluciones únicas, novedosas e innovadoras;
- d) elaboración, capacidad para incorporar detalles a una respuesta para embellecer productos y,
- e) apertura a la experiencia, que se refiere a la receptividad ante lo nuevo y diferente en el pensamiento y las acciones.

Compromiso con la tarea.

Es una forma refinada de motivación, referida a la energía concentrada sobre un problema o área específica de rendimiento y que ayuda a mantener el interés de manera comprometida. Se manifiesta a través de los indicadores de a) Altos niveles de interés, entusiasmo, fascinación e implicación en la solución de problemas o área de estudio; b) Capacidad de perseverancia, resistencia, determinación y práctica dedicada; c) Autoconfianza, fuerte ego, dirección

al logro; d) Habilidad para identificar problemas significativos dentro de un área especializada y, e) Desarrollo del sentido estético, calidad y experiencia en el trabajo propio y en el de otros.

Modelos con enfoque Sociocultural

Los ambientes de aprendizaje y los entornos sociales son los aspectos principales en estos modelos. Entre los autores más representativos se encuentran Tannenbaum, Mönks y Gagné.

Tannenbaum (2003), propuso una aproximación psicosocial, en su modelo conocido como Modelo en Estrella o Psicosocial de Filigrana, que resaltó cinco factores interactivos, asociados según el tipo de talento.

1. Inteligencia general superior, considerada como factor “g”.
2. Capacidad especial; aptitudes y habilidades específicas excepcionales.
3. Factores no intelectuales, que actúan como facilitadores o de apoyo, tales como: características sociales, emocionales o comportamentales.
4. Ambiente estimulante e influyente, como el familiar, escolar y de la comunidad.
5. Fortuna o suerte, como circunstancias imprevistas en la estructura de oportunidades y en el estilo de vida habitual, presentes para la realización excepcional.

Indicó que estos cinco factores han de darse en combinación y la falta de uno no es compensada por algún otro, sino que se requiere la presencia de cada uno de ellos, al menos en un nivel mínimo. Asimismo, especificó que cada grupo social en determinado tiempo prefiere un tipo de esfera de actividad o valora unas conductas como extraordinarias y otras no.

Gagné (2015) desarrolló el Modelo Diferenciador de la Dotación y el Talento -MDDT- y propuso una distinción entre estos dos conceptos. La Dotación se refiere a la posesión y uso de habilidades naturales superiores - aptitudes-, no entrenadas, espontáneamente expresadas, en al menos un área, mientras que el Talento es aquel dominio destacado de habilidades sistemáticamente desarrolladas en algún campo de la actividad humana y en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior del grupo de su misma edad que ha entrenado en ese campo.

Finalmente, el modelo de la Interdependencia Tríadica propuesto por Mönks y Mason (1993) sostuvo que la emergencia del talento depende en gran medida del soporte ambiental, es decir, de la interacción de factores individuales y contextuales. Estos autores retomaron las variables propuestas por Renzulli en su modelo de los Tres Anillos -capacidad intelectual alta, creatividad y motivación- e incluyeron como parte de la motivación, los indicadores de compromiso con la tarea, toma de riesgos, anticipación y planificación, pero además incorporaron lo que se conoce como la tríada social, en donde resaltaron el papel de la familia, la escuela y el grupo de iguales, como agentes importantes para el desarrollo y manifestación de las aptitudes sobresalientes.

Los múltiples criterios establecidos en cada uno de los modelos que han tratado de explicar la aptitud sobresaliente hacen evidente el poco consenso que existe en este campo, ante lo cual, podríamos preguntarnos ¿cuál es el modelo más adecuado y hacia dónde se encamina la situación actual? Ciertamente no se cuenta con una respuesta única, pues la elección de cada quien va a depender del enfoque seleccionado, las necesidades educativas detectadas y los objetivos planteados. Lógicamente, en la medida en que se reconozca la participación de un mayor número de factores en la manifestación de la aptitud sobresaliente, el trabajo puede resultar más preciso, pero a la vez más complejo (González, 2015).

De manera general, es posible observar que los modelos teóricos en torno a los alumnos con aptitudes sobresalientes han tendido a evolucionar gradualmente hacia un abordaje cada vez más integral. Mientras los primeros modelos obedecían a una perspectiva biológica, en la que se hablaba de capacidades o rasgos hereditarios, determinados genéticamente y estables en el tiempo, las posturas más recientes reconocen el doble papel que juega el contexto, que por un lado determina cuáles son los productos que se consideran “valiosos” en un lugar y momento específico, y por otro condiciona y delimita las necesidades y alcances del desarrollo humano, lo que nos lleva resaltar el papel que juegan las oportunidades de desarrollo que provee el contexto general y, el ambiente familiar y escolar en particular, para que el potencial se transforme en habilidades y logros realmente alcanzados (Freeman, 2015).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) hizo alusión a esta categoría como alumnos con aptitudes sobresalientes, y los definió de la siguiente forma:

Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad. (SEP, 2006, p.59).

De acuerdo con Turón y Reyero (2000), entre las características más relevantes que definen al sobresaliente se encuentran las relacionadas con los siguientes campos:

1. *Adquisición del conocimiento*; el cual suele ser más amplio y profundo, lo adquieren de forma más rápida y eficaz, suelen ser lectores precoces, poseen gran memoria y son capaces de generalizar a otros campos los conceptos aprendidos.

2. *Habilidades metacognitivas*; muestran un amplio nivel de planificación, seleccionan la información que les será útil para definir un problema y diseñan estrategias para resolverlo. Son más reflexivos y menos impulsivos en sus pensamientos y actuaciones.
3. *Actitud hacia el aprendizaje*; muestran gran curiosidad ante una tarea, aburrimiento y desinterés ante tareas simples o repetitivas, y persisten en la tarea hasta que llegan al final.
4. *Habilidades relacionadas con el lenguaje*; hablan antes de lo habitual, utilizan un lenguaje complejo, hacen buen uso de metáforas y elaboración de historias, logran captar la ironía y el sentido del humor.
5. *Son muy creativos*; poseen una gran imaginación y fantasía, su pensamiento es muy flexible y aporta nuevas soluciones a los problemas.
6. *Habilidades sociales*; son sensibles a las necesidades y sentimientos de otras personas, muestran capacidad de liderazgo, son responsables y poseen un desarrollado sentido moral y de justicia.
7. *Características emocionales*; desarrollan el autoconcepto antes de lo habitual y se reconocen como “distintos” a los demás, su alta persistencia a la tarea les hace ser perfeccionistas, y fijarse metas muy altas.

Asimismo, los autores señalaron la importancia de recordar que, ni todos los alumnos sobresalientes tienen que poseer estos rasgos, ni estos rasgos tienen que darse de la misma forma ni en la misma medida.

Impacto educativo

Es importante reconocer que, si bien en el campo educativo se ha tratado de dar una respuesta adecuada para los alumnos con Aptitudes Sobresalientes, los avances han sido insuficientes. En este sentido, podemos mencionar algunos programas que se han propuesto con la intención de atender a esta población.

En 1982, a través de la Dirección General de Educación Especial, surgió el Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la intención de efectuar investigaciones que permitieran caracterizar a la población sobresaliente de edad escolar.

En el periodo de 1989 a 1994, dentro del marco del Programa para la Modernización Educativa, se estableció como uno de los objetivos para la educación especial, consolidar el Programa de Atención a Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) (Valadez & Betancourt, 2004).

En la década de los noventa los servicios de Educación Especial se implementaron mediante dos modalidades de atención: Centros de Atención Múltiple -CAM- y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular -USAER-. El personal que conformaba la atención del programa CAS, pasó a formar parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), lo que ocasionó que los alumnos sobresalientes dejaran de recibir el servicio que hasta entonces se les ofrecía, debido a que se dio prioridad a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad. Fue hasta el año 2002 que se volvió a retomar su atención, con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, donde uno de sus objetivos fue establecer lineamientos para la atención de los alumnos sobresalientes, mediante el diseño de un modelo educativo (SEP, 2006).

Como parte del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), en el 2003, se desarrolló el Proyecto de investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes, que se puso en marcha en el ciclo escolar 2006-2007, sin contar con un reporte oficial de los beneficios logrados. En mayo de 2008, surgió el programa Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), con el propósito de impulsar una transformación para favorecer la calidad educativa, en el que se volvió a considerar la atención a niños con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, a través de programas, para favorecer su plena inclusión educativa (SEP, 2010).

Por otro lado, a través del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), se implementó el programa “Niñas y niños talento” con el objetivo de que las niñas, los niños y los jóvenes sobresalientes tuvieran acceso a una formación integral, a través del desarrollo de sus habilidades culturales, científicas y deportivas. Dicho programa se orientó a niñas, niños y jóvenes de 6 a 15 años de edad con promedio mínimo de 9.0, que estudiaran en escuelas primarias y secundarias públicas ubicadas en el Distrito Federal y que radicaran en la Ciudad de México (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2013). Cabe señalar el problema que representa igualar a los alumnos sobresalientes con la obtención de altas calificaciones escolares.

En el año 2016, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización del Modelo Educativo y sus políticas, en el cual se estableció en el artículo 41 de la Ley General de Educación, que la Educación Especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2016).

Bajo este panorama, se puede observar que, si bien, las propuestas educativas antes señaladas, representan avances para la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes, hasta el momento no se ha logrado cumplir plenamente con lo que se plantea en los mismos, por lo que la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes sigue representado un desafío para el Sistema Educativo Nacional. Un ejemplo de ello es que, de acuerdo con las cifras nacionales y oficiales publicadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), en el ciclo escolar 2015-2016 había 36.3 millones de estudiantes en todos los niveles educativos. Si consideramos que Sattler (2003) y Gargiulo

(2012) indicaron que la prevalencia de alumnos con aptitudes sobresalientes se encuentra entre 3 y 6 %, se deduce que mínimo había un millón de estos estudiantes. No obstante, la SEP (2017) reportó en dicho ciclo haber atendido a 32 588 alumnos con aptitudes sobresalientes, lo que representa sólo el .089% de la población general, y el 3.25% de la población potencialmente con aptitudes sobresalientes. Como resultado se tiene que el 97% de estos estudiantes no recibieron una educación correspondiente a sus necesidades y características, situación que los pone en riesgo, pues como cualquier otro grupo, precisan de una respuesta educativa adecuada a su diversidad, cualidades y características, lo que se hace patente ante la falta de actividades que los motive para favorecer su aprendizaje en los diferentes ámbitos de su desarrollo escolar, emocional y social. Es posible que presenten problemas para el aprendizaje dentro del aula o manifiesten dificultades de adaptación al entorno escolar que, de no atenderse, obstruyan el desarrollo de sus altas capacidades, lo que representaría una gran pérdida para ellos y para el desarrollo de la sociedad (Garcerán, 2019).

Resulta importante reconocer que este segmento de la población escolar puede ser víctima de *bullying* pues, en los casos en que su habilidad excepcional se relaciona con un procesamiento ágil de información, un impresionante logro académico o una ventaja en cualquier otra área que no incluya destacadas habilidades sociales, un contexto desfavorable puede llevarlos a marginación social. Al respecto, diversos estudios han reportado la forma silenciosa en que se han extendido los casos de acoso escolar en alumnos con aptitud sobresaliente (Fariña, 2018; Tourón, 2020).

En México, desde 1982, la SEP realiza tareas de identificación y atención de alumnos con aptitudes sobresalientes. No obstante, sus esfuerzos resultan limitados, debido al énfasis que se hace en la calificación escolar, sin considerar otros indicadores fundamentales para esta categoría, como son la creatividad, la inteligencia, el compromiso con la tarea y las habilidades socioemocionales. Resulta primordial partir de una propuesta de identificación acorde con la población mexicana, en la que se contemplen estos indicadores y las oportunidades de desarrollo que cada contexto ofrece a los estudiantes. Esto constituye un primer paso para abordar la atención educativa de esta categoría.

Bajo esta perspectiva, es relevante señalar que, para lograr una adecuada atención del alumnado con aptitud sobresaliente, se necesita partir de una visión multifactorial en el proceso de identificación, que sea inclusiva, dinámica, flexible, y que considere las diversas áreas del desempeño humano, además de contar con el apoyo de distintos actores como padres y maestros, para de esta forma, atender las necesidades educativas de estos alumnos que como cualquier otro grupo, puede enfrentar barreras para el aprendizaje, por lo que, es importante la participación, a través del diseño e instrumentación de programas, a fin de realizar los ajustes razonables.

En la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la Universidad Nacional Autónoma de México, desde 1987, iniciamos el estudio de los alumnos con aptitudes sobresalientes como parte del Programa de Maestría en Psicología, Educación Especial.

En nuestros primeros trabajos en torno al estudio y la identificación de la aptitud sobresaliente en alumnos de educación primaria, partimos del modelo validado por Zacatelco y Acle (2009), basado en la propuesta de Renzulli, el cual, conjuntaba variables internas tales como: habilidades intelectuales por arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea, así como una variable externa, que es la nominación del maestro. Posteriormente, se amplió el rango de edades de la muestra para incluir a estudiantes de educación secundaria, y se agregaron instrumentos de evaluación que nos permitieron dar cuenta de variables contextuales de nivel macro y microsocio, lo que resultó de particular relevancia para nuestro trabajo en contextos socioeconómicamente desfavorecidos, que pueden incidir negativamente en el desarrollo y manifestación de aptitudes sobresalientes. Con base en las necesidades detectadas, se retomó el modelo de Mönks, el cual agrega a la propuesta de Renzulli, factores del ambiente social inmediato del alumno, como son la familia, los compañeros y la escuela, tomando en consideración además, la situación social, económica y cultural, al reconocer que los factores del entorno juegan un papel relevante en la manifestación de la aptitud sobresaliente y su consideración dentro del proceso de identificación amplía las opciones de intervención para lograr el mejor desarrollo de esta población (Covarrubias, 2018).

La identificación de necesidades educativas de los estudiantes permite ofrecerles una respuesta educativa oportuna y adecuada a sus necesidades, a fin de alcanzar un desarrollo social y emocional acordes con su desarrollo cognitivo (Tourón, 2020). La baja autoestima y el acoso entre pares los hace vulnerables a dificultades emocionales e incluso puede llevarlos al fracaso escolar (Romagosa, 2013; Fariña, 2018; Tourón, 2020).

Entre los hallazgos más importantes que hemos obtenido en la Residencia de Educación Especial está el haber identificado una prevalencia de entre el 5 al 15% de alumnos sobresalientes en escuelas públicas de las demarcaciones Iztapalapa y Nezahualcoyotl (Zacatelco, Hernandez & Acle, 2012; Bello & Zacatelco, 2019; Zacatelco, Osorio & González, 2019; Zacatelco, Durán & González, A. 2021), dato que concuerda con los resultados de investigaciones internacionales, que registran rangos de un 5 a un 7% (Hallahan y Kauffman, 1991) o hasta el 15 y 25% (Renzulli, 2014, 2016).

Adicionalmente, el trabajo conjunto de alumnos y profesores de la maestría y de las escuelas de educación básica participantes, han permitido la instrumentación de programas de intervención para apoyar el desarrollo de alumnos con aptitudes sobresalientes (Núñez & González, 2017; González, Osorio & Zacatelco, 2019; González, Osorio & Zacatelco, 2019; Núñez & González, 2018 y González, Durán & Zacatelco, 2021).

Relación entre acoso escolar y aptitudes sobresalientes.

Nuestro interés por estudiar conjuntamente a los alumnos que participan en conductas de acoso escolar y los que muestran aptitudes sobresalientes, se relaciona con las múltiples formas de interacción que pueden tener lugar entre ambas categorías. Al respecto, nos preguntamos si los alumnos con aptitudes sobresalientes:

1. Participan de forma similar a sus pares en conductas de acoso escolar
2. Son más frecuentes blancos de esto por ser percibidos como “diferentes”
3. Utilizan sus aptitudes para hacer acosar de una forma más “ventajosa”
4. Cuentan con mejores herramientas para establecer interacciones sin violencia

Estas preguntas permanecen como una polémica aún sin resolver en la literatura. Al respecto, Lovecky (1992) argumentó que los alumnos con aptitudes sobresalientes manifiestan, desde edades tempranas, una gran sensibilidad moral y una marcada tendencia a beneficiar a los demás. Aceptar que estas características pudieran ser “inherentes” a su personalidad, al margen del contexto en que se desarrollen, llevaría a concluir que estos alumnos difícilmente participarían en conductas de acoso escolar en el papel de agresores.

En contraste, Peterson (2009) y Peters y Bain, (2011) reportaron casos donde los sobresalientes utilizaron sus habilidades para ayudar a las víctimas de *bullying*, mientras que en otros casos apoyaron a los agresores, lo que le llevó a cuestionar la idea de su supuesta tendencia prosocial. En el mismo tenor, González (2010) Ambrose y Cross (2009) argumentaron que no basta contar con aptitudes sobresalientes para garantizar una apropiada educación en valores, porque éstas pueden ser utilizadas en sentido positivo o negativo.

Por otra parte, es importante reconocer que las diferentes áreas de desarrollo suelen manifestarse de forma desigual, por lo que aun cuando se identifique a un estudiante como sobresaliente, difícilmente podemos esperar que su desempeño sea igualmente exitoso en todo tipo de tareas. Lo más frecuente es que destaquen en algunas áreas, pero también pueden presentar dificultades en otras y requerir de algún apoyo educativo, ya sea en el ámbito académico, o en el de las interacciones sociales. Resulta complicado pensar que existen niños que son excluidos por presentar habilidades superiores, sin considerar que, por sus características cognoscitivas, motivacionales y afectivas, también requieren de atención ya que siendo un grupo heterogéneo, su tratamiento educativo debe ser diferenciado (Gómez & Mir, 2011).

Si bien, a partir de la caracterización de la aptitud sobresaliente se han retomado algunos rasgos para su identificación y atención educativa, de acuerdo con Tourón (2020) se ha dejado “para luego” algo que es crucial en su desarrollo que es su bienestar social y emocional, que debe ir parejo con su desarrollo cognitivo.

Entre los autores que consideran que los individuos sobresalientes presentan características de personalidad específicas, que inciden de forma positiva o negativa en sus interacciones con otros se encuentra González (2010), quien planteó que muestran una gran sensibilidad a las situaciones, los cambios y las críticas; un sentido ético más desarrollado que el de sus pares, que les impele a cumplir y hacer cumplir las normas, independientemente de la situación; mayor empatía con las problemáticas sociales, y búsqueda de soluciones como parte de sus principales objetivos personales; sentido del humor basado en la ironía, que puede ser señalado como acoso escolar o una mala expresión de sus sentimientos, un gran perfeccionismo que les lleva a ponerse metas demasiado elevadas y a ser muy autocríticos; baja tolerancia a la frustración, relacionada con dicho perfeccionismo, y con las grandes expectativas que otros tienen sobre ellos/as, que puede generarles niveles de estrés muy elevados, llevarles a entrar en un decaimiento emocional o afectar negativamente a su autoconcepto y autoestima (Elices, Palazuelo & Del Caño, 2013; Fernández & Sánchez, 2011; Gómez & Mir, 2015; González, 2010; Romagosa, 2013).

En el mismo tenor, autores como García, Canuto y Palomares (2019), señalaron que el alumno sobresaliente puede sentirse diferente, presentar problemas de aislamiento social, un autoconcepto negativo y experimentar dificultades emocionales derivadas de su alta sensibilidad y perfeccionismo, o de la presencia de conflictos con el ambiente en el que se desenvuelve.

Freeman (2015) planteó que los sobresalientes pueden manifestar un pobre ajuste emocional a causa de su hipersensibilidad, perfeccionismo o la escolarización inflexible conllevando al conflicto, la ansiedad y a un comportamiento no deseado. Preciso que estos niños se enfrentan a los mismos conflictos emocionales como cualquier otro niño, por lo que, requieren apoyo emocional para lograr una adecuada manifestación de su potencial.

Autores como Soriano de Alencar (2008) y Sanz (2021) afirmaron que, entre los rasgos psicológicos más ampliamente identificados de los alumnos sobresalientes, destacan la intensidad emocional, sensibilidad, fuerte interés por la justicia y el perfeccionismo, así como una tendencia mayor a sufrir miedo, culpa y ansiedad, por lo que, en gran parte de la literatura se señala que la sensibilidad, intensidad emocional y el perfeccionismo son mayores en estos niños que sus iguales normativos. Al respecto, Gómez y Mir (2015) manifestaron que los sobresalientes no sienten más que el resto de las personas, sino que lo hacen de una manera diferente, pues perciben distintos detalles de la situación, lo que puede generar pensamientos complejos e intensos y hacer que se sientan abrumados.

Bajo este contexto, diversos autores han coincidido en identificar al estudiante sobresaliente como una víctima potencial de sufrir acoso escolar, por diversas razones: Su superioridad cognitiva puede ser un detonante que le haga ser visto por sus pares como alguien diferente, lo que podría llevar a que algunos de sus compañeros experimenten emociones negativas o incomodidad en su presencia. Estas situaciones, en caso de ser mal atendidas, podrían derivar

en acoso escolar; la falta de socialización correcta, los problemas de autoestima y el temor a ser rechazados por sus compañeros, pueden debilitar a estos estudiantes, e incrementar el riesgo de que se conviertan en víctimas del acoso escolar (Romagosa, 2013).

Desde una postura más sociológica, Crochik y Crochik (2017) estudiaron la forma en que una sociedad desigual, individualista y competitiva se reproduce en la institución escolar, y genera dos formas de jerarquización, una establecida por las autoridades escolares, basada en los méritos académicos, y otra defendida por los estudiantes, basada en el atractivo físico, las habilidades deportivas y los niveles de popularidad. De acuerdo con estos autores, los estudiantes que ocupan las posiciones más desfavorables en ambos tipos de jerarquías son más proclives a ser victimizados, mientras que los sobresalientes sólo incrementan su probabilidad de ser victimizados cuando sus aptitudes generan un buen aprovechamiento escolar, que no va acompañado por aptitudes físicas similares.

En un estudio realizado por González, Chávez y Zacatelco (2018) se observó que un mismo estudiante podía jugar el papel de agresor o víctima en distintas situaciones, y que los estudiantes sobresalientes podían utilizar sus habilidades cognitivas y verbales para mediar a favor de interacciones sociales libres de violencia, pero también para encubrir sus conductas violentas.

Estos hallazgos resaltan la importancia de favorecer la educación y desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los alumnos como parte de las oportunidades educativas que ofrece la escuela, para contribuir a su fortalecimiento personal y social. Promover el desarrollo de la autoestima, la identidad, la autorregulación de las emociones e impulsos, el respeto a las reglas, el manejo y resolución de conflictos, y el establecimiento de relaciones inclusivas, armónicas y pacíficas, que permitan el desarrollo óptimo del potencial de los estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes, para que se conviertan en miembros productivos de su grupo social.

El análisis de la interacción entre aptitudes sobresalientes y formas de participación en conductas de *bullying*, ha aportado datos para una mejor comprensión del problema, en tanto que la atención conjunta de ambas categorías ha tenido efectos positivos en tres sentidos: prevenir que los alumnos con aptitudes sobresalientes se transformen en víctimas, intervenir, cuando utilicen sus habilidades para acosar a otros y favorecer que aprovechen sus aptitudes para mediar en la resolución de conflictos sin violencia.

Referencias

- Acevedo, A. & González, M. (2010). *Alguien me está molestando: el bullying*. España: Ediciones B.S.A. Ambrose, D. & Cross, T. (2009). *Morality, ethics, and gifted minds*. USA: Springer.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruíz-Velazco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública de México*, 53(3), 220-227. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10619766006>
- Ambrose, D. & Cross, T. (2009). *Morality, ethics, and gifted minds*. USA: Springer.
- Bello, M. & Zacatelco, F. (2019). *Prerrequisitos para el aprendizaje de la lecto-escritura en niños con altas capacidades*. Asociación Interuniversitaria de investigación Pedagógica (AIDIPE). Vol. III. Diagnóstico y evaluación educativa. p. 65-69. ISBN 978-84-09-12411-4.
- Cobo, P. & Tello, R. (2008). *Bullying en México, Conductas violentas en niños y adolescentes*, Quarzo, Primera Edición, México, Pág. 56. 20.
- Covarrubias, P. P. (2018, versión electrónica). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista Investigación Educativa REDIECH* vol.9(17). *version Online* ISSN 2448-8550.
- Crochick, J. L., & Crochick, N. (2017). *Bullying, Prejudice and School Performance: A New Approach*. Springer.
- Diario Oficial de la Federación (2015, 27 de diciembre). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio Fiscal 2016. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46116/convivencia.pdf>
- Elices, J. A., Palazuelo, M. M. & Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales*. Madrid, España: CEPE.
- Fariña, M. C. (2018). *Altas Capacidades y Acoso Escolar: la Educación Emocional como alternativa de prevención*. (Tesis de Maestra en Educación, inédita) Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación.

- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *The Campbell Collaboration*, 6(1), 149.
- Fernández, M. T. & Sánchez, M. T. (2011). Como favorecer el desarrollo social, creativo y emocional del niño con Altas Capacidades Intelectuales. Sevilla, España: DÍADA
- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidades. *Revista de Educación*, 368. pp. 255-278. Recuperado el 10 de marzo de 2021, de www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articu...
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2013). Sistema para el desarrollo integral de la Familia del Distrito Federal. Lineamientos y mecanismos de operación del Programa Niñ@s Talento. Recuperado de: data.consejeria.cdmx.gob.mx/portal_old/uploads/...
- Gagné, F. (2015) From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educación*, 368. pp. 12-37. Recuperado el 10 de marzo de 2021, de: www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articu...
- Gargiulo, R. (2012). *Special Education in Contemporary Society. An Introduction to Exceptionality*. USA: Thomson Learning.
- Garcerán, S. Ma. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños* (50). Algeciras: Instituto de Estudios Campogibraltareños, pp. 159-172.
- García, F. & Musitu, G. (2005). *Manual Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García P. R., Canuto, G. I., & Palomares, R. A. (2019). El autoconcepto en la etapa de Educación Primaria: incidencia en los alumnos más capaces. *MLS-Educational Research*, 3(2), 33-46. Doi: 10.29314/mlser.v3i2.194.
- Gómez, M^a T. & Mir, V. (2011). Altas Capacidades en niños y niñas. Detención, identificación e integración en la escuela y en la familia. Narcea. Madrid.
- Gómez, M^a T. & Mir, V. (2015). *Niños con altas capacidades: cómo gestionar sus emociones*. Barcelona, España: Ediciones Omega.
- Gómez-León, M. I. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por el COVID-19. *Revista de Educación a distancia (RED)*, 21(65). Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/439601/298611>.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J.M., León-Mejía, A. & Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación*, 386. pp. 187-214.
- González, G. A. (2015). *Riesgos en la utilización prosocial o antisocial de las aptitudes sobresalientes*. P. 75-103 En: Zacatelco, R. F. (Coord.) Atención Educativa para Alumnos de Primaria con Aptitudes Sobresalientes: GEDISA- DGAPA-UNAM. ISBN 978-607-02-6659-1
- González G. A., Chávez S. B. y Zacatelco, R. F., (2018). *Bullying en alumnos de primaria del oriente de la Ciudad de México. Incidencia y conceptualización*. En: Aportaciones Actuales a la Psicología Social Vol. IV. AMEPSO. ISBN: 978-607-96539-6-5.
- González G. A., Durán, F. T. & Zacatelco, R. F. (2021). Diferencia entre violencia y bullying en adolescentes de una secundaria en Iztapalapa. Libro de resúmenes del 4º Congreso internacional de Psicología. pp. 146.
- González, A., Osorio, S. & Zacatelco, F. (2019). Percepción de profesores y alumnos sobre violencia entre pares en una escuela primaria de Iztapalapa. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*. p. 283-286, suplemento, número especial. Memoria en extenso ISSN 1405-7867
- González, A., Osorio, S. & Zacatelco, F. (2019). Relación entre bullying y autoconcepto en alumnos de educación básica de la delegación Iztapalapa. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*. p. 488-490, suplemento, número especial. Memoria en extenso ISSN 1405-7867.
- González, A., Osorio, S. & Zacatelco, F. (2019). Relación entre estilos parentales y conductas violentas en una primaria de Nezahualcoyotl. Memorias en extenso del XLVI Congreso Nacional de Psicología. pp. 593-609. ISBN 978-607-97084-5-0
- González, G. A., Zacatelco, R. F. & Acle, T. G. (2020). *Políticas antibullying en México. Contraste entre discursos políticos, acciones y resultados*. En: Crochick, J. L. & Avila de Lima, D. M. Estudios entre violencia escolar entre estudiantes. ISBN: 978-6587804019.

- González, M. P. (coord., 2010). *Estudiantes con altas capacidades*. Santiago de Compostela, España: Andavira editora.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1991). *Exceptional children. Introduction to special education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jáuregui, C. (2014). *¡Ya Basta! Acabemos con el Bullying*. México: Porrúa.
- Lovecky, D. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness. *Roeper Review*, 15 (1), 18-25. Recuperado de <http://sengifted.org/articles/exploring-social-and-emocional-aspects-of-giftedness-in-children>.
- Lugones, M. & Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. Vol. (33)1 Ciudad de la Habana. Versión impresa ISSN 0864-2125 versión online ISSN 1561-3038
- Mönks, F. J. & Mason, E. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En Heller, K. A.; Mönks, F. J. & Pasow, A. H. (Eds). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Mönks, F. J. & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. En Heller, K. A.; Mönks, F. J.; Stenberg, R. J. & Subotnik, R. F. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press
- Nuñez, H. D. & González, G. A (2017). Dinámicas de acoso escolar en alumnos con aptitudes sobresalientes. *Vertientes*, Revista especializada en Ciencias de la Salud. Suplemento, número especial. Memoria en extenso. ISSN 1405-7867
- Nuñez, H. D. & González, G. A (2018). Aula pacífica para reducir la violencia en un grupo de niños de educación primaria. Aportaciones actuales a la Psicología Social, vol. IV, pp.775-790. ISBN: 978-607-96-539-6-5
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Morata.
- Pfeiffer, S. (2020). An Interview with Steven Pfeiffer: Thinking about Giftedness and Talent Development-What are the Issues? April 2020 *North American Journal of Psychology* 22(3):373-382. Recuperado de www.researchgate.net/publication/340845030_An...
- Peters, M. P. & Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4) 624-643.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Popovska, N. G. (2020). Motivation as a mediating factor in the realization of giftedness. Internacional Slavic University, Gavriilo Romanovic Derzhavin, North Macedonia. Recuperado el 7 de junio de 2021 de: <https://www.researchgate.net/publication/345601826>.
- Renzully & Reiss (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Colección Desarrolla tu Talento, Madrid: Ápeiron Ediciones.
- Renzulli, J. & Gaesser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368. pp. 96-131.
- Romagosa, M. (2013). *Las necesidades emocionales en niños con altas capacidades*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Sanz, C. (2021) Superdotados y acoso escolar. El mundo del Superdotado. Recuperado el 2 de junio de 2021, de: www.elmundodelsuperdotado.com/superdotados-acoso.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública. Autor. ISBN 970-57-0023-0
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México*. Una visión histórica de sus modelos de atención. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2014). Datos y cifras. Acoso Escolar. Educación Básica. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/datos-y-cifras>.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. México: SEP.

-
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: SEP. Autor.
- Soriano de Alencar (2008) Dificultades socioemocionales del alumno con altas habilidades. *Revista Psicología (Lima)* 26(1) versión impresa ISSN 0254-9247
- Sternberg, R. (1990). Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo. Barcelona: CEAC.
- Tannembaun, A. J. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan.
- Tognetta, P., Avilés J. M. & Da Fonseca, R. (2016). Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. *Revista de Educación*, 373.
- Torrance, E. P. (2008). Torrance Tests of Creative Thinking. Spanish Directions *Manual. Figural Forms A and B*. Scholastic Testing Service, Inc.
- Turón, J. & Reyero (2000). La identificación de alumnos con Altas Capacidades: un reto pendiente para el sistema educativo. Recuperado el 3 de marzo de 2021 de dadun.unav.edu/bitstream/10171/19974/1/La.
- Tourón, J. & Reyero (2000). *La identificación de alumnos con Altas Capacidades: un reto pendiente para el sistema educativo*. Recuperado el 3 de marzo de 2021 de dadun.unav.edu/bitstream/10171/19974/1/La..
- Tourón, J. (2020). *Prologo al libro La rebelión del talento*. En Bánfalvi, P. La Rebelión del talento. Personalizar el aprendizaje desde la comprensión de las altas capacidades. España. Aljibe.
- Valadez, D. & Betancourt, J. (2004). La educación de niños con talento en México. En UNESCO. *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 129-142). Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Valadez, M. D., Betancourt, J. & Zavala, M. A. (2012). Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes. México: Manual Moderno.
- Vigderman, A. (2020). Cyberbullying prevalence and factors in 2020. Recuperado de: <https://www.security.org/digital-safety/cyberbullying-covid/>
- Zacatelco, F. & Acle, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 1(1), 41-53.
- Zacatelco, Hernández & Acle (2012). *Enriquecimiento de la creatividad escrita en alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria*. En Acle, T. (Coord.) Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular. México. UNAM-Gedisa.
- Zacatelco, R. F. (2015) Atención Educativa para Alumnos de Primaria con Aptitudes Sobresalientes. GEDISA-DGAPA-UNAM. ISBN 978-607-02-6659-1.
- Zacatelco, F., Durán, T. & González, A. (2021). Perfiles educativos de estudiantes de secundaria y su vínculo con indicadores de aptitud sobresaliente. *Memorias del 4º Congreso Internacional de Psicología “Contribución de la psicología ante los desafíos del desarrollo sustentable” – Modalidad Virtual*.
- Zacatelco, F., Osorio, S. & González, A. (2019). Estilos parentales. Influencia en indicadores de aptitud sobresaliente de alumnos de primaria. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. *Memorias en extenso del XLVI Congreso Nacional de Psicología, A.C. (CNEIP)*. ISBN 978-607-97084-5-0

CAPÍTULO X



Estrategias de afrontamiento de la familia con un hijo/a con necesidades educativas especiales.

María Ángela Gómez Pérez, María Dolores Valadez Sierra y Josefina

Sandoval Martínez

Universidad de Guadalajara

Capítulo X.

Estrategias de afrontamiento de la familia con un hijo/a con necesidades educativas especiales.

Resumen

Uno de los problemas más importantes a los que nos enfrentamos en el estudio de los niños con necesidades educativas especiales, es que se ha dedicado más atención a cubrir necesidades intelectuales y de aprendizaje, a través de programas especiales, y menos, a cubrir otro tipo de necesidades relacionadas con aspectos de enfrentar esta situación a nivel personal y familiar.

Los niños con necesidades educativas especiales representan retos y necesidades familiares, sociales y escolares; para lo cual se necesita estar preparados para comprender y apoyar el desarrollo propio de estos niños. Por lo anterior, resulta necesario realizar estudios que fortalezcan estas áreas, y una pieza clave es apoyar y guiar el sistema familiar y educativo de estos niños en su proceso de adaptación y enfrentar las situaciones que se presentarán en el futuro. El objetivo de este trabajo es analizar las estrategias de afrontamiento que utilizan los padres con un hijo con necesidades educativas especiales y derivado de esto mencionar algunas líneas de acción en la orientación a los padres en particular con niños con alta capacidad y con trastorno del espectro autista.

Palabras claves: Estrategias de afrontamiento, familia, necesidades educativas especiales, altas capacidades, autismo.

Coping strategies in families with special education needs.

Abstract

One of the most important problems we face in the study of children with special educational needs is that more attention has been devoted to meeting intellectual and learning needs, through special programs, and less, to meeting other needs related to aspects of dealing with this situation at the personal and family level.

Children with special educational needs pose family, social, and school challenges and needs; for which we need to be prepared to understand and support these children's own development. Therefore, studies are needed to strengthen these areas, and a key piece is to support and guide the family and educational system of these children in their adaptation process and to face the situations that will be presented in the future.

The objective of this work is to analyze the coping strategies used by parents with a child with special educational needs and derived from this mention some lines of action in the orientation to parents in particular with children with high capacity and with autism spectrum disorder.

Keywords: Coping strategies, family, special educational needs, high capacity, autism.

Capítulo X.

Estrategias de afrontamiento de la familia con un hijo/a con necesidades educativas especiales.

La familia es un sistema abierto y dinámico, la relación es tan estrecha entre padres e hijos que cualquier cosa que afecte a uno de ellos, afectará en cierta medida a los demás, de tal forma tenderán a buscar un nuevo equilibrio en sus relaciones.

La familia juega un papel extraordinariamente importante en la conformación de las características psicológicas de los hijos, tanto en lo que se refiere a la personalidad como en lo relativo a sus capacidades y aptitudes (Suarez y Vélez, 2018). Sin embargo, los programas destinados a la formación de la familia son muy recientes y todavía escasos, especialmente los destinados a padres con hijos con necesidades educativas especiales.

Una necesidad educativa especial puede tomar formas muy diferentes. Puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al currículo, a través, por ejemplo, de equipos especiales o técnicas especiales de enseñanza; o necesidad de modificar el currículum, o puede haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación (Warnock, 1978). Estas necesidades conllevan por parte de los padres buscar estrategias para que sus hijos obtengan una mejor propuesta educativa.

Una de las estrategias es el afrontamiento, el cual se define como los esfuerzos en curso cognitivos y conductuales para manejar las demandas externas o internas, que son evaluadas como algo que agrava o excede los recursos de la persona. Estos esfuerzos pueden ser activos (de aproximación), de evitación o pasivos. Atendiendo al momento en que se dé la situación, pueden ser, además, preventivos (anticipatorios) o restauradores (control de las consecuencias) (Lazarus y Folkman, 1986).

Un estilo de afrontamiento difiere de un rasgo, principalmente en grado y, generalmente, representa formas amplias, generalizadas y abarcadoras de referirse a los tipos particulares de individuos tales como el poderoso o el que carece de poder, el amigable o el hostil, el controlador o el permisivo, o a tipos particulares de situaciones tales como ambiguas o claras, inminentes o alejadas, temporales o crónicas, evaluativos o no evaluativos. Los rasgos, hacen referencias a las propiedades de las que dispone el individuo para aplicar en determinadas clases de situaciones, tienen generalmente un espectro menos amplio. (Lazarus y Folkman, 1991).

Es preciso, por tanto, diferenciar entre estilos de afrontamiento y estrategias de afrontamiento. "Los *estilos de afrontamiento* se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategia de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. Mientras que las *estrategias de afrontamiento* son los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes" (Fernández-Abascal, 1997, p.190).

Este trabajo tiene como objetivo responder a una necesidad que ha sido poco estudiada y atendida en nuestra sociedad: conocer los estilos de afrontamiento que utilizan los padres con un hijo/a con altas capacidades y autismo, ya que es en la familia donde pueden aparecer los primeros signos de incompreensión, desesperación, y angustia para el niño y para los padres, al no contar con los recursos necesarios para hacer frente a la situación que se presenta. Por lo tanto, es importante brindar asesoramiento y orientación para afrontar esta problemática en donde se busca la disminución de los síntomas tanto para padres como para los hijos señalando la importancia de buscar a un profesional de la salud que les brinde herramienta para aminorar los síntomas.

Familia

La familia ha sufrido una serie de cambios a lo largo del tiempo, según Musitu (en Jiménez, 2013), el concepto y cualidad esencial de la familia sería un acuerdo o compromiso emocional: se estimula el cariño, el cuidado, y la implicación mutua; hay una continua donación reciproca sin preocuparse demasiado por el valor que se intercambia en las transacciones; no se espera una compensación equivalente y la armonía en las relaciones se valora más por los bienes y servicios intercambiados; los lazos familiares implican un sentido de responsabilidad interpersonal y obligaciones hacia los otros que es más fuerte.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 2012), se refiere que "*la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado*" (Art.16;3); mientras que Montalvo y Espinosa (2013), completan el texto al referirse a la familia como "el grupo social básico en el que la mayoría de la población se organiza para satisfacer sus necesidades y en el cual individuos construyen una identidad mediante transmisión y actualización de los patrones de socialización" (pág. 74).

Conceptualizando a la familia vista desde el enfoque sistémico, Garibay (2006), menciona que la familia es considerada como un móvil porque está compuesto de una serie de piezas que se encuentran relacionadas entre sí. Lo mismo la familia está formada por sus miembros, los cuales se encuentran relacionados entre sí. Cada una de las piezas del móvil tiene un lugar, una posición "arriba" de otras. De igual manera, cada uno de los miembros de la familia ocupa un lugar, una posición dentro de la misma, lo cual implica que cada uno juega un rol con respecto a los otros,

desempeñan una función, tiene un peso determinado, lo que en la familia vendría a ser la jerarquía y el poder con que cada uno cuenta, sean padres, hermanos mayores, etcétera.

Algunos de los componentes de la concepción de la familia según este autor son los siguientes:

La familia es un sistema abierto en proceso permanente de transformación que constantemente intercambia descargas con el medio extrafamiliar y se adapta a las diferentes demandas de las etapas de desarrollo que enfrenta.

Muestra un desarrollo en el cual se desplaza a través de un cierto número de etapas que exigen una reestructuración permanente. Así esta se adapta a las circunstancias cambiantes de modo tal que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento psicosocial de cada miembro siguiendo un ciclo.

La familia, es uno de los contextos como lo refiere de desarrollo humano más importantes y cruciales para los individuos que viven en ella (López, 2003). La familia juega un papel importante en la conformación de las características psicológicas de los hijos, tanto en lo que se refiere a la personalidad como en lo relativo a sus capacidades y aptitudes (Ceka y Murati, 2016; Gomez-Arizaga, Truffello y Kraus, 2019; Manasawala, y Desai, 2019; Yildiz y Altay, 2021).

La presencia en la familia de un hijo/a con necesidades educativas especiales, crea diferencias en el sistema familiar que son llamadas (etiquetas). Una forma de abordar y analizar estas etiquetas es conociendo los estilos de afrontamiento que utilizan los padres para poder ayudar y apoyar a su hijo y dar respuesta a los requerimientos que este necesita para el desarrollo de habilidades cognitivas, pero mayormente crear nuevas pautas de comportamiento en las relaciones del niño con NEE (etiquetado) y su familia, donde ambas partes responden a una unidad sistémica.

Si consideramos que la familia es un sistema, la presencia de uno o más hijos/as con necesidades educativas especiales afecta a todo el contexto familiar, que tiene que buscar un nuevo equilibrio, porque la familia es un sistema abierto y dinámico. La relación es tan estrecha entre padres e hijos que cualquier cosa que afecte a uno de ellos, afectará en cierta medida a los demás, que tenderán a buscar un nuevo equilibrio en sus relaciones.

Estas familias presentan una serie de conflictos, inseguridades, y dudas acerca de cómo ayudar a sus hijos y por consiguiente no tienen bien definido cómo enfrentar la situación, ya que se percibe en ellos una necesidad de información y de ayuda que muchas familias con hijos con necesidades educativas especiales tienen (Civera, V. 2018).

Los programas destinados a la formación de la familia son muy recientes y todavía escasos, especialmente los destinados a padres con hijos con necesidades educativas especiales.

La familia desde una perspectiva ecológica es vista como un sistema social más que influye en el desarrollo de la persona, en el seno familiar sus miembros interaccionan entre sí, estableciendo objetivos y metas, modelos de comportamiento, y ofreciendo guía, motivación y apoyo mutuo (López, 2003). El éxito de los miembros del sistema familiar dependerá en gran medida del papel de los padres en los elementos previamente mencionados, ya que cada familia tiene diferentes necesidades y características.

Características y necesidades de la familia y el niño con altas capacidades y autista

Como decía Vigotsky (1973), cuando el niño llega a la escuela ya trae una historia de aprendizaje, además, los aprendizajes formales e informales van a coexistir a lo largo de toda su escolaridad. Este hecho es especialmente significativo en el caso de los niños con necesidades educativas especiales.

La familia va a contribuir en el aprendizaje de sus hijos, en sus actitudes, su personalidad y en muchos otros aspectos de su formación como seres humanos, es por eso que la educación de cualquier niño o niña no puede limitarse al ámbito escolar. La educación se da en un medio sociocultural, en el cual la familia y el entorno próximo son de trascendental importancia.

De esta manera, el propio comportamiento de los padres va a influir directamente en el comportamiento de los hijos. Tal como señala Freeman (2000), muchos padres planean su acción y estilo parental durante el embarazo, basándose en su experiencia cultural y sus expectativas personales. Este proceso no siempre es consciente.

En una situación como esta, se debe proveer a la familia del apoyo necesario para comprender las consideraciones de la orientación que va a recibir o provocar, ya sea en el propio niño y en su entorno próximo. En un sentido vigotskiano, se debe valorar tanto lo que el grupo familiar puede hacer por sí solo como lo que puede hacer acompañado.

Es importante conocer por parte de los padres sus iniciativas e intereses, se debe solicitar ayudar en la toma de decisiones, más que imponer sus propios criterios. Esto se debe hacer siempre tomando en consideración la edad del hijo o la hija.

Los estilos y estrategias de afrontamiento

Aunque existen opiniones (Folkman, 1982), sobre la falta de un cuerpo teórico o modelo apropiado para evaluar el afrontamiento e investigar con él de forma efectiva, el desarrollo teórico y metodológico del concepto de afrontamiento podría agruparse en dos aproximaciones distintas, una, relativamente estable, que lo asume como un estilo personal de afrontar el estrés y la otra, que lo entiende como un proceso (Sandín, 1997).

La aproximación a los estilos de afrontamiento defiende la existencia de disposiciones personales para hacer frente a distintas situaciones estresantes. En este sentido, habría personas que negarían y evitarían la situación y otras que tendrían una actitud más vigilante y expansiva. Esto corresponde con los estilos represor/sensibilizador propuestos por Byrne (1964) o los estilos *blunting/monitoring* de Miller (1987).

Un modelo alternativo centrado en los estilos de afrontamiento es el sugerido por el equipo de Lazarus en términos de proceso (Folkman, 1982). Esta teoría introduce la consideración de los aspectos cognitivos y una definición de estrés como resultado de una valoración del sujeto respecto al equilibrio entre demandas y recursos. Su teoría ha recibido el nombre de "Modelo transaccional del estrés y del afrontamiento" (Lazarus y Folkman, 1984).

Desde un punto de vista procesual y dentro del "modelo transaccional del estrés y del afrontamiento", el afrontamiento es definido como los esfuerzos en curso cognitivos y conductuales para manejar las demandas externas o internas, que son evaluadas como algo que agrava o excede los recursos de la persona. Estos esfuerzos pueden ser activos (de aproximación), de evitación o pasivos. Atendiendo al momento en que se dé la situación, pueden ser, además, preventivos (anticipatorios) o restauradores (control de las consecuencias) (Lazarus y Folkman, 1984).

Esta consideración de afrontamiento implica:

- ✓ El afrontamiento puede ser adaptativo o no en función de los factores que intervengan en el proceso.
- ✓ El afrontamiento es una aproximación orientada al contexto y unas estrategias son más estables que otras.
- ✓ Existen al menos dos funciones principales del afrontamiento, una centrada en el problema y otra en la emoción.
- ✓ El afrontamiento depende de la evaluación respecto a que pueda o no hacerse algo para cambiar la situación

El afrontamiento es definido por Everly (1989, p. 44), "como un esfuerzo para reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés, estos esfuerzos pueden ser psicológicos o conductuales".

Las estrategias de afrontamiento antes que la naturaleza de los estresores puede determinar si un individuo experimenta o no estrés. Cada sujeto tiende a la utilización de los estilos de afrontamiento que domina o por aprendizaje o por hallazgo fortuito en una situación de emergencia. Las estrategias de afrontamiento pueden ser según Girdano y Everly (1986) adaptativas o mal adaptativas, las adaptativas reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo, las segundas reducen el estrés a corto plazo, pero sirven para desgastar la salud a largo plazo (Everly, 1989. Citado por Fernández-Abascal 1997).

Un estilo de afrontamiento difiere de un rasgo, principalmente en grado y, generalmente, representa formas amplias, generalizadas y abarcadoras de referirse a los tipos particulares de individuos tales como el poderoso o el que carece de poder, el amigable o el hostil, el controlador o el permisivo, o a tipos particulares de situaciones tales como ambiguas o claras, inminentes o alejadas, temporales o crónicas, evaluativos o no evaluativos. Los rasgos, hacen referencias a las propiedades de las que dispone el individuo para aplicar en determinadas clases de situaciones, tienen generalmente un espectro menos amplio. (Lazarus y Folkman, 1991).

Así mismo, Endler y Parker (1990), plantearon que existen preferencias en el uso de determinadas estrategias, independientemente del estresor y a través del análisis factorial de las estrategias de afrontamiento, medidas por su "Inventario Multidimensional de Afrontamiento" identificaron tres dimensiones básicas: el "*afrontamiento orientado a la tarea*", el "*afrontamiento orientado a la emoción*" y el "*afrontamiento orientado a la evitación*". Posteriormente en un estudio realizado por Roger, Jarvis y Najarian (1993) al modelo anterior le añadieron una cuarta dimensión, denominada "separación o independencia afectiva respecto al estresor".

En relación con las estrategias de afrontamiento, su delimitación conceptual ha sido menos precisa debido a las diferentes etiquetas verbales utilizadas. Esto ha sido porque su definición ha estado unida al desarrollo de instrumentos de medida de estas.

Partiendo del modelo de Lazarus y Folkman (1984), sobre estrés y afrontamiento y la reflexión sobre la importancia que tienen ciertos recursos personales utilizados como formas de afrontamiento en padres de familia, por lo que cada repuesta que se de en el sistema familiar afectan a los roles y relaciones de la familia entera, ya que la familia intenta acomodarse a las necesidades educativas del niño y cada uno de sus miembros reaccionará de manera diferente debido a su particular temperamento y personalidad, intereses y habilidades. En algunos casos existen otros elementos importantes que complican más el reconocimiento y la acomodación, como son los factores de género, económicos, y la edad; afectarán en la forma de recibir las NEE en la familia, con aceptación o resentimiento. Cualquier alteración que se produzca en el sistema familiar repercutirá en cada uno de ellos.

Necesidades Educativas Especiales

En el ámbito educativo se empezó a emplear el término de necesidades educativas especiales para referirse a los apoyos que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizo a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña (García, 2000), y del cual se derivaron muchas normas legales hoy vigentes en ese país.

Dicho informe desechaba el modelo tradicional de educación especial, así como la idea de que existieran dos clases de niños diferentes: unos deficientes y otros no deficientes; de la cual se derivará las existencias de dos sistemas de enseñanza diferentes: el de la educación general y el de la educación especial. Ya no son solamente los "deficientes" quienes necesitan una educación especial. Son todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de compañeros de la misma edad, porque presentan de forma temporal o permanente, problemas de aprendizaje. Una necesidad educativa especial puede tomar formas muy diferentes. Puede haber necesidad de dotación de medios para acceder al currículo, a través, por ejemplo, de equipos o técnicas de

enseñanza; o necesidad de modificar el currículum, o puede haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación” (Warnock, 1978, 3).

También el informe Warnock, señala que “...hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social, o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum, al currículum especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente”.

El informe Warnock, señala con relación a la educación especial que ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable - La educación es un bien al que todos tienen derecho - Los fines de la educación son los mismos para todos - La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NNEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines - Las NNEE son comunes a todos los niños - Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen, tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario (García, 2000).

Al conceptualizar a los alumnos como niños con necesidades educativas especiales, sus dificultades para aprender no dependen solo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio. Las NEE aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlos en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes como:

- ✓ Profesionales: maestro de apoyo, especialistas;
- ✓ Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico;
- ✓ Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptaciones de distintos espacios escolares;
- ✓ Curriculares: adecuaciones de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no solo aquel con discapacidad (García, 2000).

Estrategias de afrontamiento de padres con un hijo con necesidades educativas especiales

Cuando los padres reciben por primera vez la noticia de que su hijo presenta una condición particular, la forma en cómo toman esta noticia variará de acuerdo con la situación personal que tenga cada miembro de la pareja y la familia, su historia y experiencias previas, pero sin lugar a dudas es un acontecimiento sorpresivo y asombroso que requiere de acompañamiento. Ante esta noticia los padres experimentan un gran impacto pasando por un bloqueo emocional, posteriormente buscarán corroborar el diagnóstico dado, también en todo este proceso surge la culpa y posteriormente se da la etapa del equilibrio que es donde surgen las estrategias de afrontamiento (Albarracín, A. P.; Rey, L. A. & Jaimes, M. M. (2014).

Siguiendo esta línea de ideas, a continuación, se harán conclusiones, y algunas referencias de estrategias de afrontamiento de acuerdo con el tipo de necesidades educativas que presentan los hijos de las familias estudiadas por los diferentes autores:

Tener un hijo con alguna necesidad educativa especial representa un reto para los padres y a menudo se convierte en una fuente de estrés. Esto implica que los padres utilicen estrategias para afrontar el estrés, que pueden o no ser convenientes, además es importante señalar que las estrategias pueden ser diferentes entre el padre y la madre (Lyons, A., Leon, S., Roecker, C., y Dunleavy, A. (2010). En un estudio efectuado por Albarracín, A. P.; Rey, L. A. & Jaimes, M. M. (2014). (2014) con padres y madres con un hijo con autismo, los autores encontraron que la mayor estrategia que utilizan ambos padres es la de religión, no obstante, cuando se analizan los resultados por género, encuentran que los padres utilizan menos las estrategias de afrontamiento, en tanto que las madres utilizan mayormente las estrategias centradas en la emoción y en la solución de problemas.

La práctica de la religión es una estrategia de afrontamiento mayormente utilizada tal como lo demuestra el estudio de Amireh (2019) con padres con hijos con autismo, síndrome down y sin condición especial. Por su parte Velazco (2017), encontró que las familias con un hijo con trastorno del espectro autista (TEA) experimentan mayores niveles de estrés con respecto a la transición de las etapas de desarrollo del ciclo vital y el afrontamiento a nuevas funciones que exigen una progresiva organización con metas diferentes. De esta forma las familias han buscado apoyos profesionales ante el estrés surgido de la presencia del diagnóstico del Trastorno del Espectro autista (TEA) a uno de sus miembros lo que lleva a considerar que tendrán en un futuro, mejores condiciones de afrontamiento al estrés y a los nuevos retos que se presenten en sus vidas.

En un estudio efectuado por Gómez (2008,) respecto a las estrategias que utilizan los padres con hijos con alta capacidad, encontró que las madres utilizan más los estilos de resolver problemas, reevaluación positiva, planeación y aceptación; siendo este último el que más sobresale. Por el contrario, los estilos de afrontamiento menos utilizados fueron los de distracción, negación, uso de drogas y desconexión comportamental. Por su parte los padres utilizan más los estilos de afrontamiento de reevaluación positiva y aceptación, sobresaliendo más esta última, los estilos menos

utilizados por ellos fueron los de distracción, negación, uso de drogas, apoyo en otras personas y desconexión comportamental, de tal forma que no se encontraron diferencias significativas entre las estrategias utilizadas por ambos padres.

Las estrategias de afrontamiento también se han asociado con la calidad de vida (Levinger y Allasad, 2018), en un estudio de metaanálisis efectuado por Fairfax, et al. (2019), con padres con hijos con alguna condición crónica encontraron que cuando las estrategias de afrontamiento que se utilizan son adaptativas estas se asocian a una mejor calidad de vida psicológica.

Indudablemente el apoyo social que tengan los padres con hijos con alguna necesidad educativa especial también desempeñará un papel importante en el uso de las estrategias de afrontamiento, tal como lo revela el estudio de Lesar (1998), con padres con hijos con discapacidad donde se observó que estos apoyos estaban asociados con las fortalezas familiares y que la inculcación, el distanciamiento y el autocontrol no favorecían mejores estrategias de afrontamiento. De la misma manera se observó la importancia del apoyo familiar y social en la reducción del estrés que experimentaban los padres con hijos con discapacidad auditivo y pérdida total de la audición (Levinger y Allasad, 2018).

La importancia de contar con herramientas para afrontar el estrés de las familias con hijos con necesidades educativas especiales, en este caso altas capacidades y autismo, se centran en que ambos padres buscar mejores estrategias que les permitan proporcionar a sus hijos en un futuro mejor calidad de vida, y de esta manera brindarles un entorno de bienestar personal, familiar, social, educativo y laboral.

Referencias

- Albarracín, A. P.; Rey, L. A. & Jaimes, M. M. (2014). Estrategias de afrontamiento y características sociodemográficas en padres de hijos con trastornos del espectro autista. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 42, 111-126. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/498/1034>
- Amireh, M. (2019). Stress Levels and Coping Strategies among Parents of Children with Autism and Down Syndrome: The Effect of Demographic Variables on Levels of Stress. *Child Care in Practice*, 25(2), 146-156.
- Byrne, D. (1964). The repression-sensitization as a dimension of personality. En B.A. Maher (ed.), *Progress in experimental personality research*, 1, 169-220. Academic Press. Nueva York.
- Ceka, A., & Murati, R. (2016). The role of parents in the education of children. *Journal Education and Practice*, 7(5), 61-64. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092391.pdf>
- Civera, V. (2018). Familias de niños con necesidades educativas especiales <https://www.redcenit.com/familias-de-ninos-con-necesidades-educativas-especiales/>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 2012).
- Endler, N. y Parker, J. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-54.
- Everly, G.S. (1989). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Nueva York: Plenum Press.
- Fairfax A; Brehaut J; Colman I; Sikora L; Kazakova A; Chakraborty P; Potter BK. (2019). A systematic review of the association between coping strategies and quality of life among caregivers of children with chronic illness and/or disability. *BMC pediatrics [BMC Pediatr]*, 19 (1), 215.
- Fernández-Abascal, E. (1997). *Psicología general: motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En E. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid, España: Pirámide.
- Folkman, S. (1982). An approach to the measurement of coping. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 95-107.
- Freeman, J. (2000). The essential context for gifts and talented students. I K. Heller, F. Mönks, R.J. Stenberg & R.F. Subotnik (eds). *International handbook in giftedness and talent*. P.p. 573-586 Elsevier. N.Y.
- García, I., Escalante I., Escandón, Ma. C., Fernández, L.G., Mustri, A., y Puga, I. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Garibay, R, S. (2006). Enfoque sistémico. Una introducción a la psicoterapia familiar. Libros del Arrayán. México.
- Gómez, M. (2008). *La familia con un hijo/a superdotado y sus estilos de afrontamiento*. Tesis de grado de Maestría Terapia Familiar. Guadalajara. Universidad de Guadalajara.
- Gomez-Arizaga, M., Truffello, A. y Kraus, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(3), 156-177.
- Jiménez, T. (2013). *Psicología Social de la Familia*. En A. Arias, J. Morales, E. Nouvilas y Martínez, J. *Psicología Social Aplicada*. Madrid; Médica panamericana.
- Informe Warnock (1978). https://www.ugr.es/~aula_psi/INFORME_WARNOCK_.htm
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). El modelo transaccional del estrés y de afrontamiento. p. 164. Barcelona, España; Ediciones Martínez Roca
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company. Nueva York
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1991): Estrés y procesos cognitivos. Capítulo 5. *Concepto de afrontamiento*. Ed. Planeta. 143.

- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company. Nueva York.
- Lesar, S. (1998). Parental Coping Strategies and Strengths in Families of Young Children with Disabilities. *Family Relations*, 47(3), 263-268.
- Levinger, M., & Allasad Alhuzail, N. (2018). Bedouin hearing parents of children with hearing loss: Stress, coping, and quality of life. *American Annals of the Deaf*, 163(3), 328–355.
- López, Escribano, C. M. (2003). Análisis de las Características y Necesidades de las Familias con hijos Superdotados. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Lyons, A., Leon, S., Roecker, C., y Dunleavy, A. (2010). The impact of child symptom severity on stress among parents of children with ASD. The moderating role of coping styles. *Journal of child and family studies*, 19, 516-524.
- Manasawala, S. y Desai, D. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent’s narrative. *Gifted Education International*, 35(3), 189-200. doi:10.1177/0261429419863440
- Miller, S. (1987). Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information-seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 345-353.
- Montalvo, J. y Espinosa, M. (2013). Análisis del ciclo vital de la estructura familiar y sus principales problemas en algunas familias mexicanas. *Alternativas en Psicología*, 73-91.
- Roger, D., Jarvis, G. y Najarian, B. (1993). Detachment and coping: The construction and validation of a new scale for measuring coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 15 (6), 619-626.
- Sandín, B. (1997). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos, *Manual de psicopatología* (vol. 2, pp. 3-52). McGraw-Hill/Interamericana. Madrid.
- Selby, A. H., Murphy, D., Lorenzen, A., Cabrera, I., Castañeda, A. Ruíz, I. (1994). *La Familia en México Urbano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Suarez, P., y Velez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *PSICOESPACIOS*, 12(20), 173-197.
- Valadez, D. (2005). Identificación de niños superdotados y comparación de estados emocionales entre niños normales y superdotados: el caso de la ansiedad y la depresión. Tesis doctoral. Guadalajara, Jalisco.
- Velazco, V. (2017). Estructura Familiar en el Trastorno del Espectro Autista. Tesis de Grado de Maestría en Terapia Familiar. Guadalajara. Universidad de Guadalajara.
- Vigotsky, L. S. (1973). *Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar*. Akal. Madrid.
- Villatte, A. y Léonadis, M. (2012). Qui suis je? Quelques spécificités du discours sur soi à l’adolescence chez les sujets a haut potentiel intellectuel. *Neuropsychiatrie del’ enfance et del’ adolescence*, 60, 101–107.
- Warnock, M. (1978). Informe Warnock. Secretaria de Educación del Reino Unido.
- Yıldız, S , Altay, N . (2021). The parenting attitudes and effects on their gifted children: a literature review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9 (2), 135-144. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jegys/issue/60655/864037>

CAPÍTULO XI



Participación parental en las tareas: Un estudio con estudiantes de primaria con alto y bajo desempeño académico.

Christian Samir Grijalva-Quiñonez, Angel Alberto Valdés-Cuervo,

Maricela Urías Murrieta

Instituto Tecnológico de Sonora

Capítulo XI.

Participación parental en las tareas: Un estudio con estudiantes de primaria con alto y bajo desempeño académico.

Resumen

En el presente estudio se analizaron las diferencias entre la participación parental en la tarea (apoyo a la autonomía, estimulación cognitiva, control e interferencia) en estudiantes de primaria de bajo y alto desempeño académico. La muestra se conformó por 166 estudiantes, 83 de bajo (M edad = 10.63 años, DE = 0.65) y 83 de alto desempeño (M edad = 10.70 años, DE = 0.67) de escuelas primarias de Sonora, México. Se calculó un modelo de regresión logística multivariado. Los resultados muestran que el apoyo a la autonomía es la forma más frecuente de participación parental en las tareas, mientras que la interferencia es la menos utilizada por los padres de ambos grupos de estudiantes. Se encontró que el apoyo parental a la autonomía (OR = 2.29) se relaciona positivamente con el desempeño académico, mientras que la interferencia se asocia (OR = .59) de forma negativa. La estimulación cognitiva y el control en las tareas no se asociaron significativamente con diferencias en el desempeño. Se concluyó que el apoyo parental a la autonomía y la interferencia en las tareas poseen efectos diferentes en el logro académico de estudiantes de primaria.

Palabras claves: Participación parental, tareas escolares, desempeño académico.

Is the type of parental involvement in homework important? A study with elementary students with high and low academic performance.

Abstract

The present study analyzed the differences between parental participation in the homework (autonomy support, cognitive stimulation, control, and interference) in elementary school students with low and high academic performance. The sample consisted of 166 students, 83 with low (M age = 10.63 years, SD = 0.65) and 83 with high academic achievement (M age = 10.70 years, SD = 0.67) from elementary schools in Sonora, Mexico. We calculated a multivariate logistic regression model. The results show that support for autonomy is the most frequent form of parental participation in homework, while interference is the least used by the parents of both groups of students. Parental support for autonomy (OR = 2.29) was related to high academic achievement, while interference (OR = .59) was associated with low achievement. Parental cognitive stimulation and control in homework were not significantly associated with differences in performance. We concluded that parental support for autonomy and interference in homework has different effects on elementary students' academic achievement.

Keywords: Parental participation, homework, academic achievement.

Capítulo XI.

Participación parental en las tareas: Un estudio con estudiantes de primaria con alto y bajo desempeño académico.

La educación básica de calidad es esencial para garantizar el progreso educativo de los estudiantes y su acceso a mejores condiciones de vida (Organization for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2017). En México persisten importantes problemas en la calidad educativa, particularmente en el nivel de educación primaria (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). Esto se refleja en los bajos resultados obtenidos por casi la mitad de los estudiantes de primaria en pruebas de Lenguaje y Matemáticas (INEE, 2017). Por ende, conocer los factores relacionados con el desempeño académico de los estudiantes en la educación básica es un tema de interés para los investigadores y tomadores de decisión de la educación en México.

Aunque el logro escolar es un fenómeno complejo que se asocia a características personales, del contenido familiar y escolar de los estudiantes (Coleman et al., 1966; Horvat et al., 2003; Wenglinsky, 2002) diversos contextos (Epstein & Steven, 2002; Wilder, 2014) destacan el rol crítico de las familias en la explicación de las diferencias en la trayectoria educativa de los estudiantes. Si bien la literatura muestra que los antecedentes socioeconómicos y educativos de los padres se relacionan con el desempeño académico de los hijos (Chaparro Caso López et al., 2016; INEE, 2019ab) diversos estudios constatan que la participación de los padres es un factor esencial para entender los efectos de la familia en el logro escolar (Boonk et al., 2018; Castro et al., 2015; Grijalva-Quñonez et al., 2020). Incluso algunos autores sostienen que el involucramiento parental efectivo en la educación puede contrarrestar los efectos negativos del bajo nivel socioeconómico y educativo de los padres en el logro escolar de los hijos (Watkins & Howard, 2015).

La participación parental en la educación comprende actividades que los padres realizan en la casa y las escuelas para favorecer el rendimiento académico de los hijos (Castro et al., 2015; Fan & Williams, 2010; Hill et al., 2004). Es importante señalar que los investigadores hacen una distinción entre la participación enfocada en la escuela y la participación enfocada en el hogar (Fantuzzo et al., 2000; Green et al., 2007). La participación centrada en la escuela incluye la comunicación con los docentes y el apoyo a las actividades de la escuela que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes (Fan & Chen, 2001). Por su parte, la participación en el hogar implica fortalecer el aprendizaje del currículo (ejemplo, ayudar con las tareas), la comunicación con los hijos sobre problemáticas y asuntos de la escuela y la creación de un entorno adecuado para el aprendizaje (ejemplo, establecer horarios y lugares para el estudio, hacer accesibles materiales educativos como libros o enciclopedias) (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009).

Si bien ambos tipos de participación parental son importantes, la literatura informa una relación más fuerte de la participación en el hogar con los resultados académicos de los estudiantes (Altschul, 2011; Castro et al., 2015; Cheung & Pomerantz 2011; Lau et al., 2011; Suizzo et al., 2014). Dos metaanálisis recientes (Castro et al., 2015; Boonk et al., 2018) muestran que cuando los padres fomentan los hábitos de lectura, estimulan el aprendizaje y platican con los hijos acerca de temas académicos favorecen el desempeño académico de los mismos. Otros estudios sugieren que la participación parental en el hogar favorece el compromiso de los estudiantes con la escuela (Simmons-Morton & Crump, 2003) y su percepción de eficacia académica (Llorca et al., 2017).

El apoyo en las tareas escolares representa la forma más común de participación en el hogar de los padres en la educación de los hijos (Cunha et al., 2015; Wei et al., 2019). Las tareas escolares comprenden actividades asignadas por los maestros a los estudiantes para completarse fuera de los horarios regulares de clase (Cooper, 1989). La evidencia sugiere que las tareas ayudan a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico, la comprensión de los contenidos tratados en clase, la autorregulación del aprendizaje y la confianza en sí mismos como aprendices (Costa et al., 2016; Fan et al., 2017; Valle et al., 2015).

Participación parental en las tareas y desempeño académico

La mayoría de los padres consideran que es su responsabilidad apoyar a los hijos en las tareas escolares. De hecho, perciben esta actividad como central en su rol de padres (Cunha et al., 2015; Epstein & Van Voorhis, 2000). No obstante, en la literatura se reportan resultados contradictorios respecto a los efectos de la participación parental en las tareas con el desempeño académico de los estudiantes. Mientras algunas investigaciones destacan la relación positiva del apoyo de los padres en la tarea con el rendimiento académico (Fernandez-Alonso et al., 2016; Xu et al., 2018), otras reportan que el involucramiento parental en las tareas afecta negativamente el desempeño de los estudiantes (Barger et al., 2019; Hill & Tyson, 2009).

Diversos autores sostienen que estas contradicciones se deben a que habitualmente los estudios se centran en la frecuencia y cantidad de tiempo que los padres dedican a apoyar a los hijos con las tareas (Grijalva-Quñonez et al., 2020). Sin embargo, investigaciones recientes sugieren que es más importante la calidad del involucramiento parental en las tareas (Dumont et al., 2012; Knollmann & Wild, 2007; Pomerantz et al., 2005; Silinskas & Kikas, 2019). En este sentido Gonida y Cortina (2014) sostienen que la participación parental en las tareas puede adoptar cuatro formas diferentes: (a) apoyo a la autonomía, que implica procurar que los hijos identifiquen los errores, dificultades y explorar

junto con ellos estrategias de solución a las tareas; (b) estimulación cognitiva, implica guiar a los hijos en la búsqueda de información adicional y ejercicios similares a las tareas escolares con el fin de mejorar las habilidades relacionadas con las mismas; (c) interferencia, involucra solucionarles las tareas a los hijos sin explicarles adecuadamente cómo resolverlas y (d) control, consiste en ayudas excesivas e incluso no deseadas de los padres a los hijos en las tareas.

En la literatura existe evidencia que el fomento parental a la autonomía y la estimulación cognitiva durante la realización de las tareas escolares favorecen el desarrollo de recursos cognitivos-motivacionales y el rendimiento académico de los hijos (Doctoroff & Arnold, 2017; Dumont et al., 2012; Gonida & Cortina, 2014; Núñez et al., 2015); mientras que el control y la interferencia se vinculan negativamente con el desempeño académico (Dumont et al., 2014; Grijalva-Quíñonez et al., 2020; Karbach et al., 2013; Moroni et al., 2015). Sin embargo, son limitados los estudios que examinan las diferencias en las formas de participación parental en las tareas en estudiantes de educación primaria con alto y bajo desempeño académico. Comprender las diferencias en las formas en que los padres de estudiantes con bajo y alto desempeño académico se involucran en las tareas contribuye a dilucidar la naturaleza de los efectos del apoyo parental en las tareas en educación primaria.

De la evidencia disponible se infiere que las formas de participación parental en la tarea escolar (apoyo a la autonomía, estimulación cognitiva, control e interferencia) se relacionan con el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, de la revisión realizada, se desprenden dos grandes limitaciones: en primer lugar, no se identificaron estudios acerca de las diferencias entre las formas de participación parental en las tareas de estudiantes con bajo y alto desempeño académico; en segundo lugar, existe escasa información en México acerca del tema debido a que esta línea de investigación es aún incipiente en el país.

En este contexto, el presente estudio se propuso indagar en las diferencias entre los tipos de participación parental en la tarea (apoyo a la autonomía, estimulación cognitiva, control e interferencia) en estudiantes de primaria con bajo y alto desempeño académico. Para lograr este propósito, con base en la literatura (Dinkelmann & Buff, 2016; Dumont et al., 2012; Dumont et al., 2014; Gonida & Cortina, 2014; Núñez et al., 2015), se establecieron las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Se espera una mayor frecuencia de apoyo a la autonomía en los padres del grupo de estudiantes con alto desempeño con respecto a los padres del grupo de bajo desempeño académico.

Hipótesis 2: Existe mayor frecuencia de estimulación cognitiva en los padres del grupo de estudiantes con alto desempeño académico con respecto al de bajo desempeño.

Hipótesis 3: Se espera mayor presencia de control parental en las tareas en el grupo de estudiantes con bajo rendimiento con respecto a los de alto desempeño académico.

Hipótesis 4. Se tiene la expectativa que existe mayor interferencia parental en el grupo de estudiantes con bajo desempeño con respecto al de alto desempeño.

Método

Participantes

Los participantes de la investigación fueron seleccionados de 11 primarias públicas urbanas del estado de Sonora, México. De una población de 423 estudiantes de 5to (46.1%) y 6to (53.9 %) grado. A partir de la nominación de los docentes se conformó una muestra de estudiantes de bajo y otra de alto desempeño académico. La submuestra denominada como de bajo desempeño incluyó a 83 estudiantes (19.6 % de la población), 44 de 5to grado (55.8 %) y 39 (44.2 %) de 6to grado, 47 (62.8 %) niños y 36 (37.2 %) niñas (M edad = 10.63, DE = 0.65 años). Del total de estudiantes identificados por los docentes como de alto desempeño se seleccionó aleatoriamente una muestra de 83 estudiantes con el fin de realizar los análisis estadísticos con grupos equivalentes en cuanto al tamaño. Esta submuestra incluyó a 49 estudiantes de 5to grado (44.2 %) y 34 (55.8 %) de 6to grado, 44 (55.8 %) niños y 39 (44.2 %) niñas (M edad = 10.70, DE = 0.67 años)

Instrumentos

Participación de los padres en las tareas. Se utilizó la escala Participación de los Padres en la Tarea de los Estudiantes (Gonida & Cortina, 2014). Esta se adaptó para ser contestada por los estudiantes, en vez de por los padres como ocurre en la versión original. La escala comprende cuatro dimensiones de la participación de los padres en la tarea: (a) *Apoyo a la autonomía* (7 ítems, ‘Mis padres me orientan sobre la forma de realizar las tareas que me son difíciles’, $a = .84$); (b) *Estimulación cognitiva* (8 ítems, ‘ Mis padres me muestran libros para mejorar la comprensión de las tareas’, $a = .86$); (c) *Interferencia* (5 ítems, ‘Mis padres resuelven algunas tareas que yo no puedo resolver’, $a = .85$) y (d) *Control* (6 ítems, ‘Mis padres revisan mis cuadernos para asegurarse que mis tareas estén listas’, $a = .85$). Se utilizó un formato de respuesta tipo Likert (0 = *nunca*, hasta 4 = *siempre*).

Desempeño académico. Los docentes valoraron el desempeño académico de los estudiantes mediante una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1=*insuficiente*, 2 = *regular*, 3 = *aceptable*, 4 = *sobresaliente*). En el estudio se consideraron como estudiantes de bajo desempeño académico aquellos que fueron ubicados por los

docentes en la categoría ‘insuficiente’ y de alto desempeño académico los estudiantes ubicados en la categoría ‘sobresaliente’.

Procedimiento

Se obtuvo la aprobación del Comité Ética del Instituto Tecnológico de Sonora. Posteriormente se invitó a los directivos de escuelas primarias públicas a participar en el estudio. A las autoridades de las escuelas que aceptaron participar se les pidió por escrito autorización para acceder a los salones de clase. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres de los estudiantes seleccionados para participar en el estudio. Únicamente el 2% de los padres se negaron a autorizar la participación de los hijos. Finalmente, a los estudiantes se les solicitó su participación voluntaria, aclarándoles que podrían retirarse en cualquier momento si lo deseaban. Los cuestionarios fueron anónimos, lo que asegura la confidencialidad de la información. Todos los estudiantes aceptaron la invitación para participar en el estudio. Los cuestionarios fueron administrados por los investigadores en los salones de clase de los participantes después del horario regular de clases.

Análisis de datos

Los datos perdidos, que en todas las variables fueron menores al 3%, se trataron con el método de imputación múltiple disponible en el software SPSS 25. En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar). Posteriormente se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes. El tamaño de las diferencias entre los grupos se determinó mediante el estadístico *d* de Cohen. Finalmente se calculó una regresión logística multivariada. Los datos cumplen dos supuestos importantes para el cálculo de este estadístico: tamaño muestral que excede los 15 casos por cada variable independiente incluida en el análisis y la ausencia de colinealidad entre los predictores (Cea Ancona, 2004; Gordon, 2015).

Resultados

El análisis descriptivo de los datos reveló que el apoyo a la autonomía es la forma más frecuente de apoyo parental en las tareas, mientras que la interferencia es la menos utilizada por los padres en ambos grupos de estudiantes. Los resultados de las pruebas t de Student mostraron que existe mayor frecuencia de apoyo a la autonomía y menor de interferencia en las tareas de los padres de estudiantes con alto desempeño con respecto a los de bajo desempeño académico. En ambos casos los tamaños de los efectos sugieren implicaciones prácticas importantes de estas diferencias (Cárdenas-Castro & Arancibia-Martini, 2014). Finalmente, los resultados de las comparaciones de medias sugieren que no existen diferencias significativas en las formas de apoyo parental relacionadas con la estimulación cognitiva y el control en ambos grupos de estudiantes (ver Tabla 1).

Tabla 1 Comparación de medias entre los estudiantes con alto ($n = 83$) y bajo ($n = 83$) desempeño académico

Predictores	Alto desempeño		Bajo desempeño		<i>t</i> (84)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Apoyo a la autonomía	3.16	.89	2.58	1.00	2.84	.006	.61
Estimulación cognitiva	2.48	1.02	2.40	1.05	.36	.718	.07
Control	2.72	1.11	2.51	1.00	.89	.371	.19
Interferencia	1.20	1.29	1.84	1.19	-2.39	.019	.52

$p < .05$.

Regresión logística

No se incluyeron en el modelo de regresión logística las variables estimulación cognitiva y control parental ya que los análisis previos evidenciaron que no se diferencian significativamente en los grupos de estudiantes con bajo y alto desempeño académico. Los resultados de la regresión logística mostraron que el apoyo parental a la autonomía y la interferencia explican el 25% (R^2 de Nagelkerke) de la varianza de los puntajes entre los grupos. Se apreció que el apoyo parental a la autonomía aumenta significativamente la probabilidad de los estudiantes de pertenecer al grupo con alto desempeño ($OR = 2.24$), mientras que la interferencia ($OR = 0.59$) disminuye la probabilidad de alcanzar un alto desempeño académico (ver Tabla 2).

Tabla 2 Sumario del análisis de regresión logística

Variables	B	ES	OR	IC 95%	p
Fomento a la autonomía	.80	.27	2.24	(1.29, 3.86)	8.41 .004
Interferencia	-.51	.20	.59	(.40, .88)	6.51 .011

Nota. IC = Intervalo de confianza para los odds ratio (OR). $p < .05$.

Discusión

El presente estudio analiza las diferencias entre los tipos de participación parental en la tarea (apoyo a la autonomía, estimulación cognitiva, control e interferencia) en estudiantes de educación primaria de alto y de bajo desempeño académico. Los resultados confirman parcialmente las hipótesis consideradas en el estudio. Consistente con lo esperado se encuentra mayor frecuencia de apoyo a la autonomía y menor de interferencia en las tareas escolares de los padres de estudiantes con alto desempeño. Sin embargo, contrario a lo supuesto no se presentaron diferencias en los padres de ambos grupos de estudiantes con respecto a la frecuencia con que utilizaban la estimulación cognitiva y el control en las tareas de los hijos.

Dimensión de autonomía (hipótesis 1)

Los resultados del estudio, consistentes con lo reportado en la literatura, mostraron mayor apoyo a la autonomía en los padres de los estudiantes con alto desempeño académico (Grijalva-Quiñonez et al., 2020; Núñez et al., 2015; Moroni et al., 2015). En línea con investigaciones anteriores (Dumont et al., 2012; Xu et al., 2018) el estudio indica que cuando los padres escuchan las ideas de sus hijos, ofrecen elección, cuestionan y los alientan a hacer preguntas en sus tareas favorecen el desempeño académico de los hijos. Un grupo considerable de estudios sugiere que los efectos positivos del apoyo parental a la autonomía en el logro académico de los estudiantes se relacionan con el desarrollo de recursos cognitivos (ej., autoeficacia académica), motivacionales (ej., propósito de hacer las tareas por aprender) y emociones positivas de los hijos en las tareas (Moè et al., 2018; Grijalva-Quiñonez et al., 2020; Valdés-Cuervo et al., 2020).

Dimensión de estimulación cognitiva (hipótesis 2)

Contrario a lo esperado no se encontraron diferencias en la frecuencia con que los padres de estudiantes con alto y bajo desempeño académico utilizan estrategias de estimulación cognitiva. Estos resultados difieren de lo reportado por otros académicos (Doctoroff & Arnold, 2017; Gonida & Cortina, 2014) que señalan que este tipo de apoyo se asocia con resultados académicos positivos de los estudiantes. Aunque son necesarias nuevas investigaciones para aclarar estas contradicciones, en línea con otros autores (Bridges et al., 2012; García et al., 2018) es necesario considerar que la parte de los estudios reportados fueron realizados en culturas individualistas como las anglosajonas. Diferencias culturales en las creencias de los padres acerca de su rol en la educación de los hijos y las demandas de la escuela en culturas colectivistas no jerárquicas, como la mexicana, pueden relacionarse con las diferencias encontradas en los efectos de estas formas de involucramiento parental.

Dimensión de control (hipótesis 3)

De forma contradictoria a lo esperado los resultados muestran que no existen diferencias en el control parental en las tareas entre ambos grupos de estudiantes. Estos hallazgos difieren con otros estudios que sugieren que el control de los padres en la tarea impacta negativamente el rendimiento académico (Dumont et al., 2012; Fernández-Alonso et al., 2016; Moroni et al., 2015; Pino-Pasternak & Whitebread, 2010). Aunque nuevos estudios son necesarios para dilucidar estos hallazgos contradictorios, una posible explicación se relaciona con la percepción del control parental en la cultura latina como una práctica aceptable de supervisión parental. Esta percepción del control se relaciona con metas de crianza altamente valoradoras en las culturas latinas tales como: la familia, el respeto a la autoridad y la educación moral (Bridges et al., 2012; Halgunseth et al., 2006).

Dimensión interferencia (hipótesis 4)

Nuestros hallazgos ponen en evidencia mayor frecuencia de interferencia parental en las tareas en el grupo de estudiantes con bajo desempeño académico. Estos resultados son similares a los reportados por otros académicos (Dumont et al., 2014; Gonida & Cortina, 2014; Moroni et al., 2015) donde se menciona que la interferencia se relaciona de forma negativa con el desempeño académico de los estudiantes. Esto sugiere que los estudiantes con bajo desempeño académico pueden caracterizarse por presentar una alta intrusión de los padres al realizar sus tareas escolares.

Limitaciones

Si bien este estudio aporta información valiosa acerca de cómo se relaciona el tipo de involucramiento parental en las tareas con el desempeño académico en el contexto de la educación básica, el estudio tiene algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el diseño transversal utilizado no permite establecer relaciones causales entre las variables consideradas en el estudio. Al respecto se sugiere el empleo de diseños longitudinales o experimentales para poder explicar la naturaleza causal de las variables estudiadas. En segundo lugar, el estudio se enfocó en el desempeño académico general de los estudiantes. Dado que existen evidencias de que la participación parental puede presentar diferencias en las materias escolares (Trautwein et al., 2006) son necesarios nuevos estudios que aborden la relación del tipo de participación parental con el desempeño de los hijos en materias específicas. Finalmente, el estudio no consideró la bidireccionalidad de los efectos de la participación de los padres en la educación de los hijos (Belsky, 1984; Valdés-Cuervo et al., 2020; Xu et al., 2018). Es necesario, por ende, indagar los efectos del desempeño académico de los hijos en la forma en que los padres se involucran en las tareas escolares.

Conclusiones

Desde una perspectiva teórica el estudio confirma la importancia de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). Esta teoría sostiene que los resultados positivos en los niños (as) se asocian con la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación). De acuerdo con esta teoría las prácticas de crianza juegan un papel central en la creación del contexto social y emocional que facilite a los hijos la satisfacción de esas necesidades psicológicas. En este sentido, los resultados obtenidos son consistentes con la teoría que indica que las distintas formas que participan se relacionan de forma distinta con el desempeño de los hijos. En particular los hallazgos sugieren que el apoyo de los padres a la autonomía en la tarea escolar contribuye al alto desempeño académico de los estudiantes. Esta relación resulta importante debido a que este tipo de apoyo parental permite a los hijos adquirir sentimientos de autorregulación y habilidades en diferentes contextos de aprendizaje (Kitsantas & Zimmerman, 2009; Zimmerman, 2002).

Por otra parte, desde un punto de vista práctico, los hallazgos proporcionan información esencial sobre las relaciones que tienen las diferentes formas de participación parental en la tarea con los resultados académicos de los estudiantes. Por lo tanto, se sugiere proporcionar un asesoramiento adecuado y/o diseñar intervenciones para alentar a los padres a promover estrategias de autonomía en las tareas escolares de sus hijos y evitar una alta intrusión en estas. Además, resulta importante aconsejar a los padres no centrarse únicamente en la cantidad de implicación parental en las tareas, debido a que la literatura sugiere que la calidad de la participación puede tener efectos diversos, tanto en aspectos psicológicos como de desempeño en los estudiantes (Dumont, et al., 2012; Patall et al., 2008).

Referencias

- Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths' education matter most? *Social Work Research, 35*(3), 159–170. <https://www.jstor.org/stable/42659796>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*(1), 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edu.rev.2018.02.001>
- Bridges, M., Cohen, S. R., McGuire, L. W., Yamada, H., Fuller, B., Mireles, L., & Scott, L. (2012). Bien educado: Measuring the social behaviors of Mexican American children. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 555–567. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.005>
- Cárdenas-Castro, M., & Arancibia-Martini, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*Power: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en Psicología. *Salud & Sociedad, 5*(2), 210–224. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>

- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cea Ancona, M. (2004). Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social. Síntesis.
- Chaparro Caso López, A. A., González Barbera, C., & Caso Niebla, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(1), 53–68. from http://redie.uabc.mx/re_die/view/774
- Cheung, C., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development, 82*, 932–950. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x>
- Coleman, J., Campbell, C., Hobson, J., McPartland, A., Wood, F., Weinfeld, & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. USA Government Printing Office.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.
- Costa, M., Cardoso, A., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, X. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 217*, 139–148. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.047>
- Cunha, J., Rosario, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R., & Suarez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema, 27*(2), 159–165. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.210>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences, 50*, 122–132. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.029>
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 48*, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- Dumont, H., Trautwein, U., Ludtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Education Psychology, 37*(1), 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Epstein, J., & Steven, B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational, 95*(5), 308–320. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2000). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 181–193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review, 20*, 35–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367–376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>

- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5–23. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.139_39
- García, O. F., Serra, E., Zacarés, J. J., & García, F. (2018). Parenting styles and short-and long-term socialization outcomes: A study among Spanish adolescents and older adults. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 153–161. https://doi.org/10.5093/pi2018a2_1
- Gonida, E., & Cortina, K. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational belief and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376–396. https://doi.org/10.1111/bjep.12_039
- Gordon, R. (2015). *Regression analysis for the social sciences* (2th ed.). Taylor & Francis.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents motivations for involvement in children’s education: An empirical test of theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 531–554. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.532>
- Grijalva-Quiñonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & García-Vazquez, F. I. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa*, 26(2), 129–136. https://doi.org/10.5093/psed.20_20a5
- Halgunseth, L. C., Ispa, J. M., & Rudy, D. (2006). Parental control in Latino Families: An integrated review of the literature. *Child Development*, 77(5), 1282–1297. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00934.x>
- Hill, N., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491–1509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Horvat, E. M., Weinger, E. B., & Lareau A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 2, 319–351. https://doi.org/10.3102/000283120400_02319
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019a). *El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Informe de resultados*. <https://inee.edu.mx/uploads/2019/01/P1D315.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/08/P18117.pdf>
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors on domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23(1), 43–51. <https://doi.org/10.16/j.learninstruc.2012.09.004>
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2009). College students’ homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory belief. *Metacognition and Learning*, 4(2), 97–110. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9028-y>
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students’ emotions during homework: moderating effects of students’ motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63–76. <https://doi.org/10.1007/BF03173689>
- Lau, E. Y. H., Li, H., & Rao, N. (2011). Parental involvement and children’s readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95–113. https://doi.org/10.1080/001_31881.2011.552243
- Llorca, A., Richaud, M. C., & Malonda, E. (2017). Parenting, peer relationships, academic self-efficacy, and academic achievement: Direct and mediating effects. *Frontiers in Psychology*, 8, Article e2120. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02120>
- Moè, A., Katz, I., & Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: Effects of a training program. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 323–344. https://doi.org/10.1111/bjep.1_2216

- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417–435. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Núñez, J., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375–406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Educational opportunity for all: Overcoming inequality throughout of life course*. <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/9789264287457-en.pdf>
- Patall, E., Cooper, H., & Robinson, J. (2008). Parent involvement in homework: A research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children’s self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220–242. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.001>
- Pomerantz, E., Wang, Q., & Ng, F. (2005). Mothers’ affect in the homework context: the importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414–427. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.414>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Math homework: Parental help and children’s academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 59, e101784. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.10184>
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121–126. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x>
- Suizzo, M-A., Pahlke, E., Yarnell, L., Chen, K., & Romero, S. (2014). Homebased parental involvement in young children’s learning across U.S ethnic groups: Cultural models of academic socialization. *Journal of Family Issues*, 35(2), 254–287. <https://doi.org/10.1177/0192513X12465730>
- Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, C. S., & Parra-Pérez, L. G. (2020). Mothers’ motivational beliefs and children’s learning purpose for doing homework: The mediate effects of autonomy support and control. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.05.002>
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J., Rosario, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562–569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Watkins, C. S., & Howard, M. O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty*, 21(1), 17–46. <https://doi.org/10.1080/10796126.2015.1031728>
- Wei, J., Pomerantz, E. M., Ng, F. F-Y., Yu, Y., Wang, M., & Wang, Q. (2019). Why does parents’ involvement in youth’s learning vary across elementary, middle, and high school? *Contemporary Educational Psychology*, 56, 262–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>
- Wenglinsky, H. (2002). How the school matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis*, 10(2). <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Xu, J., Du, J., Wu, S., Rippley, H., & Cosgriff, A. (2018). Reciprocal effect among parental homework support, effort, and achievement? An empirical investigation. *Frontiers in Psychology*, 9, Article e2334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02334>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

CAPÍTULO XII



Compromiso de estudiantes Universitarios en tiempos de Pandemia.

Alicia Rivera Morales y Armando Ruiz Badillo

Universidad Pedagógica Nacional

Capítulo XII.
Compromiso de estudiantes Universitarios en tiempos de Pandemia.

Resumen

El compromiso de los y las estudiantes es una variable transversal que incide en los resultados de aprendizaje y la permanencia en los estudios. Los factores contextuales generados por la pandemia de la COVID- 19, impactan el entorno que viven los y las estudiantes: el confinamiento, trasladar su aprendizaje por medios virtuales, el duelo por las pérdidas de familiares, los contagios, los problemas económicos. El presente estudio describe el compromiso universitario que presentan estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en la pandemia por el Convid19. Participaron en el estudio 165 estudiantes de las licenciaturas en Psicología Educativa y de Administración Educativa, que estaban cursando su primer año escolar o su último año en el 2021-I. Se aplicó el cuestionario NSSE (Encuesta Nacional de Compromiso de los Estudiantes) el cual contempla cinco áreas: nivel de reto académico; aprendizaje activo y colaborativo; interacción entre profesores y estudiantes; experiencias educativas enriquecedoras; ambiente de campus agradable. Aunque la encuesta no hace referencia específica a la pandemia, ésta fue aplicada en este tiempo y en los resultados se muestra la repercusión de la misma en el compromiso de los y las estudiantes en su proceso educativo. Los encuestados reportan que se forman nuevas ideas o puntos de vista a partir de las fuentes de información revisadas y en segundo término la aplicación de hechos en problemas prácticos depende prácticamente de la construcción del aprendizaje que realicen por sí mismo. Los resultados muestran que las y los estudiantes fueron afectados ante la casi nula interacción entre pares, y aprendizaje colaborativo. La evaluación sobre los docentes es polarizada, profundamente marcada por la capacidad de los docentes del trabajo en modalidad virtual, además de que consideran fueron pocos los apoyos académicos institucionales. Pero a pesar de esta condición los estudiantes se muestran comprometidos con su aprendizaje. La realidad que están viviendo los estudiantes ante la pandemia, es crítica, si bien la universidad ha realizado una respuesta y reorganizado sus actividades, éstas no han sido lo suficiente.

Palabras claves: Implicación Universitaria, COVID19, trayectoria académica, aprendizaje a distancia

Engagement of college students in times of pandemic.

Abstract

University engagement is a cross-sectional variable that affects learning outcomes and permanence in studies. Analyzing the experience and commitment of students in their career allows explaining their academic results with other important dimensions of the university context. The contextual factors generated by the COVID-19 pandemic, compromise the environment that students live in their educational processes: confinement, transferring their learning through virtual means, mourning for the loss of family members, infections, economic problems. The present study describes the university involvement of students at the National Pedagogical University in the pandemic caused by Convid19. 165 students of the degrees in Educational Psychology and Educational Administration participated in the study, who were in their first school year or their last year in 2020. The NSSE (National Survey of Student Engagement) questionnaire was applied, which includes five areas: Academic challenge level; active and collaborative learning; interaction between teachers and students; enriching educational experiences; nice campus atmosphere. The interviewees report that new ideas or points of view are first formed from the reviewed information sources and secondly, the application of facts in practical problems depends practically on the construction of the learning that they carry out by themselves. they were affected by the almost null interaction between peers, and collaborative learning. The evaluation of teachers is polarized, deeply marked by the ability of teachers to work in virtual learning, in addition to considering that there were few institutional academic supports. The reality that students are experiencing in the face of the pandemic is critical, although the university has responded and reorganized its activities, these have not been enough.

Keyword: University engagement, COVID 19, academic trajectory, virtual learning

Capítulo XII. Compromiso de estudiantes Universitarios en tiempos de Pandemia.

Cuando se escribe este capítulo, estamos viviendo la primavera en medio de la pandemia que ya tiene un año de duración. Lamentamos profundamente las pérdidas de vidas humanas en todo el mundo a causa del COVID-19. Esta es nuestra realidad y la de nuestros y nuestras estudiantes. La experiencia que referenciamos en este texto se hace desde la perspectiva de la condición de alumnas y alumnos que viven en un contexto sociogeográfico y geopolítico mexicano. Se trata de describir el compromiso de los estudiantes en la universidad, que ven en este nivel escolar las posibilidades de superación de su condición social, demarcada por las desigualdades socioeconómicas y la pandemia.

El compromiso ha aparecido en la investigación como la variable transversal más influyente en los resultados de aprendizaje y la permanencia en los estudios. Es un factor vinculado a la calidad de la experiencia de los estudiantes en su trayectoria universitaria que permite ir más allá de los resultados académicos y analizar otras dimensiones importantes del contexto universitario (participación, sentimiento de pertenencia, calidad de los aprendizajes, relaciones interpersonales; se ha convertido en foco actual de investigación de gran relevancia en la formación universitaria: la calidad de los aprendizajes, los motivos del abandono, la riqueza de las coreografías didácticas, la adaptación del currículo a las expectativas de los estudiantes, etc. Leach y Zepke, (2011) afirman que el compromiso no cabe en una definición y ha llegado a constituir un nuevo “paradigma del aprendizaje”, ha señalado que se ha convertido en la “nueva ortodoxia académica”. Como señalan McCormick, Kinzie y Gonyea (2013) los estudios sobre el tema surgieron como forma de desplazar la atención de los aspectos más materiales y burocráticos hacia los procesos de enseñanza y las condiciones y prácticas asociadas al aprendizaje de los estudiantes. Se trata de dar la palabra a los estudiantes para que relaten su experiencia y valoraran la calidad de la oferta formativa que les ofrecen las universidades en las que cursaban sus estudios. La idea de partida es que la formación que se ofrece a los estudiantes está mediada, por la forma en que éstos viven su experiencia universitaria en lo que se refiere a su implicación efectiva.

Con base en lo anterior nos propusimos conocer el compromiso de los y las estudiantes universitarios. Los datos estadísticos muestran altos niveles de abandono de los estudios, poca participación y asistencia a las clases sincrónicas, así como las condiciones socioculturales e institucionales en las que los actores educativos se encuentran en este tiempo de pandemia. El objetivo de un estudio más amplio es indagar qué factores influyen en la permanencia, el compromiso de los estudiantes y qué les impulsa para continuar con su proceso formativo en la universidad. Nos parece importante incorporar la perspectiva y experiencia de los estudiantes en la valoración de su trayecto de formación en la universidad con base a variables de tiempo que se dedica a las tareas académicas; la significación que tienen para el y la estudiante las propuestas de aprendizaje y las características contextuales, la adaptación del currículo a las expectativas de los estudiantes, las coreografías didácticas entre otros ejes. En este texto sólo nos centraremos en responder ¿Qué aprendizaje se ha propiciado durante la carrera en tiempo de pandemia? ¿Qué características presenta el aprendizaje reflexivo e integrador? ¿Qué estrategias aprendieron en este tiempo de Covid-19? ¿Cómo ha sido el aprendizaje colaborativo con compañeros? Para dar respuestas a estas interrogantes procedimos a adaptar al contexto universitario mexicano el principal instrumento internacional de análisis del compromiso estudiantil: el Encuesta Nacional de Participación de los Estudiantes (NSSE) de Askin, Chickering, Ewell, Kuh y Pace en su nueva versión de 2017, aplicado a 165 estudiantes de primero y de cuarto año, de dos licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Antecedentes

La palabra implicación (in-plica-ción), proviene del latín y viene a indicar el proceso (acción-cion) por el que alguien se vuelve (doblar-plicare) hacia dentro (in). Por eso tendemos a vincularlo con la concentración, con la atención mantenida, con el esfuerzo por sustraerse a las distracciones. Posteriormente se han ido adhiriendo otros significados que lo vinculan con aspectos psicológicos de la conducta (la satisfacción, el sentimiento de pertenencia, la adhesión activa a la actividad) y del aprendizaje (aprendizaje profundo, aprendizaje activo). Al estar la implicación muy vinculada a la atención y a la satisfacción, también las neurociencias han resaltado su importancia como contexto y consecuencia de ciertas modalidades de funcionamiento del cerebro. De acuerdo con otros autores el compromiso se refiere a la calidad del esfuerzo educativo que los estudiantes hacen para lograr resultados académicos positivos (Kuh y Hu, 2001) a partir de la interacción en los procesos de aprendizaje, Finn (1989) señala que es el compromiso del alumno con el centro escolar que está integrado por lo conductual en el que refiere la participación en la escuela (a nivel institución, salón, actividades extraescolares, asistencia, relaciones con los compañeros); el psicológico o emocional alude a la identificación con la escuela (identificación con la escuela y sentido de pertenencia). Kahn lo definió como la energía concentrada que se dirige hacia metas organizacionales; expresan su ser entero-física, cognitiva y emocionalmente- en el papel que desempeñan (Kahn, 1990); Sonnentag, Dormann y Demerouti, (2010) lo definen como un estado transitorio en lugar de una experiencia estable. Connell, (1990); Finn, (1993) señalan que la participación en el comportamiento se basa en la idea del compromiso, incluido en actividades académicas, sociales o extracurriculares.

Por su parte Krause y Coates, (2008) dicen que se caracteriza a través del vigor (alta activación), la dedicación y la concentración en la experiencia académica. El vigor se caracteriza por altos niveles de resiliencia mental y energía mientras se realiza un trabajo, involucrando la voluntad a invertir esfuerzos y persistencia aun cuando se enfrenten dificultades (Schaufeli, Salanova, Gonz, Roma y Bakker, 2002). La dedicación considera un fuerte sentido de compromiso o involucramiento (Kanungo. 1982), trascendencia, significancia, entusiasmo, inspiración, desafío, orgullo y reto. Estos conceptos son un referente importante para entender la razón por la que estudiantes que han sufrido pérdidas familiares, sufren maltrato o viven problemas económicos en pandemia, continúan en la universidad a pesar de todo. Es decir, qué elementos o factores los impulsan a permanecer, a asistir a clase, a continuar con el trabajo final.

En ese contexto el compromiso ha ido adquiriendo una notable importancia a la hora de tratar de comprender cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad y cuáles son los factores que influyen de una manera más significativa en sus resultados. Alexander Astin (1984, p.518), lo define como “la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica” y unos años más tarde establecía su vinculación con el aprendizaje: el nivel de aprendizaje que un estudiante logra está condicionado por el nivel de motivación que aplica a las acciones que desarrolla y, por tanto, del “tiempo y energía que invierte en el proceso de aprender” (1993, p. 305). Nos aventuramos a sugerir que los estudiantes aprenden en función del nivel de implicación (motivación, tiempo y energía) que aplican al proceso de aprender. Según Astin (1984) un estudiante implicado:

- 1) dedica una energía y tiempo considerable a estudiar;
- 2) se siente bien en el contexto universitario e invierte tiempo y energía en él;
- 3) interacciona frecuentemente con otros estudiantes y con el profesorado;
- 4) participa activamente en las organizaciones de estudiantes.

Según Skinner y Belmont (1993, p. 572) los estudiantes:

- a) se involucran de forma sostenida en actividades de aprendizaje;
- b) lo hacen con un tono emocional sostenido;
- c) seleccionan tareas al límite de sus competencias;
- d) se ponen en acción en cuanto tienen oportunidad;
- e) abordan con esfuerzo y concentración las tareas de aprendizaje;
- f) muestran emociones positivas durante la actividad: entusiasmo, optimismo, curiosidad e interés.

Lo que hace más problemático este planteamiento basado en las características individuales de los sujetos es que, en el fondo, las cualidades que se señalan son solo propias de estudiantes exitosos. Es poco pensable que un estudiante con problemas actúe de ese modo. Y si eso fuera así, la implicación sería tanto una consecuencia del éxito como una condición previa del mismo.

Como puede comprobarse, el compromiso se vincula con condiciones personales de los sujetos (su esfuerzo, el contenido e intensidad de las acciones que realiza, la gestión de su tiempo). Podríamos decir, que esta primera versión del compromiso es más una característica personal de los sujetos que una variable del contexto por las razones expuestas arriba. Y en esos términos se va planteando el concepto durante sus primeros años de desarrollo. Kuh y Hu (2001, p. 555) hablan de la “calidad del esfuerzo que los estudiantes invierten en actividades valiosas desde el punto de vista educativo que contribuyen directamente al logro de los resultados deseados”. Bempechat y Shernoff (2012, p. 318) vinculan la implicación a las emociones positivas. Mann (2001) contrapone implicación a alienación y vincula la implicación al potencial individual, al desarrollo del autoconcepto, la autonomía y la confianza por parte de los sujetos.

Diversos autores (Fredricks, Blumenfeld y Peris, 2004; Trowler, & Trowler, 2010) destacan que la implicación, como característica individual incluye y contiene diversas dimensiones:

- a) Conductual: participación en actividades curriculares y extra-curriculares;
- b) Emocional: reacciones afectivas de interés, disfrute o sentimiento de pertenencia en relación a compañeros, profesorado, actividades; así como la actitud de compromiso con el propio aprendizaje;
- c) Cognitiva: apropiación del propio aprendizaje y disfrute del reto intelectual, ir más allá de lo exigido y estar dispuesto a hacer un esfuerzo para comprender ideas complejas y adquirir competencias de alto nivel.

En cualquier caso, la implicación no deja de ser una modalidad de respuesta de los sujetos a las condiciones del ambiente con el que interactúan. Aunque se puede constatar que distintos sujetos reaccionan de distinta manera al mismo contexto, también es constatable que el mismo sujeto reacciona de manera diferente a distintos contextos. Pescarella y Terenzini (2005)) parten de la idea de la corresponsabilidad entre sujetos e instituciones a la hora de estudiar el *engagement*. Es decir, la implicación depende de los factores personales, psicológicos, cognitivos de los sujetos, pero, también, de las características institucionales. Leach y Zepke (2011) afirma que la responsabilidad de la

implicación recae sobre tres tipos de factores: a) entorno de aprendizaje; b) motivación personal; c) circunstancias externas.

En opinión de Yorke (2006), lo que las instituciones hacen para potenciar la implicación tiene un impacto importante sobre el éxito académico, la reducción de las tasas de abandono, el nivel de empleabilidad y las actitudes positivas hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. Y, por otra parte, si la implicación depende en parte, de las características y formas de hacer de la institución, eso quiere decir que las medidas de implicación pueden ser, también, una medida indirecta de la calidad de una institución. Incluso los propios resultados del NSSE ofrecen mayores niveles de varianza intragrupo que intergrupos (Kuh, 2009; NSSE, 2008).

Thomas (2012) ha insistido en que el compromiso estudiantil (entendido como inversión intensa de tiempo y esfuerzo en la acción, esto es, lo opuesto a una actuación superficial y escasamente mantenida) está asociada al aprendizaje profundo y efectivo. Y en un sentido similar Krause (2012) ha vinculado la implicación académica al paradigma constructivista puesto que las experiencias educativas efectivas son aquellas en las que los estudiantes construyen su propio conocimiento y, para que eso suceda, se precisa determinación y compromiso personal con hacer algo de forma intensa. En definitiva, la implicación actúa como un importante predictor del aprendizaje de los estudiantes (Carini, Kuh y Klein, 2006). Razón por la cual se ha convertido en un tema relevante en la investigación didáctica (Pescarella, Seifert y Blaich, 2010; Fredricks, et al., 2004; Chen, Lattuca y Hamilton, 2008; Wonglorsaichon, Wongwanich y Wiratchai, 2014). Para Carini, et al. (2006), la implicación actúa como un doble bucle didáctico:

- ✓ cuanto más intensamente estudian los estudiantes una materia (implicación), más tienden a aprender sobre ella;
- ✓ cuanto más feedback obtienen de sus escritos, análisis y resolución de problemas, más tienden a implicarse.

Desde esta perspectiva, el compromiso se dirige de una forma indirecta al aprendizaje. No se mide o considera el aprendizaje en sí mismo sino a través de la implicación, pero partiendo de la idea de que dicha implicación es un buen predictor de la efectividad y calidad de los procesos de aprendizaje.

Astin, Chickering, Ewell, Kuh y Pace (2017) autores del cuestionario NSSE parten de los 5 principios de buenas prácticas de Chickering y Gamson (1987), Kuh (2003) los sintetiza en 5 grandes factores de calidad educativa: 1) nivel de reto Académico; 2) aprendizaje activo y colaborativo; 3) interacción entre profesores y estudiantes; 4) experiencias educativas enriquecedoras; 5) ambiente de campus. El último de los puntos señalados por Kuh (“ambiente de campus agradable”) nos lleva a ubicar a la universidad no solamente como un espacio de enseñanza y aprendizaje; sino como un espacio de vida.

Estos autores nos recuerdan la importancia del contexto; del clima dentro de la universidad. Hoy los factores contextuales no se limitan únicamente al escenario universitario sino al entorno que viven los y las estudiantes en medio de la incertidumbre para el desarrollo de los procesos educativos, como lo es la generada por la pandemia del COVID-19. Por tal motivo en este trabajo centramos la atención a la respuesta de los estudiantes durante el confinamiento; sin soslayar las situaciones en las que se encuentran: videoconferencias limitaciones o fallas en conectividad, asesorías vía Zoom, Teams, webex, Meet, etc., correo electrónico o WhatsApp. También a la adversidad a las que se han enfrentado o han vivido, como lo son, el duelo por pérdidas de familiares, los contagios, los problemas económicos y demás señaladas en la tabla 1.

Tabla 1. Problemáticas de los estudiantes en tiempo de pandemia

Falta de equipo
Fallas en el internet
Falta de recursos económicos
Violencia en el hogar (pareja, padres y hermanos)
Problemas emocionales
Lugar de residencia
Pérdidas familiares
Necesidad de trabajar
Falta de comunicación entre maestros y alumnos

Fuente. - Rivera, M. A y Izquierdo, D. M. L. (2020) Retratos de los estudiantes a través de sus narrativas frente a la pandemia, p. 338.

Método

Esta investigación está desarrollada en dos fases, es de corte mixto, descriptivo-interpretativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). En la primera fase, que es la base del presente reporte, se recurre al proceso clásico de investigación empírica cuantitativa con la aplicación de un instrumento de evaluación de la implicación universitaria.

Es decir, únicamente presentamos los hallazgos de la primera fase que corresponde al estudio de corte cuantitativo, descriptivo. Para tal propósito se adaptó al contexto mexicano, el instrumento internacional de análisis del compromiso estudiantil: el NSSE de Astin, Chickering, Ewell, Kuh y Pace (2017). Se eligió este cuestionario porque reúne los criterios que nos interesa conocer en relación con el compromiso estudiantil, además que es un instrumento validado y adaptado para tal fin y aplicado en otras instituciones de educación superior con resultados importantes.

Participantes

Participaron en el estudio 165 estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa del semestre 2021-I, de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco de la CDMX. Los encuestados, cursaban su primer o su último año de formación. La licenciatura tiene 1680 inscritos, por lo que la muestra de este estudio es del 10% de la población total. La licenciatura es una de las seis mejores rankeadas en Psicología Educativa, según evaluación del periódico Reforma (2019). La recolección de datos se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional, enviando vía correo electrónico a los alumnos de la licenciatura, el instrumento para contestar voluntariamente y de forma anónima en la plataforma Google Forms.

El 77% de los participantes pertenecen al sexo femenino (127), y el 38% restante son del sexo masculino (38). Las edades de los participantes están en un rango de 18 a 54 años, el 64.5% se encuentran en un rango de 18 a 25 años, 29.1% están en un rango de 25 a 35 años, y sólo el 6.7% está en un rango de 36 a 54 años. El promedio de edad de los participantes es de 25 años.

Instrumento

Para el presente estudio se utilizó el cuestionario de la Encuesta Nacional de Compromiso de los Estudiantes, diseñada por Astin, Chickering, Ewell, Kuh y Pace (2017). Esta encuesta se realiza a nivel nacional en Estados Unidos por la Universidad de Indianápolis.

Para su construcción se realizaron análisis factoriales con muestras de estudiantes de primer y último año, obteniendo diez factores que explican el 60% de la varianza, con una correlación entre factores de .80 (NSSE, 2014). Estos factores e indicadores, agrupados en cuatro temas se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Indicadores de compromiso

Tema	Indicadores
Desafío académico	Aprendizaje de orden superior Aprendizaje reflectante e integrador Estrategias de aprendizaje Razonamiento cuantitativo
Aprender con compañeros	Aprendizaje colaborativo Discusiones con otros diversos
Experiencias con la Facultad	Interacción estudiante-profesorado Prácticas docentes eficaces
Entorno del Campus	Calidad de las interacciones Entorno de apoyo

Fuente. - National Survey of Student Engagement. (2017). <http://nsse.indiana.edu/>

Procedimiento.

Se aplicó la versión en español del instrumento, en una versión de formulario de Google Forms. Se invitó por correo a los estudiantes que libremente accedieran a responderlo, de forma anónima. La información se recabó en los meses de febrero y marzo de 2021-I, se pidió a los encuestados responder sobre el último año escolar, 2020-2021. Los datos obtenidos se procesaron mediante el programa de análisis estadístico SPSS Versión 21.

Resultados

Conforme la estructura del instrumento empleado, la primera área se refiere al Desafío Académico, como parte de la respuesta de los estudiantes hacia el compromiso universitario. En la dimensión denominada Aprendizaje de orden superior, considerando las respuestas de los 165 participantes, se puede observar que los estudiantes realizan con mayor frecuencia la formación de nuevas ideas o puntos de vista a partir de los datos o fuentes de información, y

en segundo término la aplicación de hechos en problemas prácticos, es decir priorizan su aprendizaje en los elementos teóricos y mucho menos en aprendizajes prácticos (ver tabla 3).

Tabla 3 Aprendizaje de Orden Superior

	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Aplicar hechos, teorías o métodos a problemas prácticos o situaciones nuevas.	4.8%	39.4%	41.8%	13.9%
Analizar una idea, experiencia o línea de razonamiento en profundidad mediante el examen de sus partes.	3.6%	36.4%	45.5%	14.5%
Evaluar un punto de vista, una decisión o una fuente de información.	4.2%	26.7%	50.9%	18.2%
Formar una nueva idea o comprensión a partir de varios datos.	2.4%	24.2%	49.1%	24.2%

Con respecto a la dimensión de aprendizaje reflexivo e integrador, se ven una tendencia de ubicar su aprendizaje integrador, principalmente en el aprendizaje que cambia su comprensión de conceptos, y la conexión de ideas de varios cursos en combinación de sus experiencias y conocimientos previos. En estos casos las respuestas se concentran en las opciones a menudo y siempre.

Por el contrario, la mitad de los participantes pocas veces o incluso nunca, incluyen diversas perspectivas en las discusiones (políticas, religiosas, de género), y así también examinan poco sus fortalezas y debilidades sobre los temas que están aprendiendo. Lo que indica un bajo nivel de autocritica e inclusión del contexto social (ver tabla 4).

Tabla 4 Aprendizaje Reflexivo Integrador

	Nunca	A veces	a Menudo	Siempre
Ideas combinadas de diferentes cursos al completar las tareas.	4.2%	31.5%	41.8%	22.4%
Conectó su aprendizaje con problemas o problemas sociales	4.2%	21.8%	41.2%	32.7%
Incluyó diversas perspectivas (políticas, religiosas, raciales / étnicas, de género, etc.) en las discusiones o asignaciones del curso.	12.1%	33.3%	35.2%	19.4%
Examinaron las fortalezas y debilidades de sus propias opiniones sobre un tema o problema.	6.1%	30.9%	39.4%	23.6%
Intenté comprender mejor los puntos de vista de otra persona imaginando cómo se ve un problema desde su perspectiva.	2.4%	22.4%	46.1%	29.1%
Aprendiste algo que cambió la forma en que entiendes un tema o concepto.	1.2%	15.2%	49.1%	34.5%
Ideas conectadas de sus cursos a sus experiencias y conocimientos previos	0.0%	13.3%	53.3%	33.3%

Dos terceras partes de los encuestados, refieren utilizar estrategias de aprendizaje como revisar notas, identificar y resumir información clave. Aun así, cabe resaltar que hay una porción considerable de alumnos como poco uso de estas estrategias, lo que puede repercutir en su desempeño académico (ver tabla 5).

Tabla 5 Aprendiendo estrategias

	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Información clave identificada de las asignaciones de lectura	6.1%	31.5%	44.8%	17.6%
Revisó sus notas después de la clase.	3.0%	28.5%	43.6%	24.8%
Resumió lo que aprendió en clase o de los materiales del curso.	3.0%	32.1%	39.4%	25.5%

En cuanto al área de razonamiento cuantitativo las y los alumnos encuestados reportan tener un uso muy bajo e incluso nulo, en algunos casos, de análisis de información numérica. Si bien las licenciaturas están ubicadas dentro de las Ciencias Sociales, los currículos tienen contenidos de estadística y metodología cuantitativa, en los primeros cursos, al parecer en los contenidos de los últimos años de la carrera no se estimula o se promueve el uso profesional de información numérica (ver tabla 6).

Tabla 6 Razonamiento Cuantitativo

	Nunca	A veces	a Menudo	Siempre
Llegó a conclusiones basadas en su propio análisis de información numérica.	15.2%	45.5%	33.3%	6.1%
Evaluó lo que otros han concluido a partir de información numérica.	24.8%	45.5%	24.8%	4.8%
Usó información numérica para examinar un problema o asunto del mundo real.	5.5%	38.2%	40.0%	16.4%

Es muy bajo el aprendizaje colaborativo que reportan los estudiantes entrevistados, cerca del 60% lo ha realizado a veces o incluso nunca. En parte puede explicar este bajo desempeño de aprendizaje colaborativo. Las respuestas a las preguntas que se presentan en este apartado muestran que la interacción y la colaboración entre estudiantes se ve afectada en el formato de educación a distancia que se tuvo que implementar (ver tabla 7).

Tabla 7 Aprendizaje colaborativo

	Nunca	A veces	a Menudo	Siempre
Le pidió a otro estudiante que lo ayudara a comprender el material del curso.	15.8%	54.5%	22.4%	7.3%
Material del curso explicado a uno o más estudiantes	11.5%	47.3%	33.9%	7.3%
Preparado para los exámenes discutiendo o trabajando a través del material del curso con otros estudiantes.	12.7%	39.4%	37.0%	10.9%
Trabajó con otros estudiantes en proyectos o asignaciones del curso.	1.2%	20.6%	34.5%	43.6%

Suponemos que a consecuencia de la contingencia sanitaria por el Covid19 fue la poca la interacción entre estudiantes y profesores durante el ciclo escolar 2020 -2021, al no tener contacto presencial que usualmente se realiza en tutorías y asesorías individuales; así como participación en proyectos de investigación que realizan los docentes. La interacción fuera de clase entre estudiantes quedó restringida a comunicaciones en redes sociales y con los docentes en comunicaciones por correo electrónico y en algunos espacios dentro de las videoconferencias, tema a ser estudiado en la fase cualitativa, ver tabla 8.

Tabla 8 Interacción entre estudiantes y profesores

	Nunca	A veces	a Menudo	Siempre
Hablé sobre planes de carrera con un miembro de la Universidad	21.8%	30.9%	26.1%	21.2%
Trabajó con un miembro de la facultad en actividades distintas al trabajo del curso (comités, grupos de estudiantes, etc.)	52.1%	32.7%	11.5%	3.6%
Habló de temas, ideas o conceptos del curso con un miembro de la facultad fuera de la clase.	12.7%	43.0%	27.9%	16.4%
Discutió su desempeño académico con un miembro de la Universidad	20.6%	37.6%	28.5%	13.3%

Una labor primordial en toda universidad es impartir docencia eficaz y de calidad que incluye una buena mejor interacción docentes y alumno, así como una planeación y organización de las enseñanza de alto nivel, al aplicar la encuesta durante la contingencia por el Covid19 y con el trabajo a distancia, los resultados muestran que las prácticas de enseñanza fueron afectadas, en casi todos los indicadores la mitad de los encuestados opina que las prácticas de

enseñanza fueron poco o incluso nada eficaz, mientras que el otro 50% opina que las prácticas de enseñanza fueron buenas. Por ejemplo, el 20% señala que el docente impartió sesiones del curso de manera organizada y usó ejemplos para explicar puntos difíciles; por el contrario, el 34.5% afirma que el profesor proporcionó comentarios sobre un borrador o un trabajo en progreso. Estas opiniones posiblemente son producto de la diversidad de la docencia y de la capacidad de los docentes para general sus cursos en modalidad virtual (ver tabla 9).

Tabla 9 Prácticas de Enseñanza Eficaces

	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Objetivos y requisitos del curso claramente explicados	4.8%	38.8%	37.6%	18.8%
Impartido las sesiones del curso de forma organizada	6.1%	26.1%	47.3%	20.6%
Usó ejemplos o ilustraciones para explicar puntos difíciles.	10.9%	32.1%	37.0%	20.0%
Proporcionó comentarios sobre un borrador o un trabajo en progreso.	15.2%	34.5%	34.5%	15.8%
Proporcionó retroalimentación sobre las pruebas y/o las tareas	13.9%	30.9%	41.8%	13.3%

Al pedirles su evaluación a los estudiantes encuestados sobre la calidad de interacciones con diferentes agentes educativos en un rango de 1 a 7, donde 1 sería el menor puntaje y 7 el mayor, se puede observar que la calidad de interacciones con los docentes y con la universidad en sí se encuentran dentro de la media teórica, y el nivel más alto lo obtiene la interacción entre estudiantes lo que coincide con las evaluaciones sobre las prácticas de enseñanza e interacción entre alumnos anteriormente comentadas (ver tabla 10).

Tabla 10 Calidad de las interacciones

	N	Media	Desv. típ.
Calidad de sus interacciones Estudiantes	159	5.10	1.688
Calidad de sus interacciones en su institución.	126	4.89	1.834
Calidad de sus interacciones Asesores Académicos	156	4.22	2.050
Calidad de sus interacciones Personal de servicios estudiantiles	147	3.24	1.935

Finalmente, sobre el apoyo institucional que han recibido los estudiantes, se encuentran evaluaciones muy bajas con respecto al apoyo recibido. En este indicador la mayoría de las actividades son de índole social que implican actividades presenciales, que obviamente en contingencia no se realizaron. Cabe resaltar, que fueron pocos los apoyos académicos institucionales brindados para el desempeño de los estudiantes y profesorado. El apoyo institucional se limitó a la implementación de aulas virtuales (ver tabla 11). Tanto estudiantes como profesores desarrollaron las actividades académicas con sus propios recursos.

Tabla 11. Porcientos de Apoyo Institucional

	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Brindar apoyo para ayudar a los estudiantes a tener éxito académicamente	11	38	41	10
Utilizar servicios de apoyo al aprendizaje (servicios de tutoría, centro de redacción, etc.)	20	37	30	13
Fomentar el contacto entre estudiantes de diferentes orígenes (social, racial / étnico, religioso, etc.)	29	26	32	13
Brindar oportunidades para involucrarse socialmente	16	39	33	13
Brindar apoyo para su bienestar general (recreación, atención médica, asesoramiento, etc.)	24	35	31	10
Ayudarle a gestionar sus responsabilidades no académicas (trabajo, familia, etc.)	26	37	28	9
Asistir a actividades y eventos del campus (artes escénicas, eventos deportivos, etc.)	45	31.5	15	9
Asistir a eventos que abordan importantes problemas sociales, económicos o políticos	38	40	16	6.

Un ejercicio recomendable en la aplicación sobre el instrumento de implicación universitaria es realizar comparaciones entre los alumnos de primer año, que recién ingresaron a la carrera y los alumnos de cuatro años, que están por concluir sus estudios, para indagar sobre la evolución en sus compromisos universitarios. En este caso, se adiciona al interés de esta comparación, el hecho de que los programas educativos que brinda la universidad son completamente presenciales y debido a la contingencia sanitaria por el Covid19 se reconvirtieron de forma provisional a programas a distancia, de tal manera que los alumnos que ingresaron en 2020 solamente han recibido educación a distancia, mientras que los alumnos del último año tienen como referentes los dos tipos de modalidades.

Se realizó un ejercicio de comparación de las respuestas de todos los ítems que compone el instrumento en dos grupos; primer y último año, y no se encontraron variantes importantes entre sí, las respuestas fueron homogéneas con las mismas tendencias, como las anteriormente presentadas. A efecto de comprobar estos datos se construyó los indicadores, con la suma de los puntajes obtenidos de las respuestas que van de 1 a 4, (salvo el indicador de calidad de interacciones, que va de 1 a 7) y se obtuvieron los promedios, mismos que se compararon por los grupos de alumnos de primer y cuarto año (ver tabla 12 y 13).

Tabla 12 Promedios los factores de Desafío Académico entre alumnos de primer y cuarto año

	Primer Año		Cuarto Año		t	P
	Media	DE.	Media	DE.		
Aprendizaje de orden superior	2.88	0.55	2.81	0.59	0.81	0.42
Aprendizaje reflexivo	2.98	0.53	2.93	0.57	0.68	0.50
Aprendiendo estrategias	2.91	0.64	2.78	0.64	1.26	0.21
Razonamiento matemático	2.52	0.62	2.23	0.56	3.08	0.00

Al realizar las comparaciones por grupo, solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los indicadores de Razonamiento Matemático (ver tabla 12) y Calidad de interacciones, (ver tabla 13) donde el grupo de los alumnos de primer año presentan un puntaje mayor que sus contrapartes de cuarto año. Una posible explicación de esta diferencia, en el caso de razonamiento matemático, es que, en los primeros años, se cursan contenidos específicos de estadística y en los siguientes años no se vinculan estos en los otros cursos. Con respecto al indicador de calidad de interacciones, es posible que la evaluación es más desfavorable en los alumnos de cuarto año debido a que la experiencia de modalidad virtual con respecto a la modalidad presencial no ha sido de su agrado.

Tabla 13 Promedios los factores que componen las áreas de Aprendizajes con Compañeros, Experiencias con el Profesorado y Entorno del Campus por alumnos de primer año y de cuarto año

	Primer Año		Cuarto Año		t	P
	Media	DE	Media	DE		
Aprendizaje Colaborativo	2.57	0.55	2.56	0.54	0.06	0.95
Interacción estudiantes profesores	2.18	0.64	2.29	0.69	-1.05	0.30
Prácticas de enseñanza eficaces	2.76	0.71	2.61	0.72	1.38	0.17
Calidad de las interacciones	4.61	1.42	4.07	1.63	1.83	0.05
Apoyo de la universidad	2.31	0.67	2.17	0.70	1.31	0.19

Conclusiones

La implicación universitaria en estudiantes es un área importante que explica su desempeño académico y formación profesional, desde tres factores importantes; El entorno de aprendizaje, la motivación personal y las circunstancias externas (Terenzini, 2005).

Considerando además que la implicación universitaria, es una corresponsabilidad entre los estudiantes y la institución educativa, entendiendo esta al conjunto de docentes, autoridades, administradores y recursos materiales que ofrecen el servicio educativo.

Es indudable que la imprevista aparición de la pandemia por Covid19, irrumpió abruptamente todas las actividades y relaciones humanas, en todos los ámbitos; salud, laborales, personales, familiares y educativos, afectando a todos.

Nadie pudo prever, ni anticipar las consecuencias de esta epidemia, de un día a otro tanto los centros educativos y sus docentes y estudiantes, en pocos días tuvieron que implementar y rediseñar el formato educativo, pasar de una modalidad presencial a una modalidad a distancia. Ello implicaba muchos retos, por lo que en el caso de los alumnos si la implicación universitaria es un factor importante, ante la epidemia se convierte en un elemento indispensable y esencial para su desarrollo académico.

En el momento en el que se aplicó la encuesta, fue un período en que a nivel mundial se encontraba el confinamiento debido a la contingencia sanitaria para contener el Covid19, y todo el sistema educativo mexicano incluyendo la Universidad Pedagógica Nacional, que reconvirtió sus actividades académicas a medios recursos tecnológicos a distancia, principalmente el uso de plataformas educativas, y videos reuniones, lo que muestra una situación atípica para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Con los datos obtenidos por el presente estudio, podemos dar cuenta de que los alumnos encuestados realizan con mayor frecuencia la formación de nuevas ideas o puntos de vista a partir de los datos o fuentes de información, y en segundo término la aplicación de hechos en problemas prácticos, principalmente por la cancelación de actividades de investigación, visitas a escenarios reales y desarrollo de prácticas profesionales.

Conforme las respuestas de los estudiantes, se puede observar que fueron afectados ante la imposibilidad de interacción entre pares, y por lo tanto la realización de un aprendizaje colaborativo. Si bien persistente en las actividades escolares a distancia el trabajo y exposición por equipos, la virtualidad no permite una interacción más personal entre estudiantes.

En la evaluación sobre las prácticas de enseñanza eficaces de sus docentes, resulta interesante observar que la mitad de los estudiantes encuestados, evalúan con niveles bajos estas prácticas y por el contrario la otra mitad de estudiantes las evalúan alto. Lo que permite inferir que la práctica docente no es igual en todos los grupos escolares, y debe estar profundamente marcada por la capacidad de los docentes del trabajo en modalidad virtual. Además de las limitantes que impone este esquema en la supervisión personal de cada estudiante. En el rubro de calidad de interacciones, la de los docentes, se encuentra en tercer término después de la interacción con los estudiantes entre si y de la institución como tal. Esto nos permite aseverar que hay mucho trabajo por realizar tanto en el trabajo docentes, su capacitación y habilitación en modalidades a distancia, así como en la revisión de contenidos y forma de impartirlos.

Los estudiantes consideran que fueron pocos los apoyos académicos institucionales para su desempeño, como servicios de apoyo al aprendizaje, servicios de tutoría, documentales, entre otros. La valoración que se pide en el instrumento en este rubro implica actividades de interacción y comunicación entre la comunidad universitaria, eventos sociales, académicos y recreativos que obviamente por la epidemia fueron suspendidos. Sería importante realizar este estudio en condiciones de la “nueva normalidad”, con el retorno de clases presenciales.

Existe coincidencia en las afirmaciones de los alumnos de primer y de último año encuestados, prácticamente no se encontraron diferencias al dividirlos como grupos de estudio.

El presente estudio, permite ilustrar la realidad que están viviendo los estudiantes universitarios consultados en tiempos de pandemia; aporta elementos acerca del compromiso de los estudiantes en su proceso formativo; refleja la situación en que se atendió la tarea educativa en emergencia. Ante la contingencia los profesores y estudiantes se tuvieron que adaptar a las nuevas formas de trabajo para desarrollar los contenidos curriculares, sería importante analizar estas acciones para implementarlas en los siguientes cursos.

Referencias

- Astin, A. (1984), Participación de los estudiantes: una teoría del desarrollo para la educación superior. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-529
- Bempechat, J. y Shernoff, D.J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement / Influencias de los padres en la motivación del logro y la participación de los estudiantes. En S.L. Christenson, A.L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315-342). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15.
- Blumenfeld, P., Fredricks, J. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>
- Carini, R.M. Kuh, G. D. y Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages / Participación de los estudiantes y aprendizaje de los estudiantes: probando los vínculos. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/S11162-005-8150-9>. ID de Scopus: 16120936

- Cavazos, A. y E. (2016). Estudios Gerenciales “Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales”. Universidad ICESI; Elsevier.
- Chen, H. L, Lattuca, L. R. y Hamilton, E.R. (2008). Conceptualizing Engagement: Contributions of Faculty to Student Engagement in Engineering. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 339-353. http://depts.washington.edu/celtweb/caee/CAEE_Briefs_PDFs/ConceptualizingEngagement_Chen_JEE08.pdf
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). *Siete principios de buenas prácticas en la educación*. <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/TecAvAula/ChickGamson.pdf>
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1999). Development and adaptations of the Seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, (80), 75–81. <https://doi.org/10.1002/tl.8006>
- Connell, J.P. (1990). Contexto, yo y acción: un análisis motivacional de los procesos del auto-sistema a lo largo de la vida. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.). *La serie de la fundación John D. y Catherine T. MacArthur sobre salud mental y desarrollo. El yo en transición: la infancia a la niñez*. (pp. 61–97). Universidad de Chicago.
- Cook, T.D y Reichardt, Ch. S. (2000) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (G. Solana, trad.). (4ª. ed.). Morata.
- Ewell, P. T. y Jones, D. P. (1996). Indicators of “Good Practice”. En *Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403828.pdf>
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. y Voelk, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(13), 249-268.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Goikoetxea, J. y Ros, I. (2007). Niveles de participación e implicación de alumnos según tipos de centro y etapas educativas. En J. Goikoetxea y M. Vizcarra (Eds.) *En Los retos actuales en la investigación y la formación profesionalizadora de los estudios de magisterio*. (pp. 188-197). Vitoria- Gasteiz.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6º ed.). Mc Graw Hill Education.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kanungo, R. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341-349. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.67.3.341>
- Kirsch, I., Jong, J. de, Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. y Monseur, C. (2002). *Reading for change: performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf>
- Krause, K.L. y Armitage, L. (2014). *Australian student engagement, belonging, retention and success: a synthesis of the literature*. The Higher Education Academy. https://www.aqa.ac.nz/sites/all/files/australian_student_engagement_lit_syn_2.pdf
- Krause, K.L. y Coates, H. (2008). Students’ engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 493-505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kuh, G. (2003). Lo que estamos aprendiendo sobre la participación de los estudiantes de NSSE: puntos de referencia para prácticas educativas efectivas. <https://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>

- Kuh, G. y Hu, S. (2001). Los efectos de la interacción entre estudiantes y profesores en la década de 1990. *Review of Higher Education*, 24 (3), 309-332.
- Leach, L. y Zepke, N. (2011). Engaging students in learning: a review of a conceptual organiser. *Higher Education Research & Development*, 30 (2), 193-204. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.509761>
- Lee, V. y Smith, J. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle school students. *Sociology of Education*, 66, 164-187.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35 (supplemental), 679-706.
- Mann, S. J. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement / Perspectivas alternativas sobre la experiencia del estudiante: alienación y compromiso. *Studies in Higher Education*, 26 (1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- McCormick, A. C., Kinzie, J. y Gonyea, R. M. (2013). Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 28, 47-92. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5836-0_2
- National Survey of student Engagement (2014) Psicometric Portafolio. nsse.indiana.edu/nsse/psycometric-portafolio/index.html
- National Survey of Student Engagement. (2021). *NSSE Survey Instruments*. <https://nsse.indiana.edu/nsse/survey-instruments/index.html>
- Oser, F. K. y Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. En V. Richardson (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (4th edition). (pp. 1031-1065). AERA.
- Pace, R. C. (1984). Measuring the quality of college student experiences: An account of the development and use of the College Student Experience Questionnaire. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255099.pdf>
- Pascarella, E. T., Seifert, T. A. y Blaich, C. (2010). How Effective are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? Change: the magazine of higher learning, 42 (1), 16-22. <https://doi.org/10.1080/00091380903449060>
- Pascarella, E. T. y Terenzin, P. (2005). How College Affects Students, A Third decade of Research /Cómo la universidad afecta a los estudiantes, una tercera década de investigación. (2nd ed.). Jossey-Bass
- Paulsen, T. H. y Anderson, R. (2018). Student Engagement in a Team-Based Capstone Course: A Comparison of What Students Do and What Instructors Value. *Journal of Research in Technical Careers*, 2 (1), 8-21.
- Rivera, M.A. y Izquierdo, D. M. L. (2020). Retratos de los estudiantes a través de sus narrativas frente a la pandemia. En: I. Guzman, I. y R. Marín. (Coords.). *El triunfo de la vida sobre el temor a la muerte: narrativas sobre COVID-19 y educación*. (pp. 319-340). Red Mundial Abya Yala; Porrúa.
- Sá, L. y Veiga, F. H. (2009). *Leasing processes and school performance: Aspects of a study with primary and secondary school pupils*. [ponencia]. Comunicação apresentada no 1st International Conference of Psychology and Education: Practices, Training and Research. Covilhã.
- Schaufeli, W.B, Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A.B. (2002). La medición del compromiso y el agotamiento: un enfoque analítico de factores confirmatorios de dos muestras. *Revista de estudios de la felicidad: un foro interdisciplinario sobre el bienestar subjetivo*, 3 (1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>.
- Skinner, E. A., Kinderman, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Skinner, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1037%2F0022-0663.85.4.571>
- Smerdon, B. A. (1999). Engagement and achievement: Differences between African-merican and White high school students. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 12, 103-134.

-
- Sonnentag, S., Dormann, C. y Demerouti, E. (2010). Not all days are created equal: the concept of state work engagement. En A.B. Bakker y M. P. Leiter (Eds.). *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. (pp.25-38). Psychology Press.
- Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student retention & Success Program. Paul Hamlyn Foundation. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/What_works_final_report.pdf
- Trowler, V. y Trowler, P. (2010, junio). Student Engagement Evidence Summary / Resumen de evidencia de participación del estudiante. Deliverable 2 for the Higher Education Academy Student Engagement Project. The Higher Education Academy. https://www.researchgate.net/publication/268398395_Student_Engagement_Evidence_Summary
- Veiga, F. H. (2012). Proposal to the PISA of a new scale of students' engagement in school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1224-1231.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1) 441-450.
- Voelkl, K. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138.
- Voelkl, K. (1995a). *Identification with school*. [Tesis doctoral sin publicar, State University of New York, Buffalo].
- Voelkl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Willms, J. D. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000. OECD.
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S. y Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748 – 1755. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.467>
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Center for Evaluation and Education Policy, Universidad de Indiana.
- Yorke, M. (2006). Learning and employability. Employability in Higher Education: what it is-what it is not. Higher Education Academy.
- Zullic, K. J., Huebner, E. S. y Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48 (2), 133-145.

CAPÍTULO XIII



Planteamiento del problema de investigación en estudiantes del doctorado en psicología en modalidad a distancia

Maria Teresa Fuentes Navarro

Capítulo XIII.
Planteamiento del problema de investigación en estudiantes del doctorado en psicología en modalidad a distancia.

Resumen

Se aborda la necesidad de formar investigadores en psicología, así como el problema que implica su formación por ser un conjunto complejo de comportamientos. Esta problemática surge desde la diversidad de “enfoques” para estudiar los fenómenos psicológicos, los cuales requieren llevar a cabo su correspondiente proceso investigativo; así mismo se encuentra la indefinición actual de los niveles de análisis entre la ciencia y la tecnología, psicología e intervención. Bajo esta panorámica, el propósito del presente estudio es ofrecer una propuesta general de conducción del planteamiento del problema como primer paso del desarrollo de proyectos de investigación de estudiantes de doctorado a distancia en psicología. En el estudio exploratorio participaron 9 estudiantes del primer semestre del doctorado en psicología, de una universidad privada. El diseño fue intrasujeto y consistió en preprueba, entrenamiento y posprueba. Los resultados preliminares muestran que el entrenamiento brindado a los participantes facilitó el planteamiento del problema de su proyecto doctoral. Se sugiere seguir investigando al respecto a fin de consolidar procedimientos metodológicos que faciliten a los estudiantes el aprendizaje del proceso investigativo.

Palabras clave: formación en proceso investigativo, planteamiento del problema, investigación en psicología.

The approach of the research problem of psychology doctoral online students

ABSTRACT

It statements the need to train researchers in psychology, as well as the problem involved in their training as a complex set of behaviors. This problem arises from the diversity of “approaches” to study psychological phenomena, which require carrying out their corresponding investigative process; there is also the current lack of definition of the level of analysis between science and technology, psychology and intervention. Under this overview, the purpose of this study is to offer a general proposal for conducting the problem approach as a first step in the development of research projects of distance doctoral students in psychology. The exploratory study involved 9 students from the first semester of the doctorate in psychology, from a private university. The design was intrasubject and consisted of pre-test, training, and post-test. Preliminary results show that the training provided to the participants facilitated the problem approach of their doctoral project. It is suggested to continue researching in this regard in order to consolidate methodological procedures that facilitate students’ learning of the research process.

Keywords: training in research process, problem approach, research in psychology.

Capítulo XIII.

Planteamiento del problema de investigación en estudiantes del doctorado en psicología en modalidad a distancia.

Las últimas décadas se han caracterizadas por cambios vertiginosos producidos en prácticamente todas las áreas del quehacer humano. La globalización, aunada a la alta tecnologización, consideradas macro fenómenos sociales y culturales, han traído consigo grandes transformaciones en el acontecer humano que nos impulsan a replantear los modelos que lo fundamentan (Ortiz y Méndez, 2015). Por supuesto, dichos cambios están teniendo especial relevancia en el campo educativo universitario, formador del capital humano en esta creciente sociedad del conocimiento (De Rivas, Cárdenas y Maldonado, 2012; Pastor, 2005).

Como afirma Quintana (2008), el papel de la investigación, la innovación y la generación de tecnología es considerado en la actualidad la base central del crecimiento y de la dinámica económica de las sociedades modernas. Sin embargo, según reporta el CONACYT, en 2016 “México contaba solamente con 0.7 investigadores por cada mil habitantes de la PEA, es decir, México no cuenta ni siquiera con 1 investigador por cada 1000 personas que realizan alguna actividad económica” (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2020, p.10). A diferencia de países como Singapur, Japón y Francia en los que cuentan con al menos 10 científicos por cada mil personas de la PEA. En 2019, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) contaba solo con 30,548 miembros, entre candidatos y niveles I a III (SEMARNAT, 2020).

En las universidades se han venido concentrando la mayor parte de la generación de la investigación, así como de la formación de futuros investigadores, desde la licenciatura hasta el nivel de estudios doctorales. Dichos estudios se cursan ya sea en modalidad presencial, a distancia o mixta. El presente trabajo se centra en la formación de investigadores a nivel doctoral en psicología y en modalidad a distancia.

La formación de investigadores en Psicología

Si bien la tarea de formar investigadores resulta compleja (Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo, 2016), el caso de la psicología trae consigo dificultades adicionales en varios sentidos. Por una parte, como expresa Ribes (2004), por la diversidad de objetos de estudio, la llamada Psicología resulta ser actualmente una disciplina multiparadigmática, y añade: “Las distintas psicologías difieren en su concepción de qué es lo psicológico, en cómo se estudia, para qué y para quién se aplica ese conocimiento, aunque todas ellas se reconozcan en un mismo nombre...” (p.11). Por otra parte, encontramos la común falta de delimitación entre la psicología como disciplina científica y como profesión. Se le denomina por igual al psicólogo que, centrado en el modo de conocimiento científico, trabaja con los fenómenos psicológicos produciendo conocimiento abstracto respecto a éstos; a diferencia del profesionista que, centrado en el modo de conocimiento tecnológico que como interdisciplina aborda problemas sociales en los intervienen aspectos psicológicos (Ribes, 2019), se encarga de producir un saber práctico, derivado de conocimiento básico, estableciendo lineamientos para implementar acciones en contextos afines, o sea que propone reglas concretas, pero generales, respecto al modo y medios a través de los cuales se va a transformar el fenómeno o situación social (Melgoza, 1990).

De esta manera, en el doctorado encontramos proyectos de investigación desde los diferentes “enfoques” teóricos, así como centrados en investigación de ciencia básica o mayormente en investigación tecnológica. Como Ribes (2016) expresa, el concepto “investigación” refiere el proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas que la teoría plantea, a sus derivaciones o sus aplicaciones. Es decir, si bien todos los proyectos se dirigen a producir conocimiento, unos se centran en descubrir regularidades en fenómenos generales a fin de producir principios, relaciones, clasificaciones, etc., de dichos fenómenos; mientras que otros proyectos se dirigen a innovar procedimientos y artefactos aplicables a problemas sociales, a fin de identificar variables implicadas en éstos, proponer procedimientos de medición, de prevención o de tratamiento de los mismos.

A partir de esta diversidad paradigmática, la cual conlleva posturas ontológicas y epistemológicas también diversas, así como la ubicación en el modo científico o en el tecnológico, nos encontramos en el cuestionamiento acerca del camino a seguir en la conducción de los proyectos de investigación de los estudiantes del doctorado. Al respecto, Ribes (2016, p.88) expresa:

Las psicologías descritas por cada paradigma son distintas porque estudian un objeto de conocimiento diferente, plantean preguntas diversas y, en consecuencia, buscan respuestas distintas. Los medios para responder a esas preguntas —categorías, método, tipo de datos, criterios de evidencia, representaciones conceptuales y otros más— son específicos a cada una de ellas, como una psicología distinta.

Esto implica que cada postura teórica requiere de la ejecución de maneras correspondientes de producción de conocimiento. En este sentido, Padilla (2008) realizó un estudio para evaluar si la dominancia de cierto tipo de categorías teóricas promovía o facilitaba el ejercicio de competencias específicas, encontrando que la formación teórica estandariza y uniforma la manera y características de la investigación que realiza. A lo que Ribes (2016) concluye que, cada perspectiva teórica conlleva a su propio proceder investigativo.

Ante esta situación tan diversa, surge la problemática acerca de la manera de conducir a los estudiantes de pregrado y de posgrado en la formación investigativa en psicología en general y en psicología educativa en particular. De aquí que el siguiente cuestionamiento se dirige hacia cuál sería la manera adecuada para conducir a los estudiantes del doctorado, que han sido formados y que realizan su práctica profesional desde alguna de las distintas conceptualizaciones teóricas. Por lo anteriormente expuesto, no sería adecuado tratar de unificar la postura psicológica en la que los estudiantes han sido formados con antelación sino, de acuerdo con Roselli (2013), lo pertinente sería ajustar el procedimiento metodológico a características generales en el que, si bien se sigan ciertos lineamientos comunes, se realicen las investigaciones en coherencia lógica con la postura psicológica desde la cual se plantea. Con base en ello, el propósito del presente estudio se centra en presentar una propuesta general de conducción de proyectos de investigación de estudiantes de doctorado a distancia en psicología. Específicamente, el centro de la propuesta se enclava en el planteamiento del problema de investigación.

El problema de investigación

La investigación en psicología surge a partir de alguna situación problemática, en el sentido en que no se cuenta con algún conocimiento, teórico o práctico, para solucionarla, o bien se identifica alguna inconsistencia en el cuerpo de conocimientos de la disciplina. Como bien expone Quintana (2008), en el planteamiento del problema el investigador ha de exponer clara y lógicamente la argumentación acerca de las lagunas que encuentran en su disciplina y de la necesidad de abordarlas, con base en lo cual plantea la interrogante que constituye el problema de investigación, propiamente dicho.

Aunque los problemas de investigación pueden ser muy diversos, el planteamiento del problema bien puede estar constituido por elementos comunes. Los elementos básicos constituyentes del planteamiento del problema de investigación pueden ser los siguientes:

La situación problema. La identificación de la situación problema representa la puerta de entrada hacia la investigación a realizar. Consiste en encontrar las condiciones bajo las cuales una determinada situación difiere de la situación deseable y que, en este caso, implica aspectos psicológicos o en relación a algún aspecto de competencia de los psicólogos. Es preciso especificar en qué consiste el problema, en qué magnitud se está presentando y cuáles consecuencias desfavorables está trayendo consigo. Una buena manera de identificar el problema consiste en consultar artículos y documentos que la aborden, desde una perspectiva amplia hasta el contexto en el que se realizará la investigación. Una vez que se ha ubicado y delimitado el objeto de investigación, se puede redactar incluyendo al menos la definición, la magnitud en la que se presenta, los efectos desfavorables que ha traído consigo, así como lo que se ha realizado al respecto desde la perspectiva teórica desde la cual se estudiará.

El objeto de conocimiento. La adecuada especificación de la situación problema ha de dar paso directo a la delimitación del objeto de conocimiento, el cual refiere el problema de investigación. El objeto de conocimiento consiste en algún conocimiento que aún no se ha producido respecto a la situación problema y que se espera producir mediante la investigación. Dicho conocimiento puede ser muy variado: teórico, aplicado, procedimental, de capacitación o estrategia para intervenir en la situación problema, todos ellos en relación con la psicología y acorde con la perspectiva o enfoque psicológico con que se está abordando.

La pregunta de investigación. Una vez especificado-clara y concisamente el objeto de conocimiento, se está en condiciones de plantear la pregunta de investigación. La pregunta de investigación se refiere al conocimiento que se espera producir respecto al objeto de conocimiento y cuya respuesta podría resolver o al menos atenuar la situación problema. Puede referirse a la identificación o comprobación de alguna relación, al efecto de alguna intervención, etc. Generalmente, la pregunta de investigación está conformada por al menos dos conceptos clave o variables: una o más variables independientes que pueden estar afectando a alguna variable dependiente. La pregunta de investigación debe redactarse de manera abierta, concisa, viable y relevante.

Una vez que se ha redactado debidamente la pregunta de investigación ahora es necesario definir los conceptos clave o las variables que conforman la pregunta. Como muchos conceptos son multívocos, debe quedar muy claro el significado de los conceptos que integran la pregunta, de acuerdo con el enfoque psicológico al que se adscribe la investigación.

Los objetivos. El objetivo general se refiere al logro mediante el cual se dará respuesta a la pregunta de investigación, por tanto, debe corresponder con ésta. Los objetivos específicos se refieren a los pasos que se propone dar para lograr el objetivo general. Los objetivos deben comenzar con un verbo activo, cuyo logro sea observable y medible; o sea, que no es correcto un verbo de proceso (por ejemplo, analizar), sino que sea un verbo de producto (por ejemplo, establecer la relación).

La relevancia y la viabilidad. Las investigaciones tienen un propósito bien definido, así como una relevancia de la investigación o sea los beneficios que se espera obtener de sus resultados. Así mismo, todo proyecto de investigación debe tener en cuenta la viabilidad, o sea las condiciones favorables y accesibles para poder llevarlo a cabo.

Bases del programa

La UNESCO (1993), expresa que, en su concepto más simple, la educación a distancia es una modalidad educativa que permite el acto educativo en una situación en que alumnos y profesores se encuentran separados físicamente. García (2017) expresa que la eficacia de un proceso educativo no se ubica en la modalidad, sino que se basa en “el rigor de los planteamientos pedagógicos que sustentan el diseño y desarrollo del proyecto... es decir, el rendimiento de los estudiantes depende más de los diseños pedagógicos de cada acción formativa que de los recursos seleccionados para el aprendizaje” (págs.11-12). O sea que, la efectividad que pueda presentar la educación a distancia depende más de los diseños pedagógicos que de la modalidad educativa mediante la cual se instrumenta (Faura-Martínez, Martín-Castejón y Lafuente-Lechuga, 2017). García (1987) añade que, en la Educación a distancia, como en la presencial, la estrategia didáctica también está mediada por el lenguaje, pero ésta se realiza más mediante productos permanentes, a diferencia de la comunicación directa e inmediata que prioritariamente se lleva a cabo en la educación presencial. Aún más, en el año 2020 en que la pandemia del COVID-19 ha afectado gran parte del mundo, ha resultado imperante virar la modalidad presencial educativa hacia la modalidad virtual y a distancia.

Por lo general, el nivel educativo del doctorado tiene el encargo social de formar investigadores, cuyos aspirantes ya cuentan con una preparación académica en cierta disciplina profesional. Al doctorado en cuestión, por lo general ingresan adultos insertos en la práctica de la psicología, la mayoría de ellos en alguno de los campos de atención a usuarios ya sea en instituciones públicas o privadas y muchos de ellos laborando en alguna universidad, y/o desarrollándose como profesionistas independientes. Sin embargo, un índice muy pequeño de ellos tiene experiencia en realizar investigación más allá de las tesis que han realizado en los niveles académicos anteriores.

El programa de estudios doctorales generalmente incluye asignaturas en las que progresivamente los estudiantes van realizando su investigación, además de llevar asesoría individual. El presente trabajo se ubica en el primer semestre del programa doctoral en psicología en una universidad privada. Durante este primer semestre, los estudiantes cursan una asignatura que tiene como objetivo plantear el problema de la investigación que van a realizar a través del doctorado a distancia. Entonces, la secuencia didáctica del programa consiste en ir guiando a los estudiantes por una estrategia metodológica común, pero accesible para ser aplicada al objeto de conocimiento individual, acerca del cual cada estudiante desea centrar su investigación. De esta manera, el docente ha de establecer la interacción docente-objeto de conocimiento-estudiante, de forma general en cuanto a la metodología, pero a la vez que induzca particularmente hacia el tema investigativo de cada estudiante.

Refiriéndose específicamente a la Educación a distancia a nivel superior, Álvarez y Guasch (2006) argumentan que la metodología didáctica en esta modalidad, al igual que en la modalidad presencial, ha de partir de la consideración de que el aprendizaje es un proceso de construcción social y, que por tanto, la interacción docente-objeto de conocimiento-estudiante es fundamental para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Además, por las características de autodirección que ha de asumir el estudiante, esta modalidad educativa ha de favorecer el fortalecimiento de valores, habilidades y actitudes, tales como la responsabilidad, la autodisciplina, el autocontrol y la toma de decisiones. El buen logro de ello depende de cómo se elabore la planeación, la programación y de qué recursos y estrategias se disponga (UNESCO, 1993).

A continuación, se exponen las características generales que constituyen el presente programa. Así mismo, se incluye lo correspondiente a la función del docente en interacción con el estudiante, binomio de los principales actores de este escenario.

1) El diseño curricular y en específico el diseño de cada curso, han de estar en consonancia con el Modelo educativo del cual se derivan. Cada curso ha de estar interrelacionado con los demás, de tal manera que en conjunto contribuyan a que los estudiantes logren el perfil de egreso.

2) Como curso dirigido a su investigación, es preciso tomar en cuenta que en el diseño se considere que, por una parte, se requiere que el estudiante aprenda los aspectos generales del proceso investigativo y, por otra parte, que pueda transferir ese conocimiento a la construcción de su proyecto de investigación.

3) Para que el proceso pueda facilitarse, es preciso que las actividades prescritas para ser realizadas por los estudiantes estén organizadas de tal manera que cada una dé paso a la siguiente, conservando siempre la coherencia lógica.

4) En el diseño del curso se ha de considerar la manera en la que se facilite la interacción triádica docente-objeto de conocimiento-estudiante. En la modalidad de Educación a distancia, por lo general el docente cumple doble función: diseñar el curso y llevar a cabo las actividades docentes en la conducción de este. Esto implica que la interacción docente-objeto de conocimiento tiene que comenzar desde la planeación del curso y ha de proseguir en la implementación de este.

Para favorecer la interacción estudiante-objeto de conocimiento, el diseño del curso ha de estar planteado de tal manera que, mediante la realización de las actividades, el estudiante pueda interactuar funcionalmente con el objeto de estudio y, en el caso que nos ocupa, pueda aplicarlo a su proyecto de investigación.

5) La interacción docente-objeto de conocimiento-estudiante se ha de establecer a lo largo de todo el curso, por medio de la retroalimentación continua que el docente ha de proporcionar a cada estudiante respecto a cada actividad

que vaya realizando. Eso le permite al docente seguir conduciendo y reconduciendo el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo a los objetivos que se busca alcanzar y dándoles a conocer cómo pueden seguir mejorando.

La comunicación docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes, puede llevarse a cabo de manera asincrónica mediante mensaje o por correo electrónico, o bien de manera sincrónica a través de videoconferencias o de video llamadas. Así mismo, se pueden incluir actividades colaborativas a realizar en equipos y dirigidos por los mismos integrantes.

6) Sin dejar de considerar las diferencias individuales, respecto al repertorio académico y la motivación para aprender, el propósito del docente ha de ser que la totalidad de sus estudiantes logren, al menos, los objetivos propuestos para el curso. Para ello, la revisión y retroalimentación continuas de las ejecuciones de los estudiantes se puede aunar a su evaluación acumulativa. De esta manera, el proceso evaluativo, mediante la retroalimentación, cumple su función verdaderamente formativa.

Método

Participantes

Participaron 9 estudiantes de primer semestre del Doctorado en psicología, 7 mujeres y 2 hombres, de una universidad privada.

Muestra

La muestra estuvo constituida por los integrantes del grupo escolar, o sea que fue una muestra por conveniencia, con base en las características propias del estudio.

Materiales

El curso se realizó por medio de la plataforma Moodle de la universidad. Los materiales consistieron en las guías para realizar las actividades en cada uno de 3 bloques más la actividad final, además se incluyó un texto en el lugar de Recursos. Los estudiantes subían sus actividades realizadas al Buzón de tareas. Se programó también un foro grupal, a llevar a cabo por videoconferencia por Teams.

Para evaluar la ejecución de los participantes en la preprueba y la posprueba se utilizó una rúbrica integrada por diez reactivos (ver anexo 1). La rúbrica fue elaborada con anterioridad por los miembros de la academia del doctorado en psicología, debidamente validada en su contenido y verificada su confiabilidad.

Diseño

El diseño es exploratorio e intrasujeto, corresponde a un solo grupo con preprueba, entrenamiento y posprueba. Como estudio exploratorio se pretende comenzar a indagar el comportamiento de los estudiantes respecto a su rendimiento en la primera fase de su investigación, a través de su participación en el curso. Como estudio intrasujeto, los propios participantes son su control; se pretende observar los cambios obtenidos de entrada y de salida durante el programa aplicado, como una primera aproximación.

Como el objetivo del curso fue: Especificar los aspectos correspondientes al Planteamiento del problema de su proyecto de investigación, la evaluación de su proyecto doctoral constituyó la preprueba, luego participaron en el curso que consistió en tres bloques de actividades y la actividad final consistió en el planteamiento del problema de su proyecto de investigación, cuya evaluación constituyó la posprueba.

Procedimiento

Antes de comenzar el curso, el proyecto doctoral de los participantes fue evaluado con una rúbrica y los resultados constituyeron los datos de la preprueba. El curso se dividió en tres bloques, cada uno contenía 4 o 5 actividades: una actividad preliminar con preguntas introductorias a contestar desde su experiencia, por medio interactivo de foro o videoconferencia; 2 o 3 actividades de aprendizaje con información sobre el aspecto a trabajar, instrucciones amplias sobre requerimientos, preguntas a contestar al consultar artículos de revistas relacionados con su proyecto y criterios para verificar la coherencia lógica; y una actividad integradora con instrucciones para conjuntar los elementos trabajados en el bloque. La actividad final del curso requería que cada estudiante presentara el planteamiento del problema de su proyecto doctoral, el cual fue evaluado con la misma rúbrica inicial y cuyos resultados constituyeron los datos de la posprueba.

Los estudiantes subían a la plataforma, al Buzón de tareas, sus actividades realizadas y el docente las respondía con la retroalimentación y la calificación acumulativa correspondiente. Si había algún error o estaba incompleta la actividad, el docente le indicaba al estudiante lo incorrecto y le ofrecía que podía corregir o completar la actividad y volver a enviarla para ser valorada. El contenido de cada bloque fue el siguiente.

Bloque 1. “Situación problema”

Objetivo: Redactar la situación problema de su proyecto de investigación.

Actividad preliminar “Mi investigación”, por medio de foro interactivo.

Actividad 1: Lectura del capítulo “Nacimiento de un proyecto de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta” y preguntas al respecto sobre su proyecto doctoral.

Actividad 2: Instrucción de que ubique y analice 2 artículos afines a su proyecto y preguntas sobre los aspectos principales de dichos artículos y de la coherencia lógica entre ellos.

Actividad integradora: Información acerca de las características de la situación problema y de sus componentes. Instrucción de que redacte la situación problema de su proyecto doctoral.

Bloque 2. “Problema de investigación”

Objetivo: Establecer los elementos de su problema de investigación

Actividad preliminar “Mi problema de investigación”, por medio de videoconferencia grupal.

Actividad 1: Información acerca de las características del problema de investigación, el objeto de conocimiento y su relación con el enfoque psicológico a tratar. Instrucción de redactar el objeto de conocimiento de su investigación y la coherencia lógica con su situación problema.

Actividad 2: Información acerca de las características de la pregunta de investigación, de la manera de redactarla y de sus componentes. Instrucción de redactar su pregunta de investigación, justificar la correcta redacción, especificar las variables o conceptos clave y justificar la coherencia lógica con los elementos anteriores.

Actividad 3: Instrucción de que defina sus variables o conceptos clave, de acuerdo con el enfoque psicológico a seguir.

Actividad integradora: Instrucción de que redacte su problema de investigación, incluyendo su pregunta de investigación, la definición de sus variables o conceptos clave y la justificación de su correcta redacción.

Bloque 3. Del problema a los objetivos

Objetivo: Establecer la relación entre el problema y los objetivos a lograr en su investigación.

Actividad preliminar: “Situación actual de mi proyecto”, por medio de foro interactivo.

Actividad 1: Información acerca de las características del objetivo general y de los objetivos específicos y de la manera de redactarlos. Instrucción de que redacte su objetivo general y sus objetivos específicos, y que justifique la debida redacción y la coherencia lógica con los elementos anteriores.

Actividad 2: Información acerca de la relevancia de la investigación y de su viabilidad. Instrucción de que redacte los elementos de su problema de investigación, incluyendo la relevancia y la viabilidad.

Actividad integradora: Instrucción de que analice 2 artículos afines a su proyecto doctoral y que incluya cada uno de los elementos de la situación problema y del problema de investigación, además de que evalúe la coherencia lógica entre dichos elementos.

Evidencia de habilidades

Instrucción de que redacte el planteamiento completo de su problema de investigación y que justifique la coherencia lógica entre los elementos que lo constituyen.

Temas de investigación de los participantes

Los temas de investigación de cada uno de los estudiantes fueron los siguientes:

P1. La praxis clínica psicológica con adolescentes transgénero en servicios de salud pública de Jalisco.

P2. Factores de significados infantiles resilientes ligados al éxito escolar.

P3. Aproximación fenomenológica a la experiencia ansiosa y los patrones inflexibles de la personalidad.

P4. Problemas clínicos de hombres con pareja, determinantes psicosociales actuales y saberes adecuados para su entrenamiento.

P5. Manejo de ansiedad y depresión en mujeres (de entre 35 y 55 años) con obesidad, para la adherencia al tratamiento nutricional de reducción de peso, a través de la Terapia Cognitivo Conductual grupal.

P6. Análisis funcional de la interacción terapéutica en consultantes con riesgo suicida.

P7. Creencias y esquemas que influyen en los problemas de pareja.

P8. Causas del vacío existencial en el primer cuarto del siglo XXI.

P9. Propuesta de intervención con acompañamiento psicológico para una formación emocional en estudiantes universitarios.

Resultados

Primero se presentan los resultados obtenidos por los participantes en la preprueba y la posprueba. Posteriormente se presentan los resultados obtenidos por los participantes en los tres bloques de entrenamiento.

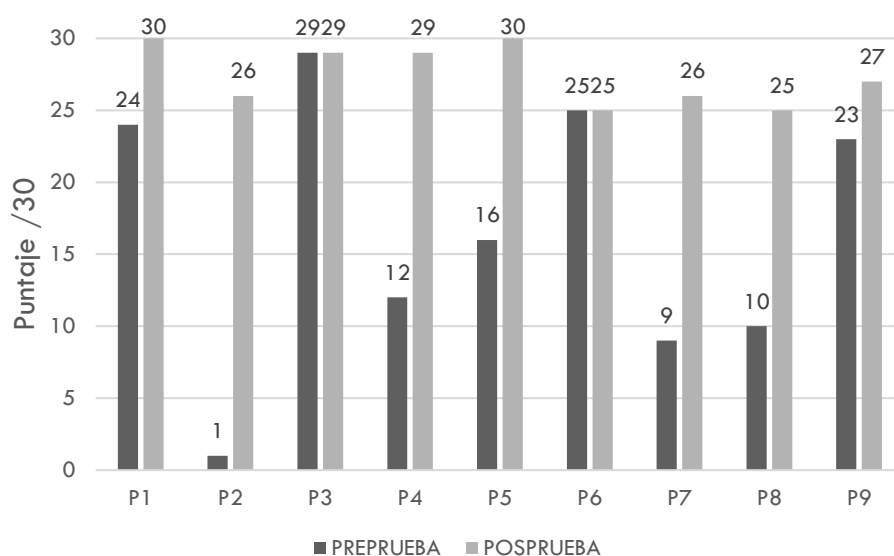
Resultados de la preprueba y la posprueba. La evaluación de la preprueba y la posprueba se realizó a través de una rúbrica elaborada en la academia institucional, debidamente validada. La rúbrica consta de 10 reactivos, pudiendo obtener entre 0 y 3 puntos por reactivo, totalizando como máximo 30 puntos (ver anexo 1). La evaluación por la rúbrica se realizó por dos evaluadores independientes cuyos resultados obtuvieron 100% de coincidencia.

En la Figura 1 se muestra el puntaje obtenido en la preprueba y en la posprueba de cada participante. Como puede apreciarse, los resultados de la preprueba son muy variados, desde menos de 10 puntos hasta 29 puntos. Esto

indica la gran heterogeneidad de entrada de los participantes, unos con proyectos que evidencia una idea somera de su la investigación y otros con una idea clara y precisa al respecto.

En los resultados de la posprueba se observa que los puntajes van desde 25 hasta el máximo de 30 puntos. Resalta el avance que presentaron las dos participantes (P2 y P7), que en la preprueba obtuvieron menos de 10 puntos y en la posprueba ambas obtuvieron 26 puntos. Las participantes 1 y 5 lograron el máximo puntaje en la posprueba, incrementado 6 y 14 puntos respectivamente. El participante 3 conservó su alto puntaje de 29 puntos, así como también el participante 6 que obtuvo 25 puntos en ambas pruebas. Los principales fallos se presentaron en: el establecimiento de la situación problema de la que parte su investigación, donde las participantes 7, 8 y 9 obtuvieron 1 o 2 puntos de 3 posibles; la especificación del enfoque psicológico desde el cual se basa su investigación obteniendo 2 puntos la participante 2 y 1 punto la participante 8; la coherencia lógica entre los aspectos donde las participantes 2, 8 y 9 obtuvieron 2 puntos y 1 punto el participante 6; y el ajustar la presentación del documento a los lineamientos APA, donde los participantes 2, 3, 4, 8 y 9 obtuvieron 2 puntos y los participantes 6 y 7 obtuvieron un punto.

Figura 1 Puntajes obtenidos por cada participante en la preprueba y en la posprueba

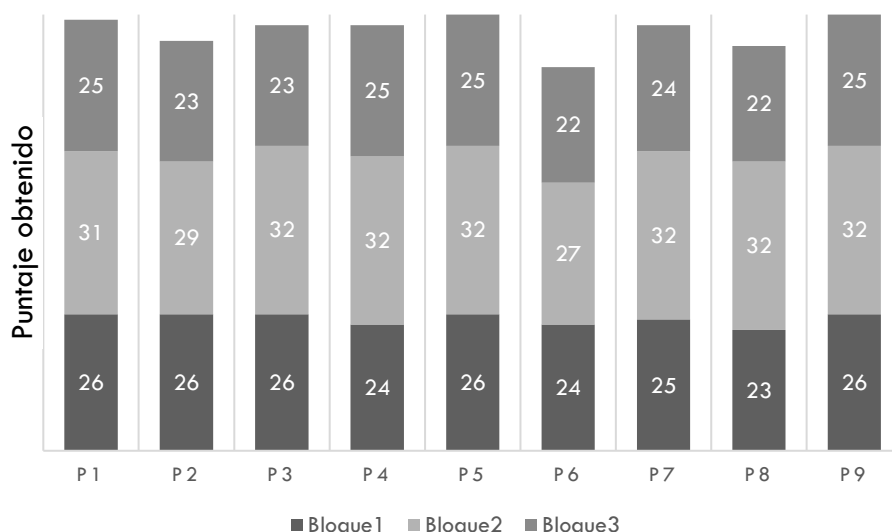


Resultados en los tres bloques de entrenamiento.

El entrenamiento consistió en tres bloques, el primer bloque tuvo un puntaje máximo de 26 puntos, el segundo de 32 puntos y el tercero de 25 puntos. Los criterios de evaluación estaban claramente especificados en las instrucciones de cada actividad proporcionadas a los alumnos.

En la Figura 2 se muestran los puntajes obtenidos por cada participante en cada uno de los tres bloques. Como se puede apreciar, las participantes 5 y 9 obtuvieron puntaje máximo en los tres bloques; cinco participantes obtuvieron puntaje máximo en el bloque 1, seis participantes lo obtuvieron en el bloque 2 y cuatro participantes en el bloque 3. El participante 6 obtuvo el puntaje más bajo, logrando en total 73 puntos de 83 posibles, la participante 8 obtuvo 77 puntos y la participante 2 obtuvo 78 puntos. Cabe recordar que, a partir de la retroalimentación brindada por el docente, los participantes tenían la oportunidad de corregir o completar su actividad, pudiendo recuperar puntaje. En las actividades del bloque 1, la participante 2 corrigió dos actividades y las participantes 7 y 8 corrigieron una actividad; en las actividades del bloque 2, es donde hubo más correcciones, la participante 2 corrigió tres actividades, los participantes 1, 3 y 4 corrigieron dos actividades y las participantes 5, 8 y 9 corrigieron una actividad. En el bloque 3, las participantes 2 y 4 corrigieron dos actividades y la participante 5 una actividad. Aunque la participante 2 corrigió varias actividades obtuvo puntaje bajo en el entrenamiento y en la posprueba, así como el participante 6 quien nunca corrigió los fallos indicados por el docente en la retroalimentación de sus actividades.

Figura 2 Puntajes obtenidos por cada participante en cada uno de los tres bloques de entrenamiento



Conclusiones

Los resultados muestran que el entrenamiento brindado a los participantes facilitó el planteamiento del problema de su proyecto doctoral. De haber iniciado algunos de ellos desde solo una vaga idea de lo que querían investigar hasta haber especificado con claridad lo referente a su objeto de conocimiento.

Como puede observarse, los participantes presentaron gran diversidad de temas a investigar, así como de perspectivas psicológicas a abordarse; sin embargo, el objeto de estudio de todos ellos se centró en la producción de conocimiento tecnológico, encaminado a comprender y/o a proponer estrategias de intervención para algún problema social. Con base en ello y siguiendo a Roselli (2013), se siguió un procedimiento metodológico común, de tal manera que facilitara la comprensión de los criterios a seguir en cada parte y que, a su vez, indujera a los participantes a aplicarlos a su propio proyecto de investigación. De esta manera, el entrenamiento a los participantes incluyó, por una parte, el *cómo* realizar cada componente, acerca del *qué* se trataba su objeto de conocimiento y el *por qué* realizarlo de esa manera, influyendo favorablemente en los procesos de producción y transferencia de dicho conocimiento.

Se considera que plantear el problema de investigación es un comportamiento complejo, cuyos componentes han de ir encadenados conservando una coherencia lógica. A su vez, cada componente puede resultar complejo para los aprendices, tal como se presentó en varios participantes durante el entrenamiento, los cuales requirieron corregir o completar algunas de sus actividades. Para salvaguardar dicha complejidad, se implementaron diversas estrategias a fin de facilitar la comprensión y aplicación adecuada de cada componente. Para abordar cada parte y el conjunto en su totalidad, se aplicó la técnica de moldeamiento conductual, mediante la cual se va facilitando el aprendizaje por aproximaciones sucesivas hacia el comportamiento meta, tal como lo proponen Sulzer-Azarof y Mayer (1983) y Viau (2017). Así, los componentes fueron distribuidos en los tres bloques, mediante los cuales los participantes iban construyendo paso a paso el planteamiento del problema de su investigación.

Para facilitar la elaboración de varios componentes (situación problema, problema de investigación, planteamiento de la pregunta y de los objetivos), como se consideró que podrían resultar más difíciles para ser comprendidos por los participantes, se aplicaron estrategias específicas entremezcladas. Se aplicó la técnica de modelamiento conductual, que proponen Sulzer-Azarof y Mayer (1983) y Viau (2017), mediante la utilización de productos ejemplares publicados en algunos artículos, requiriendo a los participantes que identificaran las características y los criterios de corrección de los componentes en cuestión, aunado a la información proporcionada al respecto. Esta estrategia, empleada también por Padilla, Fuentes y Pacheco (2015), facilitó la identificación de los aspectos principales publicados en los artículos revisados.

Para que fuera efectivo el análisis de los artículos publicados y de las instrucciones proporcionadas a los participantes, la retroalimentación específica del docente favoreció la interacción estudiante-objeto de estudio, lo cual implicaba en primer término la comprensión lectora, es decir, que en efecto el texto funcionara como mediador de la interacción del estudiante con el referente del texto (Fuentes y Ribes, 2001, 2006). A partir de la comprensión lectora, se trató de inducir a los participantes a transferir el producto de su comprensión al desarrollo de su propio proyecto investigativo (Fuentes, 2007). Coincidiendo con Alvarado (2014), se considera que la constante retroalimentación permitió la detección oportuna de omisiones, errores y aciertos de los participantes en las diferentes actividades que iban realizando, lo que permitió al docente seguir conduciendo y reconduciendo el aprendizaje de los participantes, de acuerdo a los objetivos que se buscaba alcanzar y dándoles a conocer cómo podrían seguir mejorando. Asimismo,

el seguimiento del desempeño, guio a los participantes hacia la identificación de criterios de corrección en sus ejecuciones, orientándolos hacia el mejoramiento creciente de su desempeño, así como a favorecer también el proceso encaminado al autodidactismo.

Por otra parte, la retroalimentación continua también favoreció la identificación, por parte del docente, de la actitud de los participantes respecto a su desempeño académico. Al identificar dicha actitud, el docente tuvo la oportunidad de realizar acciones para fortalecer las actitudes proactivas, de constancia y de mejoramiento de cada participante, o bien en el caso en que se detectaron actitudes obstaculizadoras del desempeño eficiente, en la mayoría de los casos se pudo ayudar a los participantes a superarlas, encaminándolos a retomar el camino hacia el adecuado aprovechamiento del curso.

De la propuesta metodológica y los resultados de este primer estudio podemos concluir que:

Es posible implementar un procedimiento común a los estudiantes de psicología en formación, independientemente del nivel disciplinario, de su perspectiva teórica y del objeto de estudio a abordar.

Es posible establecer un procedimiento para facilitar a los estudiantes el aprendizaje del proceso investigativo, a pesar de la dificultad que implica dicho proceso

Técnicas tales como el moldeamiento por aproximaciones sucesivas, el modelamiento conductual y la retroalimentación específica pueden contribuir para desarrollar las habilidades propias del proceso investigativo.

Definitivamente aún queda mucho camino por recorrer en la investigación que proporcione estrategias conducentes a favorecer el aprendizaje del proceder investigativo, desde el inicio hasta el final de la investigación, en los estudiantes en formación. El presente estudio puede aportar el inicio de los lineamientos a seguir en dicha formación, sin embargo, aún faltan aspectos importantes por definir. Lo importante será seguir construyendo conocimiento hacia la formación efectiva de nuevos investigadores, ya sea mediante modalidad presencial o virtual, puesto que es una necesidad actual en este momento histórico en que todo va evolucionando vertiginosamente. La formación de investigadores no resulta ser una tarea fácil, se precisa de variadas investigaciones al respecto que puedan proporcionar lineamientos claros y precisos para poder ser aplicados por los formadores de futuros investigadores.

Las limitaciones principales del presente estudio se centran en la falta de control de variables que pudieron intervenir en los participantes. Como estudio exploratorio, no se contó con una muestra aleatoria ni con un grupo control, cuyo diseño puede aportar datos más precisos al respecto, aminorando factores de sesgo por las características situacionales de los participantes.

Para futuras investigaciones al respecto, se sugiere analizar el repertorio de entrada de los participantes, pues puede ser un factor relevante en el aprendizaje de comportamientos tan complejos como resultan ser los comprendidos en el proceso investigativo. En este mismo rubro, también se sugiere a las instituciones educativas explorar el repertorio de entrada de los estudiantes que se van a iniciar en el aprendizaje de este proceso, así como posiblemente proporcionar un curso propedéutico a quien así lo requiera.

REFERENCIAS

- Alvarado, G.M. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73.
- Álvarez, I. y Guasch, T. (2006). Diseño de Estrategias Interactivas para la Construcción de Conocimiento Profesional en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 14. https://www.um.es/ead/red/14/alvarez_guasch.pdf
- Carrasco, S., Baldivieso, S. y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 48 (6). http://www.um.es/ead/red/48/selin_et_al.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2020). *Programa institucional CONACYT 2020-2024*. https://www.conacyt.gob.mx/images/Programa_Institucional_2020-2024_Conacyt.pdf
- De Rivas, R., Cárdenas, E. y Maldonado, J. (2012). Educación basada en Competencias y la Educación a Distancia. En M. Morocho y C. Rama (Eds.). (2012). *Las nuevas fronteras de la Educación a distancia*. Ecuador (79-90). Universidad Técnica Particular de Loja.
- Faura-Martínez, U., Martín-Castejón, P.J. y Lafuente-Lechuga, M. (2017). Un modelo conceptual para la realización del Trabajo Fin de Grado apoyado en el uso de las TICs. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 53, Art. 7. <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/7>

- Fuentes, N.T. y Ribes, I.E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9 (2), 181-212.
- Fuentes, N.T. y Ribes, I.E. (2006). Influencia de tres repertorios procurrentes en la lectura comprensiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (2), 149-172.
- Fuentes, N.T. (2007). Análisis funcional de la comprensión lectora reconstructiva. En: J.J. Irigoyen, M.Y. Jiménez y K.F. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (Cap. 9, págs. 277-299). Hermosillo: Editorial UniSon.
- García, A.L. (1987). Hacia una definición de Educación a distancia. Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia, (4) 18.
- García, A.L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 09-25. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- Melgoza, C.R. (1990). Sobre la fundamentación psicológica de la enseñanza. *Manuscrito inédito*.
- Ortiz, B.A. y Méndez, R.J.E. (2015). Modelos educativos diferenciados. En G.J. Zubieta y V.C. Rama (Coords.). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (págs. 115-136). México: Universidad Nacional Autónoma de México – Virtual Educa.
- Padilla, V.M.A. (2008). ¿Pueden entrenarse competencias de investigación en Psicología al margen de las teorías psicológicas? *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, 45-53.
- Padilla, V.M.A., Fuentes, G.N. y Pacheco, C.V. (2015). Efectos de un entrenamiento correctivo en la elaboración y fundamentación de preguntas de investigación. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 87-100.
- Pastor, A.M. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, 5 (2), 60-75. Universidad de Guadalajara.
- Quintana, A. (2008). Planteamiento del problema de investigación: errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología. *Revista IIPSI*, 11 (1), 239-253. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2747363.pdf>
- Ribes, I.E. (2004). ¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología? *Suma Psicológica*, 11 (1), 9-28.
- Ribes, I.E. (2016). La psicología: ¿qué investigar? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8 (1), 85-95.
- Ribes, I.E. (2019). El cuerpo de la Teoría de la conducta. ¿Teoría de la conducta o teoría de la psicología? En: V.M. Alcaráz (Coor.), *Festschrift en honor a Emilio Ribes*. México: Universidad Veracruzana.
- Roselli, N. (2013). Problemas especiales de diseño en la investigación psicológica. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2 (1), 155-160.
- Sulzer-Azarof, B y Mayer, R. (1983). Procedimientos de análisis conductual aplicado con niños y jóvenes. Trillas. México.
- SEMARNAT. (2020). *Número de investigadores del Sistema Nacional de Investigadores por área de investigación y nivel del investigador*. http://dgeiawf.semarnat.gob.mx:8080/ibi_apps/WFServlet?IBIF_ex=D4_CYT00_02_1&IBIC_user=dgeia_mce&IBIC_pass=dgeia_mce&NOMBREANIO=*
- UNESCO. (1993). *La Educación a distancia y la función tutorial*. Oficina subregional de la UNESCO para Centroamérica y Panamá (UNESCO-SAN JOSÉ).
- Viau, M.G. (2017). *Técnica de Moldeado (Psicología Conductual)*. <https://es.slideshare.net/GerardoViau/8-tnica-de-moldeado-psicologa-coinductual>

CAPÍTULO XIV



Matriz de valoración para la factibilidad en la planeación de un programa de posgrado

María Marcela Castañeda Mota y Enrique Zepeta García
Universidad Veracruzana

Capítulo XIV

Matriz de valoración para la factibilidad en la planeación de un programa de posgrado.

Resumen

Se presenta la construcción del Cuestionario de Educación Inclusiva, para el estudio de factibilidad de un programa doctoral para formar investigadores en investigación psicológica en educación inclusiva. El Cuestionario de Educación Inclusiva fue sometido a Evaluación de Pertinencia realizada por 14 expertos. El consenso de pertinencia redujo 40 reactivos en la matriz de valoración original, para obtener 33 reactivos consensuados finales. El cuestionario reducido se aplicó en 100 participantes, y los valores porcentuales indican que 88% manifestaron estar De Acuerdo con la apertura del programa doctoral, mientras que el 11% de complemento, se inclinaron por la condición Medianamente de Acuerdo. El análisis por sectores señala que los Aspirantes declararon 88% de Acuerdo; en el sector Prestadores de Servicio 84% estuvieron de Acuerdo. El sector Instituciones Educativas presentan el 84% de Acuerdo; y el Sector Familia expresó 96% de Acuerdo. La metodología de consenso por expertos permitió la validación del cuestionario final y los datos de la aplicación de dicho cuestionario justifican la creación de un posgrado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, en relación con la importancia de desarrollar posgrados que respondan a las necesidades de la sociedad.

Palabras clave: matriz de valoración, doctorado, psicología, educación inclusiva.

Assessment matrix for the feasibility of planning a graduate program.

Abstract

The construction of the Inclusive Education Questionnaire is presented, for the feasibility study of a doctoral program to train researchers in psychological research in inclusive education. The Inclusive Education Questionnaire was submitted to a Relevance Assessment conducted by 14 experts. The relevance consensus reduced 40 reagents in the original titration matrix, to obtain 33 final consensus reagents. The reduced questionnaire was applied in 100 participants, and the percentage values indicate that 88% said they Agreed with the opening of the doctoral program, while 11% of complement, leaned towards the condition Moderately agreed. The analysis by sector indicates that the Applicants declared 88% of Agreement; in the Service Providers sector, 84% agreed. The Educational Institutions sector has 84% agreement; and the Family Sector expressed 96% agreement. The methodology of consensus by experts allowed the validation of the final questionnaire and the data of the application of this questionnaire justify the creation of a postgraduate degree in Psychological Research in Inclusive Education, in relation to the importance of developing postgraduate degrees that respond to the needs of society.

Keywords: assessment matrix, doctorate, psychology, inclusive education.

Capítulo XIV

Matriz de valoración para la factibilidad en la planeación de un programa de posgrado.

En el año 2000, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), declara la inclusión educativa como derecho para todos los estudiantes con alguna situación de vulnerabilidad: aquellos que presentan alguna discapacidad, personas en situación de calle, en pobreza extrema, grupos indígenas, desplazados por la guerra, entre otros. La Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, realizada en la ciudad de Mérida Yucatán, México, proclama que las universidades de nuestro país contribuyan a que las personas con discapacidad puedan gozar de sus derechos y libertades, así como la participación en lo social, económico, cultural y sobre todo en la educación (Declaración de Yucatán, 2008).

Con base en los principios de inclusión señalados por Lindqvist (1994), se establece que la educación es un derecho para todos en cualquier sociedad; es un derecho a la igualdad de oportunidades, con principios de justicia y equidad en la diversidad de los alumnos, y esta práctica, debe estar mediada por una pedagogía diferencial que incluye el derecho a participar en la comunidad como expresión de un principio de no segregación.

En materia de inclusión las cifras son alarmantes, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) más de mil millones de personas viven en el mundo con alguna discapacidad, y cerca de 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento integral. La discapacidad representa un problema, pues su prevalencia está en aumento, esto probablemente se debe a que la población está expuesta a factores de riesgos de la atención primaria de salud, al envejecimiento y al aumento mundial de enfermedades crónicas, tales como la diabetes, cáncer, trastornos cardiovasculares y de salud mental. Además, factores de riesgo prenatales como edad materna, nutrición, uso de drogas y estado general de salud, y factores de riesgo perinatales como inadecuados servicios de atención de salud primaria en países tercermundistas, junto a los riesgos posnatales, a los cuidados de la madre (que pueden ser inadecuados y ocasionar infecciones en vías respiratorias y gastrointestinales), como primera causa de mortandad en ese nivel de desarrollo (Martínez y Novoa, 2014).

Estos planteamientos sugieren que la educación es el medio desde el cual se impulsa la construcción de sociedades más justas e incluyentes; para atender no sólo la diversidad de necesidades, sino coadyuvar a la disminución de desigualdades sociales. Estos propósitos se deben lograr con respaldo de investigaciones disciplinares y transdisciplinares, que incluyan distintos niveles del sector educativo en México. Por estos motivos, se requiere de profesionales de la educación y disciplinas afines, que promuevan el cambio social desde escenarios educativos, junto con el ejercicio de políticas públicas nacionales e internacionales que favorecen la inclusión (Galarza Tejada & Limón Sánchez, 2018).

Al respecto conviene decir, que la educación actual en México debe contribuir a reducir la discriminación social que afecta al país y avanzar hacia una sociedad más justa; donde el estado tiene que garantizar a la población, una educación de calidad que asegure la igualdad en el acceso al conocimiento, con escuelas y personal calificado para atender a los estudiantes de diferentes contextos socioculturales y diferentes capacidades, así como experiencias de vida. De modo que permitan superar las distintas barreras para el aprendizaje y la participación, para que cualquier alumno, en especial quien se encuentra en situación de riesgo social, pueda vencer las barreras que, entre otras, son: físicas, actitudinales, sociales o curriculares. De tal manera se debe reconocer el gradiente de necesidades y limitaciones que todo ser humano experimenta al momento de diseñar cualquier institución con carácter universal inclusivo (Del Rio Lugo, 2018).

Se debe destacar que la inclusión educativa implica la conformación paulatina de una comunidad escolar que brinde oportunidades educativas centradas en el aprendizaje, sustentada en valores que fomenten el desarrollo humano y que movilice sus recursos para enriquecer los ambientes de aprendizaje en cada grupo y nivel educativo que hagan efectivo el derecho a una educación de calidad y con equidad (SEP, 2013).

El propósito del estudio inicia con la construcción de un Cuestionario de Educación Inclusiva, orientado a un diagnóstico de requerimientos y demandas sociales, como estudio de factibilidad para dar cuenta de la conveniencia de establecer un programa Doctoral de Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, así como reconocer la importancia del programa en el contexto del ámbito académico y en los sectores social, productivo o público.

Se planteó como estrategia el consenso social de expertos, bajo principios básicos de la medición, así como de la construcción de instrumentos que contribuye al cambio tecnológico y la transformación social (Wartofsky, 1986). Para estos propósitos de construcción de instrumentos de medición, se consideró la validez y confiabilidad en el proceso de medida; la validez considerada como significado de lo que se mide, definida en términos de predicción de futuras mediciones o de valores concurrentes en la medición del mismo atributo. La validez en dicha medición es llamada de contenido, básicamente de juicio. Esta validez de contenido es cuantificable a través del empleo de índices de concordancia de las evaluaciones de los jueces (Kerlinger & Lee, 2002). Mientras que la confiabilidad se refiere a la fiabilidad del instrumento de medida para generalizar la medición más allá del momento de la medida (Matheson, Bruce, & Beauchamp, 1983).

Los instrumentos desarrollados para la medición del consenso o evaluación de acuerdos son variados, pero no diferentes a los utilizados para registro de datos. La diferencia radica fundamentalmente que es la participación de jueces, expertos o personas interesadas (Pérez, 2000). Dichas personas definen y toman decisiones respecto de la colectividad y son los mismos que evalúan los resultados obtenidos, como sistema social complejo, en la valoración para implantar un programa educativo. El paso inicial en la construcción de una matriz de valoración es someterla a un proceso de validación de contenido entre expertos o jueces, tanto en conocimiento teórico como en experiencia real de su área. El procedimiento para lograr dicho consenso considera la propuesta de reactivos elaborados por el investigador, redactados de manera operacional para que los expertos sometan a valoración, como asignación de valores, bajo criterios de pertenencia en escalamiento ordinal. Por consiguiente, el presente estudio plantea: ¿es posible utilizar la metodología de una matriz de valoración en el desarrollo de la planeación de un programa de posgrado?

Desde las consideraciones anteriores se planteó el objetivo de construir un instrumento válido y confiable, útil como guía para fundamentar la instauración de programas de posgrado, encaminados a la formación de investigadores en el campo de la Educación Inclusiva con orientación en Psicología, donde cada reactivo se elaboró con criterios operacionales, como requisito que permite limitar los indicadores para construir realidades empíricas (Silva, 1992).

Método

Momento 1. Matriz de Valoración: Ciclos de construcción.

Participantes

Esta sección de participantes se divide en fases relacionadas con la construcción del instrumento: a) Análisis y redacción de reactivos; b) Validación y Valoración Social del instrumento; y c) Instrumento Definitivo.

a) Análisis y redacción de reactivos

Participó una comisión de doce académicos de la Facultad de Psicología, Zona Xalapa, quienes fueron designados ante la H. Junta Académica de la Facultad de Psicología con fecha 16 octubre del 2017, otorgando a la vez por voto unánime las características de investigación y consideraciones éticas en el desarrollo del Protocolo de Investigación de los autores. Este personal académico nominado, cuenta con estudios en el área de la educación y en la formación de recursos humanos en el área de la psicología, todos ellos con posgrado y cinco años mínimo de experiencia en la práctica docente universitaria.

b) Validación y Valoración Social

En esta tarea participaron 14 expertos, docentes de la Universidad Veracruzana y de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. El perfil para considerar a un experto fue la formación académica, ya fuera como psicólogo, antropólogo, pedagogo, sociólogo o médico, pero con experiencia o relación con la educación Inclusiva.

c) Instrumento Definitivo

La Comisión de Académicos Expertos asignada por la Dirección de la Facultad de Psicología Xalapa, participó en la construcción de la versión definitiva del Cuestionario de Educación Inclusiva.

Procedimiento

Considerando las tres fases para el desarrollo del estudio de valoración social y análisis de datos recuperados, el proceder se determina para cada uno de ellos.

Análisis y redacción de reactivos

Considerando la experticia de los académicos participantes, se solicitó elaborar reactivos para obtener datos referentes a la necesidad de formar recurso humano con nivel doctoral para la investigación relacionada con la inclusión educativa, resaltando sobre todo la participación disciplinar de la psicología para este compromiso educativo. El producto de esta tarea fueron 40 reactivos del Cuestionario Inicial de Educación Inclusiva, orientados a las características sociales y formación en cada sector propuesto para consultar.

Validación y Valoración Social

Las preguntas relacionadas con el tema de educación inclusiva y considerando criterios de lenguaje y contenido, fueron sometidas a Evaluación de Pertinencia por 14 expertos o jueces. Este procedimiento atiende a que la validez de un instrumento puede obtenerse con base en la pertinencia (Ato García & López García, 1996) y de la función social del lenguaje, para el caso particular en el presente estudio. El experto calificó (con fundamento en su experticia en el campo y considerando el lenguaje y contenido), cada uno de los 40 reactivos del cuestionario inicial de educación inclusiva para asignar uno de los siguientes valores: (P) cuando la pregunta fue pertinente y (NP) cuando la pregunta no fue pertinente. Además, el instrumento contenía una columna de Observaciones, para comentarios o correcciones, entre otras cosas.

Una vez que los jueces reportaron los datos, estos fueron capturados en un libro electrónico con el programa Excel 2007. Una vez realizada la captura, se limpiaron las hojas de cálculo en función de repeticiones, errores de captura e inconsistencia de los datos. Posteriormente, los datos se importaron con el programa SPSS (Statistical

Package for the Social Sciences) para Windows en su versión 17. En este ambiente, el análisis consistió en la elaboración de tablas de frecuencias, por ítem y por experto, así como también tablas porcentuales de los criterios de lenguaje y contenido de cada reactivo. Se utilizó la fórmula para obtener el índice de confiabilidad de lenguaje y contenido, la cual es una propiedad psicométrica que hace referencia a la ausencia de errores de medida, o al grado de consistencia y estabilidad de las puntuaciones obtenidas a lo largo de sucesivos procesos de medición con un mismo instrumento (Nava & Silva, 1992, p. 77).

La confiabilidad entre jueces se obtuvo utilizando la fórmula para obtener el índice porcentual de confiabilidad que consiste en: Número de Acuerdos entre la Sumatoria de Número de Acuerdos más Número de Desacuerdos, luego multiplicado por cien. Para aceptar un reactivo se consideró un índice porcentual de confiabilidad igual o mayor al 80 por ciento.

Instrumento Definitivo

El Cuestionario de Educación Inclusiva definitivo lo conformaron: a) 7 preguntas para el sector Aspirantes, b) 8 preguntas para el sector Instituciones Educativas, c) 10 para el Sector Instituciones de Servicio y d) 8 preguntas del sector Familia. Para la respuesta de cada reactivo se consideró un escalamiento ordinal de tres valores: (1) De Acuerdo, (2) Medianamente de Acuerdo y (3) Desacuerdo.

Momento 2: Aplicación de la matriz de valoración.

Participantes

El colectivo para la consulta fue de 100 participantes, considerados representantes de la sociedad y agrupados en cuatro sectores con 25 integrantes cada uno: 1) Aspirantes, 2) Instituciones de Servicio, 3) Instituciones Educativas y 4) Familiares de alguna persona con requerimiento de educación especial.

Procedimiento

Se aplicaron los instrumentos específicos para cada sector con los reactivos pertinentes validados y acordados por los expertos. La duración máxima de la aplicación fue de 20 minutos.

Resultados

Momento 1. Resultados de construcción de la matriz de valoración

Se presentan los cuatro sectores del instrumento y los promedios obtenidos por cada uno de ellos en los rubros de índice de confiabilidad y desviación estándar, donde el sector Prestadores de Servicio indica el 0.00% de la desviación estándar (ver Tabla 3).

Tabla 3. Promedio y desviación típica del Índice de Confiabilidad por sector de participantes.

Sector	Promedio	Desviación Típica
Aspirantes	87.50	1.78
Familia	89.28	3.57
Instituciones Educativas	89.29	3.57
Prestadores de Servicio	89.29	0.00
Total	87.50	1.79

Momento 2. Resultados de aplicación de la matriz de valoración

Las respuestas del colectivo de participantes indicaron que 88% de estuvieron de Acuerdo y 11% Medianamente de Acuerdo. El examen de este valor global dividido por sector presenta el valor porcentual de 96% de Acuerdo en las familias consultadas. La tabla 4 describe los resultados.

Tabla 4 Promedio porcentual de valores de respuesta por sector.

Sector	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
Aspirantes	88	12	0
Prestadores de Servicio	84	16	0
Instituciones Educativas	84	16	0
Familia	96	0	4
Promedio	88	11	1

El objetivo del estudio se logra al reducir, por consenso de pertinencia de los jueces, la matriz de valoración original de 40 reactivos, a un instrumento constituido por 33 reactivos. Luego se sometió a tratamiento estadístico y se obtuvo una matriz válida y confiable.

De acuerdo con los datos encontrados en el Cuestionario de Educación Inclusiva se justifica la creación de un posgrado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, en relación con la importancia de desarrollar posgrados que respondan a las necesidades de la sociedad.

El uso de matrices de valoración representa una metodología objetiva para realizar la justificación objetiva de un Plan de Estudios a nivel de posgrado e invita por lo tanto a los investigadores a poder utilizarla con acuerdo a su posición epistémica y teórica de su objeto de estudio.

La educación superior enfrenta actualmente el reto de convertirse en un atenuante de los efectos de la globalización económica y a la vez promover los Derechos Humanos con una cultura democrática en la atención de la diversidad educativa (UNESCO, 1998). De este modo, la investigación de calidad socialmente pertinente se verá fortalecida mediante la creación de programas de posgrado orientados a la formación de investigadores en el campo de la Educación Inclusiva; los egresados del posgrado propuesto gracias a la presente investigación reportada, podrán ser el medio para generar un impacto ante la sociedad. A su vez, se destaca en el desarrollo del plan de estudios, la colaboración de la Red Mexicana de Investigación en Psicología (RMIPE), principalmente la participación de la Dra. Guadalupe Acle Tomasini y las contribuciones significativas de la Presidenta del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología (SIMP), Dra. Antonia Padilla Vargas+.

Desde hace cuatro décadas existen en nuestro país profesionales tales como pedagogos, maestros de educación especial, ciencias de la educación, trabajadores sociales, psicólogos etc., inmersos en las actividades la inclusión educativa, mismos que se pueden ver favorecidos con la apertura de un posgrado con enfoque en educación inclusiva.

Adendum: El Doctorado de Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, fue aprobado en el H. Consejo Universitario de la Universidad Veracruzana, con fecha 09 de diciembre del 2019.

Referencias

- Ato García, M., & López García, J. (1996). *Análisis estadístico para datos categóricos*. Síntesis.
- Martínez, R., & Novoa, J. (2014). *La salud del niño y adolescente*. Tomo I. Salvat.
- Declaración de Yucatán. (2008). *Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades*. Recuperado de http://www3.uacj.mx/ddu/Documents/DECLARACION_YUCATAN.pdf
- Del Rio Lugo, N. (2018). Personas primero: reflexiones en torno a la inclusión de la diversidad funcional. En D. Galarza Tejada, C. Limón Sánchez & S. Méndez Martínez (coords.). *Reflexiones sobre la inclusión. Una postura crítica frente al análisis de la discapacidad y la normalidad*. QARTUPPI.
- Galarza Tejada, D., & Limón Sánchez, C. (2018). Introducción al ejercicio reflexivo de la inclusión, un acercamiento desde las políticas educativas. En D. Galarza Tejada, C. Limón Sánchez & S. Méndez

-
- Martínez (coords.). *Reflexiones sobre la inclusión. Una postura crítica frente al análisis de la discapacidad y la normalidad*. QARTUPPI.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Matheson, D. W., Bruce, R. L., & Beauchamp, K. L. (1983). *Psicología Experimental. Diseño y análisis de investigación*. Compañía Editorial Continental.
- Nava, C., & Silva, A. (1992). Confiabilidad y Validez en Psicología. En A. Silva Rodríguez. *Métodos Cuantitativos en Psicología* (págs. 71-98). Trillas.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Pérez Andrés, C. (2000). ¿Deben estar las técnicas de consenso entre las técnicas de investigación cualitativa? *Revista Española de Salud Pública*, 74(4), 319-321.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). Educación inclusiva. http://ripei.org/work/documentos/edu_inclusiva.pdf
- Silva Rodríguez, A. (1992). *Métodos cuantitativos en psicología. Un enfoque metodológico*. Trillas.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/1>
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Informe sobre la educación en el mundo. El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. París: UNESCO.
- Lindqvist, B. (1994). *Declaración de Salamanca*. En Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Centro de Publicaciones.
- Wartofsky, M. W. (1986). *Introducción a la Filosofía de la Ciencia*. España. Alianza Editorial.

CAPÍTULO XV



Propuesta de intervención para fortalecer el clima emocional familiar y el rendimiento escolar

María Becerril Pérez, Karla Cervantes Bazán y
Fayne Esquivel Ancona

Universidad Nacional Autónoma de México

Capítulo VX.

Propuesta de intervención para fortalecer el clima emocional familiar y el rendimiento escolar.

Resumen

Estudios han demostrado que el contexto y bienestar socioemocional son factores que se asocian de manera significativa al desarrollo y desempeño académico de niños y niñas; de manera específica, el clima emocional familiar (Pi & Cobián, 2016; Valdés, et al., 2017), las prácticas parentales (Morales, 2019; Morales & Vázquez, 2014) así como la regulación emocional (Hadwin et al., 2017) son variables mediadoras en el desarrollo infantil y, el rendimiento escolar. En el presente capítulo se presenta una propuesta de intervención integral que permita la atención de niños y niñas que presenten dificultades en el ámbito educativo. Para ilustrar la intervención se exponen dos estudios de casos. Martín, un niño preescolar con dificultades para realizar tareas escolares, debido a su desarrollo motriz y síntomas de ansiedad. Y Paulo, un niño de ocho años, que presenta un trastorno de lenguaje expresivo que se asocia con dificultades escolares, en especial cuando tiene que realizar exposiciones frente a grupo. En ambos casos se plantearon metas terapéuticas individuales, orientadas al decremento de los síntomas y, objetivos a trabajar con la familia, que se enfocaron en la optimización de las prácticas parentales y el fomento de un clima emocional familiar positivo mediante una estrategia basada en la regulación socialmente compartida. A partir de la exposición de ambos casos se concluye que, en el trabajo con niños y niñas es importante retomar el contexto familiar como un factor que puede actuar como agente de cambio en la optimización o decremento del desempeño académico. Además, se sugiere trabajar en la creación de propuestas de intervención integrales donde se retomen las necesidades individuales y familiares.

Palabras claves: Familia, rendimiento escolar infantil, intervención

Intervention proposal to strengthen the family emotional climate and school performance.

Abstract

Studies have shown that the context and socio-emotional well-being are factors that are significantly associated with the development and academic performance of children; specifically, the family emotional climate (Pi & Cobián, 2016; Valdés, et al., 2017), parenting practices (Morales, 2019; Morales & Vázquez, 2014) as well as emotional regulation (Hadwin et al., 2017) are mediating variables in child development and school performance. This chapter presents a comprehensive intervention proposal that allows the care of children who present difficulties in the educational field. To illustrate the intervention, two clinical cases are presented. Martín, a preschool child with difficulties in performing school tasks, due to his motor development and anxiety symptoms. And Paulo, an eight-year-old boy, who presents an expressive language disorder that is associated with school difficulties, especially when he has to make presentations in front of the group. In both cases, individual therapeutic goals were set, aimed at decreasing symptoms and objectives to work with the family, which focused on optimizing parenting practices and promoting a positive family emotional climate through a strategy based on regulation socially shared. From the presentation of both cases, it is concluded that, in working with children, it is important to return to the family context as a factor that can act as an agent of change in the optimization or decrease of academic performance. In addition, it is suggested to work on the creation of comprehensive intervention proposals where individual and family needs are retaken.

Keywords: Family, child school performance, intervention

Capítulo XV.

Propuesta de intervención para fortalecer el clima emocional familiar y el rendimiento escolar

Las dificultades educativas de niños y niñas se pueden asociar a factores endógenos y exógenos al sistema educativo. Dentro de los primeros se ubican aspectos propios de los maestros, de la interacción entre estudiantes, las prácticas pedagógicas e institucionales que se dan al interior de los centros escolares. Por otra parte, los factores exógenos al sistema implican el propio desarrollo integral de los estudiantes, el nivel socioeconómico de las familias y la composición familiar que brinda la estructura socioemocional para el manejo esperado al ámbito educativo en el que se incluye el aprendizaje y el rendimiento escolar. En este capítulo, se analiza cómo la familia puede ser un aliado en este proceso si recibe acompañamiento psicológico adecuado en el que se les oriente acerca de las distintas dificultades que los niños y niñas enfrentan día a día. Inicialmente, se explica cómo el clima emocional familiar, las prácticas de crianza, la autorregulación, la co-regulación y la regulación socialmente compartida se asocian con dificultades en el ámbito educativo; posteriormente, se presenta una propuesta de intervención en la que se involucra a la familia, en especial a los padres de familia. Y, finalmente, se presentan dos estudios de caso en los que se ejemplifica la propuesta de intervención planteada.

Clima emocional familiar

La familia se considera como un sistema de relaciones de parentesco que tienen como elemento común los vínculos afectivos e instrumentales que garantizan la supervivencia y el desarrollo de sus integrantes (Valdés, et al., 2017). Es por ello, que el sistema familiar se ubica como la unidad básica de la sociedad donde niñas, niños y adolescentes adquieren valores y habilidades sociales que le servirán para su desarrollo óptimo en la vida adulta.

El propósito de la familia es preparar a sus hijas e hijos para afrontar situaciones externas poniendo en práctica su sistema de creencias y costumbres que aprendieron en la temprana infancia y que se aplican en el contexto en el que actualmente se encuentran (Berger & Luckmann, 2008; Bourdieu, 1976 como se citó en Valdés, et al., 2017).

El contexto social en que se aplican las reglas y costumbres se constituye en un factor significativo asociado al clima emocional de la familia y este a su vez, limita o favorece el desarrollo personal y educativo de los hijos/as. Un clima emocional positivo caracterizado por cooperación, cercanía afectiva, rutinas claras y expectativas realistas promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños y niñas (Pi & Cobián, 2016). Al respecto, Valdés, et al. (2017) realizaron un metaanálisis que se sustenta en diferentes investigaciones llevadas a cabo en México, en él se expone como un clima emocional familiar cálido y afectivo favorece un desarrollo armónico de los niños y niñas dentro del hogar. Por su parte, Natera, et al. (2003) explican que los efectos de un clima emocional familiar positivo conllevan a una mayor resiliencia, logro educativo, buena estima y valoración asertiva de la familia.

Otra investigación (Moreno, et al., 2009), señala como, en contraste, un clima emocional negativo caracterizado por dificultades en la comunicación entre padres e hijos/as, la carencia de muestras afectivas y poco apoyo, entorpece el desarrollo de las habilidades sociales indispensables en la interacción social, lo que implica que los niños y niñas y adolescentes tengan dificultad para desarrollar estrategias asertivas en la solución de problemas y tiendan a actuar de manera agresiva e incluso violenta, lo que limita un adecuado desarrollo socioemocional.

Prácticas de crianza

Un factor que se asocia de manera directa al clima emocional familiar son las prácticas de crianza, también conocidas como prácticas parentales. Estas se entienden como “acciones aprendidas por los padres y que son puestas en práctica con la finalidad de educar y orientar a sus hijos e hijas para favorecer una adecuada integración social” (Ramírez, 2005; Solís-Cámara & Díaz, 2007 como se citó en Barcelata & Gutiérrez, 2018, p. 3).

Estas prácticas deben generarse de manera positiva aplicándose en todas las situaciones cotidianas que viven los niños/as y adolescentes, valorando lo que es, lo que hace y lo que dice; siempre utilizar un lenguaje claro y adecuado para su edad; compartir tiempo en actividades que disfruten y con ello; compartiendo tiempo en actividades que disfruten y con ello, generar confianza mutua (Plazas, et al., 2015).

Izzedin y Pachajoa (2009) señalan que las prácticas de crianza están mediadas por tres aspectos fundamentales: 1) Las pautas de crianza (la normatividad cultural en torno a la crianza); 2) Las prácticas de crianza (acciones concretas); 3) Las creencias acerca de la crianza (ideas personales en torno a la crianza).

Las pautas de crianza se relacionan con los patrones culturales de los padres, patrones que utilizan frente al comportamiento de sus hijos e hijas, siendo estos portadores de significados sociales. Las creencias acerca de la crianza se refieren al marco referencial que tienen los padres de cómo se debe criar a un niño/a incluyendo las explicaciones que les brindan sobre la manera para educarlos (Izzedin & Pachajoa, 2009). Las prácticas son acciones que los padres de familia llevan a cabo encaminadas a orientar el desarrollo de los niños/as, garantizando la supervivencia, favoreciendo su crecimiento, desarrollo psicosocial y aprendizaje; específicamente son acciones que,

una vez que los niños y niñas se han apropiado de ellas, les permiten reconocer e interpretar su entorno (Aguirre, 2000).

En este punto, cabe enfatizar, que la familia es la unidad primaria responsable de criar a los niños/as; sin embargo, dentro de las diferentes familias puede existir variaciones en la práctica de crianza dependiendo de la constitución psicológica de los padres (incluyendo su propia personalidad), las experiencias que tuvieron y las condiciones en las que viven. Por otro lado, independientemente de estas variaciones, existen prácticas de crianza eficientes en las que se espera que: 1) Promuevan el bienestar psicosocial, como: Seguridad emocional, apoyo de la socialización, y brindar afecto; 2) Promuevan el desarrollo mental, como: Privilegiar la interacción, estimular el aprendizaje y promover el juego y 3) Faciliten la interacción del niño o niña con otros fuera de casa, como: Participar en la comunidad, en los eventos escolares y visitar centros recreativos acorde a su edad.

Las prácticas de crianza que los padres realizan se transmiten y crean un clima emocional positivo o negativo que determinará el desarrollo de los hijos e hijas, así como el vínculo que se dará entre ambos (Torío, et al., 2008).

Las prácticas de crianza positivas crean un contexto para la empatía, expresión de emociones, comunicación clara y abierta, con límites claros y disciplina, enfocadas en la resolución de conflictos y donde los hijos e hijas se sienten apoyados. Estas prácticas se relacionan con niños/as seguros, autónomos, con madurez emocional y habilidades de comunicación e interacción (Castillo, 2016; Cuervo, 2010 como se citó en Barcelata & Gutiérrez, 2018).

Por el contrario, las prácticas de crianza negativas con un estilo irritable, explosivo y asociado a emociones negativas, pueden fomentar el comportamiento inadecuado de los niños/as (Morales, 2019). Los problemas de conducta más frecuentes asociados a estas prácticas de crianza son los berrinches, la discusión con adultos, la oposición, la desobediencia, la irritabilidad, el enojo, el resentimiento hacia las figuras de autoridad, la agresión, la inatención y la hiperactividad (Morales & Vázquez, 2014).

Es importante recalcar que el clima emocional familiar no solo conlleva prácticas de crianza, sino que también se asocia de manera directa con la co-regulación, la autorregulación y, por ende, con la regulación socialmente compartida; pues las emociones que se generan en cada miembro de la familia retroalimentan y se ven retroalimentadas por la interacción con el resto de los integrantes.

Autorregulación, co-regulación y regulación socialmente compartida

En el marco de los estudios sobre el aprendizaje autorregulado se propone establecer la diferenciación entre la autorregulación, la co-regulación y la regulación socialmente compartida (Hadwin & Oshige, 2011). Cada uno de estos constructos trata sobre procesos de regulación (monitoreo, evaluación y regulación), así como mecanismos regulatorios (motivación, cognición o comportamiento) (Hadwin et al., 2017).

La autorregulación es el proceso individual, donde se realiza la planificación, monitoreo y regulación deliberada de los procesos cognitivos, conductuales y emocionales hacia la finalización de una tarea. Se produce en tareas independientes, cooperativas o colaborativas y conduce a cambios en el conocimiento, las creencias y las estrategias que los individuos llevan a cabo en contextos de nuevas tareas, así como cambios en las estructuras y condiciones del entorno (Hadwin et al., 2017; Hadwin & Oshige, 2011).

El objetivo final de la autorregulación es la independencia o adaptación personal, pues es la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de sus propias metas o de las demandas cognitivas, emocionales y sociales planteadas en situaciones específicas (Ato et al., 2004).

El desarrollo de la autorregulación progresa desde la co-regulación donde el proceso es asistido por otros hasta la autorregulación donde se usan las herramientas adquiridas en la interacción social (Martínez & Pichardo, 2018).

La co-regulación es la coordinación temporal de la regulación entre uno mismo y otros, es decir que es un proceso de transición en la adquisición de un aprendizaje autorregulado por parte del niño/a, en el que se apropia gradualmente de las estrategias regulatorias mediante interacciones con personas significativas que tengan mayor capacidad. Estas interacciones emergentes median temporalmente el trabajo regulatorio mediante estrategias de monitoreo, evaluación, establecimiento de metas y motivación (Hadwin et al., 2017).

El aprendizaje co-regulado se caracteriza por a) interacciones emergentes, b) apoyo transitorio y calibrado al servicio de la autorregulación, c) las propiedades de la mediación como guía o influencia en el aprendizaje autorregulado a través de medios sociales o claves y, d) promover o potenciar la apropiación de habilidades y procesos de autorregulación (Hadwin & Oshige, 2011).

En el contexto socioemocional, la co-regulación es un proceso primordial para el desarrollo de la autorregulación. La co-regulación permite que el niño/a obtenga retroalimentación sobre sus emociones y comportamientos, identificando si sus reacciones son apropiadas en un contexto dado (Martínez & Pichardo, 2018). Mediante estas experiencias proporcionadas en la vida cotidiana, el niño/a desarrolla el conocimiento y las habilidades necesarias para moldear su forma de pensar y actuar, de manera que pueda adaptarse con éxito a su entorno social (Nagaoka et al., 2015).

La co-regulación se negocia y construye conjuntamente, debido a que mediante la interacción y la experiencia surge el desarrollo de la autorregulación, de este modo cada uno de los participantes aporta diferentes tipos de desafíos y de experiencia en la regulación emergente (Hadwin et al., 2017).

En el caso de la interacción niño/a-adulto, es el adulto el que se encarga de regular la experiencia emocional, y a su vez los niños/as evocan emociones en sus cuidadores (Guo et al., 2015). Es decir, que en el proceso de co-regulación, las emociones y comportamientos del niño/a son regulados al mismo tiempo que la regulación de los hijos e hijas incide en la regulación de los padres y depende de la calidad de estos intercambios cómo será el desarrollo de la autorregulación emocional y las respuestas conductuales (Esquivel, 2014).

Finalmente, la regulación socialmente compartida se refiere a los procesos mediante los cuales las personas regulan su actividad colectiva, al servicio de un resultado o producto colaborativo (Hadwin et al., 2017). Es decir, que implica una serie de pasos donde diversas personas comparten los procesos y productos regulatorios para lograr una tarea de manera cooperativa y colaborativa (Hadwin & Oshige, 2011). Por ejemplo, la metacognición compartida ocurre cuando los miembros de un grupo suman su conocimiento para resolver de manera conjunta un problema o una tarea en común.

De acuerdo con Hadwin y Oshige (2011), la regulación socialmente compartida implica que, los objetivos y las normas se construyen conjuntamente, al mismo tiempo que, los objetivos personales son inseparables de los objetivos grupales y ambos se logran a través de la interacción social.

A diferencia de la investigación sobre la corregulación, la investigación sobre la regulación compartida tiende a examinar las contribuciones, los roles, la evolución de las ideas y las formas en que los grupos establecen metas colectivas y monitorean, evalúan y regulan su espacio social compartido (Hadwin & Oshige, 2011).

Si se toma a una familia como un grupo que persigue una misma meta, este equipo compartirá procesos de monitoreo, evaluación y adaptación (Hadwin et al., 2017). Es decir, cada miembro de la familia es capaz de regular sus emociones, su motivación y metacognición de manera individual, pero, también hay procesos donde lo realizarán de manera conjunta. De acuerdo con Järvelä, et al. (2000), las personas utilizan sus estrategias de regulación con el propósito de adaptarse a los desafíos específicos que cada situación les demanda y activan nuevas estrategias o las adaptan en función del refuerzo social que reciben de otros/as personas que le rodean. Un espacio en el que es posible fomentar la regulación socialmente compartida es en el educativo, donde niños/as, padres de familia y/o cuidadores, así como actores asociados a la comunidad educativa suman esfuerzos para lograr metas compartidas como lo es un adecuado rendimiento escolar.

Rendimiento escolar y bienestar emocional

Aguirre (2016) explica que el rendimiento escolar no se refiere a la obtención de calificaciones sino más bien se enfoca en el desempeño cognitivo, socioafectivo y moral de niños y niñas que conlleva a la consolidación de logros académicos, buen desempeño académico así como sana convivencia dentro del espacio educativo que implica una asertiva regulación emocional, co-regulación emocional y regulación socialmente compartida que se asocia con conductas prosociales y redes de apoyo satisfactorias.

La evidencia científica señala que el rendimiento académico guarda una relación cercana con el clima emocional familiar. Lo que significa que las niñas o niños que son criados dentro de un clima emocional positivo (que implica prácticas de crianza eficientes y una adecuada co-regulación emocional entre padres e hijos) se comportan asertivamente, poseen motivación intrínseca, autonomía, confianza en sus capacidades y, por ende, el fortalecimiento de competencias académicas.

Por el contrario, cuando las niñas y niños crecen en un clima familiar negativo y desregulado donde existen malos tratos o un exceso de control, perjudica la regulación emocional y el comportamiento prosocial, lo que se manifiesta en niveles elevados de ansiedad y estrés que interfieren en los procesos de atención-concentración y se reflejan en su productividad académica.

Lo complejo en esta relación, es que los padres exigentes que mediante la interacción y la experiencia surge el desarrollo, consideran que educan a sus niños y niñas en un clima familiar positivo, sin embargo, esto no es así. En realidad, los niños/as que crecen en estos ambientes, manifiestan conducta ansiosa y dudan constantemente de sus propias capacidades e incluso pueden presentar distorsiones cognitivas que se refleja en su autoestima.

Otra complejidad vinculada a la relación padres e hijos/as, se presenta cuando los padres son en exceso permisivos, en este tipo de crianza los progenitores consideran que fomentan un clima emocional familiar positivo. Sin embargo, las niñas y niños criados bajo estas pautas de crianza presentan dificultad en su tolerancia a la frustración, a la espera de la gratificación e incluso en esperar su turno. Acciones que se asocian de manera directa con dificultades en el ámbito académico. Por tanto, un clima emocional familiar negativo, con prácticas de crianza poco asertivas y desreguladas conlleva a la falla directa en las tres esferas esenciales del rendimiento escolar: lo cognitivo, lo socioafectivo y lo moral.

Método

Esta propuesta se realizó mediante el Estudio de Caso Múltiple bajo los lineamientos de la metodología cualitativa. Acorde con Yin (2017) un estudio de esta naturaleza puede contener más de un caso, pues la evidencia de diversos casos es más completa al permitir la comparación, mostrar un constructo o metodología. Por lo tanto, el estudio se vuelve más sólido, sin perder la oportunidad de que cada unidad sea estudiada de manera holística e integral.

Participantes

Niños en etapa preescolar y escolar con un motivo de consulta asociado a dificultades en el ámbito educativo cuyos padres de familia estuvieron dispuestos a participar en la propuesta de intervención. En esta propuesta colaboraron un niño de 4 años y otro de 8 años.

Instrumentos y técnicas

Se utilizaron dos pruebas psicométricas para la obtención de la impresión diagnóstica y una técnica lúdica que permite identificar la dinámica familiar.

El Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig 3ª Edición (DTVP-3) es una prueba psicométrica que permite evaluar las capacidades de percepción visual y visomotoras en niños y niñas de 4 a 12 años de edad, así como identificar aquellos que tienen problemas en estas capacidades y determinar el grado de severidad de dichas dificultades. Esta prueba posee un coeficiente de consistencia interna de .95, lo que la hace un instrumento cuyos resultados son altamente confiables (Hammill, et al., 2014).

El Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA). Se trata de una evaluación multifuente de un amplio espectro de problemas emocionales y de conducta (depresión, ansiedad, hiperactividad, conducta desafiante, consumo de sustancias, problemas de aprendizaje), problemas contextuales (problemas con la familia, escuela, compañeros), vulnerabilidad (problemas en la regulación emocional, aislamiento, rigidez) y recursos psicológicos (autoestima, integración, competencia social, inteligencia emocional). La prueba posee una consistencia interna de .70 (Fernández-Pinto, et al., 2015).

Técnica de juego familiar en la que se observa la dinámica familiar y se analizan los siguientes criterios: nivel de entusiasmo, nivel de contacto físico y afectivo, habilidad para organizarse alrededor de una tarea, afecto familiar y parental, elogios, intrusión parental, permisividad, comunicación y uso de castigos y/o regaños (Gil, 2016). Además, se incluyó el registro de las principales estrategias de co-regulación utilizadas por los padres (Esquivel, 2014).

Procedimiento

La propuesta de intervención tiene dos posibilidades de implementación: a nivel colectivo, se puede trabajar grupos de padres y maestros donde se les modele estrategias co-regulatorias que ayuden a los niños/as a desarrollar una adecuada autorregulación emocional que repercuta en su rendimiento escolar. A nivel individual, cuando se detecten problemas específicos en el clima familiar que repercutan de manera directa y significativa en el rendimiento escolar, se presenta una propuesta de intervención integral para incidir directamente en la atención emocional de niños/as con dificultades en el ámbito educativo, cuando el caso lo amerite. Esta propuesta posee las siguientes fases:

Motivo de dificultad emocional que requiere atención: Implica entrevistas dirigidas a los padres de familia, niños/as y docentes con la finalidad de obtener información relevante de la historia de desarrollo y antecedentes asociados que permitan entender de manera integral el origen de las dificultades académicas. Este conocimiento permitirá determinar cuáles de los comportamientos manifiestos se asocian a trastornos tipificados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición (DSM-V), la comorbilidad emocional aunado al clima emocional familiar en el que se desenvuelve el niño/a y el adolescente.

Impresión diagnóstica: En los casos que se requiera, se establecen las estrategias psicométricas, proyectivas y lúdicas (individuales y/o familiares), así como evaluaciones complementarias de otros expertos (pedagogos, académicos, pediatras, psiquiatras, neurólogos, entre otros) que permitan la obtención de una impresión diagnóstica y el establecimiento de una propuesta de intervención eficiente e integral.

Establecimiento de metas: Una vez que se obtiene la impresión diagnóstica se establece un plan de intervención que conlleve metas a alcanzar. Estas metas son colectivas, esto es, están dirigidas a padres de familia, docentes y niños/as y adolescentes enfocadas en el bienestar socioemocional.

Estrategias de intervención: Se aplican diversas técnicas o estrategias que permitan beneficiar al niño/a y adolescentes en primera instancia y, para lograrlo, es necesario incorporar aquellas que se requieran para que el clima emocional familiar se fortalezca. Cabe señalar, que, de ser necesario, se realiza un trabajo de intervención directamente con los padres de familia y/o cuidadores responsables del bienestar emocional.

Cierre y seguimiento: Una vez que se considere pertinente y se cumplan las metas establecidas, se inicia el proceso de cierre, mismo que será consensuado de manera conjunta con el niño/a y adolescente y con los padres de familia. Posterior a este tiempo, se realiza un seguimiento con la finalidad de garantizar estabilidad en los cambios logrados con el proceso de intervención.

Análisis de datos

Acorde los lineamientos del Estudio de Caso, las sesiones asociadas a las diferentes fases de la propuesta de intervención se analizan a partir de las observaciones en cada actividad y se presentan en forma de relatorías.

Criterios éticos

La participación tanto de los niños como de sus padres fue voluntaria y anónima. Se garantizó la confidencialidad de los datos proporcionados por los participantes, por tanto, se cambiaron los nombres de los participantes. Durante todo el proceso de intervención, las autoras se apegaron estrictamente a los lineamientos éticos nacionales (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010) e internacionales (American Psychological Association, 2017). Previo al programa de intervención se realizó la firma de un consentimiento informado en el que se explicaron los procedimientos señalados con anterioridad.

Estudios de Caso

Caso 1: Martín

Es un niño de 4 años 9 meses, estudiante de segundo año de preescolar en una escuela pública de la Ciudad de México. Vive con sus padres y su hermano de dos meses de edad.

Se trata de un niño de edad aparente igual a la cronológica, su madre lo describe como tranquilo, activo, temeroso, agradable, expresivo y cariñoso. Durante la primera sesión se dirigió a la terapeuta con familiaridad, llevaba unos muñecos de acción que compartió con ella para jugar, sin embargo, se mostraba preocupado de que su mamá permaneciera en la sala de espera, por lo que fue necesario trabajar con la puerta abierta y, el niño salía de manera frecuente a revisar que su mamá estuviera en la sala esperándolo.

Motivo de la dificultad emocional

Los padres de Martín refieren que tiene dificultades para realizar sus tareas escolares, pues le cuesta trabajo concentrarse en las actividades y cada día se vuelve más difícil poder sentarse a hacer la tarea, pues el niño argumenta una serie de dolores y malestares físicos cuando comienzan a realizar las labores que le sugieren en la escuela.

Con relación a los padres, se identificó que, tenían expectativas de desarrollo muy altas para la edad de su hijo, pues le hablaban dando muchas explicaciones, esperando que entendiera situaciones hipotéticas y, tenían metas de crianza que difícilmente se cumplirían a la edad de Martín (4 años 9 meses), por ejemplo, que dedicara dos horas diarias a actividades escolares después de la escuela, permaneciendo sentado y concentrado durante ese periodo de tiempo de manera continua.

La madre refiere que desde que nació su hijo menor, hace un par de meses, a Martín se le ha dificultado, cada vez más poder mantener la rutina que tenía previamente establecida en el hogar. Martín se muestra muy demandante de afecto y atención cada vez que la madre tiene que alimentar y atender al recién nacido.

Como expectativas de tratamiento, la madre espera que su hijo pueda tener mayor concentración y disposición para realizar las actividades escolares. A ella le gustaría que Martín generara hábitos de estudio, que se vean reflejados en una o dos horas de trabajo diario en casa. En los últimos días, cuando la maestra no deja tarea, la madre le solicita ejercicios adicionales o bien, le pone algunas actividades para que se acostumbre a que diario debe dedicar tiempo a las tareas de la escuela.

Antecedentes

La madre informa que durante el embarazo de Martín, tuvo una amenaza de aborto, por lo que requirió de descanso y reposo. El nacimiento se dio a las 39 semanas de gestación, mediante cesárea, sin complicaciones perinatales.

El desarrollo en el área cognitiva fue normoevolutivo. En el área motora, la madre reporta que, cuando Martín era bebé, el pediatra lo diagnosticó con el tono muscular alto. El niño no gateó.

En el ámbito escolar, ingresó a la guardería cuando tenía siete meses de edad. De acuerdo con la madre, le gustaba mucho ir a la escuela, su principal motivador era el poder ver a su maestra y sus compañeros pues Martín en la escuela puede hacer amigos con facilidad. Actualmente, el niño menciona que la maestra es amable y cariñosa con él. Sin embargo, tanto la maestra como los padres han observado que tiene dificultad para concentrarse cuando realiza tareas escolares.

Cuando el niño no entiende un tema o no comprende una instrucción, pide ayuda o pregunta para que le expliquen nuevamente, aunque recientemente se frustra cuando se da cuenta que su ejecución es deficiente y le piden que reproduzca nuevamente figuras y/o letras.

La madre reporta que, cada vez es más complejo que su hijo se quiera sentar a hacer tarea, pues, pone toda clase de pretextos para no hacerlo, incluso argumenta dolores físicos para evitar ese momento. Por ejemplo, dice que le duelen los ojos, las manos y/o la panza cuando le explican las actividades escolares a realizar.

Impresión diagnóstica

En el Método de Evaluación de la percepción visual de Frostig, DTVP-3 (Hammill, et al., 2014), obtuvo un desempeño esperado para su edad en las tareas de percepción visual con respuesta motriz reducida, lo cual implica que, el niño es capaz de percibir, identificar y discriminar figuras por su forma, a pesar de la posición o tamaño específicos.

En la puntuación compuesta de Integración visomotora, el desempeño de Martín se encuentra por debajo del promedio, indicando dificultades en tareas que involucran una coordinación entre su percepción visual y su respuesta motora, esto se ve al momento de copiar letras o figuras de una manera no apropiada al modelo original. Presentó dificultades para reproducir figuras con líneas que se interceptan o formaban ángulos (como cuadrados o cruces), en este tipo de actividades el niño identificó que su desempeño era deficiente, por lo que se comenzó a frustrar y reportó que le dolía la mano y los ojos hasta que se cambió de actividad.

En términos de desarrollo motor, aun se identifica que todavía Martín no es capaz de realizar actividades que requieran de un control motriz fino, como el atado de cordones y el abotonado. Su lateralidad aun no es definida, por lo que, toma el lápiz para dibujar con ambas manos de manera indistinta. Estos comportamientos se asocian al desarrollo normo evolutivo acorde a su edad, sin embargo, tanto en la casa como en la escuela el niño es presionado a realizar actividades para las que aún no está preparado lo que le genera una intensa ansiedad que se manifiesta en el uso de estrategias evitativas como son las excusas de sentirse mal físicamente cuando no puede realizar la tarea que le demandan.

En el área socioemocional, se identificaron síntomas de ansiedad, pues Martín se mostraba inquieto, en ocasiones tartamudeaba al expresar situaciones que implicaban una alta emocionalidad, después de hacer actividades que implicaba un desafío requería ir al baño y, necesitaba salir constantemente del consultorio para comprobar que su mamá lo esperaba afuera.

Con relación a la familia, se mostraba cariñoso con su hermano recién nacido; buscaba la atención de su mamá, le mostraba sus logros y le preguntaba constantemente si lo quería.

Estrategias de intervención

A partir de los resultados encontrados en la evaluación, se propuso como metas de intervención fortalecer las habilidades motrices de Martín, trabajar en el establecimiento de hábitos de acuerdo con la etapa de desarrollo del niño, y fomentar la autorregulación emocional mediante una estrategia que involucrara a la familia. Para lograr estos objetivos, se decidió retomar la regulación socialmente compartida como una herramienta para sumar los esfuerzos de los padres y del niño en el cumplimiento de metas en conjunto, en este caso, la realización de las actividades escolares y el aprendizaje de la lectoescritura.

De manera inicial, se trabajó con los padres mediante psicoeducación. El contenido de las primeras sesiones estuvo enfocado a revisar las características de desarrollo de los niños preescolares, se revisó en conjunto las habilidades que Martín ha desarrollado con éxito, aquellas que se encuentran en desarrollo y las que requerían ser fortalecidas. De esta manera, la mamá identificó que, la mayoría de las actividades escolares que estaba solicitando a su hijo requerían el desarrollo de habilidades previas por lo que, estuvo de acuerdo en suspender el aprendizaje de la escritura y regresar a actividades lúdicas que implicaran acompañar a Martín en el desarrollo de su lateralidad y optimizar sus movimientos de tipo finos.

Se acompañó a los padres con objetivos a corto plazo y tareas concretas que estimularan el desarrollo de su hijo. En este sentido, es importante mencionar que, más allá de la realización de las actividades de estimulación, se trabajó con los padres en la manera de llevar a cabo cada una de las actividades propuestas poniendo especial interés en el clima emocional que se generaba. La madre identificó que ella misma se ponía muy tensa cuando llegaba el momento de hacer alguna tarea con su hijo, pues sabía que terminarían en conflicto ante la negativa del niño por realizar las actividades, así que, comenzaron con trabajos que el niño ya dominaba y disfrutaba realizar, de esta manera Martín y sus padres experimentaron la sensación de logro, reconocían en ellos la posibilidad de hacer las actividades en un ambiente menos tenso. Además, evitaban llamar a estas actividades como “tarea” pues, esta palabra era sinónimo de conflictos para la familia.

El logro de las metas establecidas a corto plazo sirvió como un reforzador para que Martín y su familia se involucraran en actividades cada vez más complejas. Posteriormente, desarrollaron estrategias que los llevó a realizar las actividades escolares de manera más lúdica, lo que les permitió disfrutar la actividad y sentirse motivados para retomarla en diferentes momentos del día, por ejemplo, jugaban a la escuela, donde Martín era el maestro y daba clases a sus papás.

Finalmente, ante las situaciones que representaban un nuevo reto para Martín, los padres aprendieron a acompañar a su hijo retroalimentándolo de manera positiva, dando una sugerencia a la vez para mejorar su ejecución, al mismo tiempo que validaban la frustración de su hijo y de ellos mismos, permitiéndose hacer pausas y retomando las actividades cuando estaban listos para ofrecer posibles alternativas de solución.

Cierre y seguimiento

Debido a la pandemia, actualmente se trabaja en sesiones quincenales mediante videollamada, en estas sesiones los padres y el niño comentan acerca de los retos y las dificultades que se han presentado en su día a día; comentan la manera en que lo resolvieron y se da retroalimentación.

En la escuela, la maestra reportó que Martín es un estudiante sobresaliente, pues realiza con éxito las actividades que le solicitan y, actualmente se muestra muy interesado en el aprendizaje de la lectoescritura.

Debido a que, el hermano de Martín está por cumplir un año y la interacción entre los niños implica mayores habilidades para tolerar la frustración y aprender a negociar; se trabaja en conjunto con la familia para reforzar el

desarrollo de habilidades sociales. Se planea espaciar la periodicidad de las sesiones, para programar un cierre en los próximos meses.

En la tabla 1 se presentan algunos de los criterios de observación registrados a lo largo de dos de las sesiones de juego familiar, en las cuales puede constatar que, el clima familiar y las estrategias de co-regulación emocional se modificaron a lo largo de la intervención.

Tabla 1 Registro observacional de dos sesiones de juego familiar en el caso de Martín

	Características identificadas en la sesión al inicio de la intervención	Características identificadas en la sesión al final de la intervención
Nivel de entusiasmo	Moderado nivel de disfrute en Martín y bajo en los padres	Alegría Espontaneidad Alto nivel de disfrute en Martín y su madre, moderado en el padre
Nivel de contacto físico y afectivo	Martín realiza contacto físico con sus padres Papá no responde a las muestras de afecto	Los tres realizan contacto físico Martín tiene muestras de afecto y ambos padres responden de manera cómoda a ellas
Habilidad para organizarse alrededor de una tarea	El padre queda excluido en la organización Martín se frustra y obstaculiza el logro de la actividad	La madre ejerce un liderazgo autoritativo, involucrando a todos en la actividad
Afecto parental	Padre: tenso y cauteloso Madre: Sonrisas y placer	Ambos padres: Sonrisas y placer Alto volumen de voz (excitación)
Intrusión parental	Continuamente realizan preguntas, dirigen, dan instrucciones a Martín	Motivan y ayudan de forma no directiva
Elogios	No se presentan	Elogios hacia el trabajo de los demás
Comunicación parental	Algunos enunciados verbales de crítica o dureza	Muchos enunciados verbales para tomar acuerdos
Permisividad	No complacientes	Complaciente sólo durante algún tiempo
Uso de castigos y regaños	Utilizan algunos	Utilizan algunos para establecer límites
Estrategias de co-regulación utilizadas por los padres	Negar las emociones: Utilizar frases que prohíben sentir alguna emoción Conceder la demanda: Dar al niño el estímulo/objeto que le generó frustración	Etiquetar y explicar la emoción: Los padres identifican y nombran la emoción de Martín, así como las causas y consecuencias de la situación Alentar / Motivar: Reconocer los logros del niño e invitarlo a realizar actividades

Caso 2: Paulo

Se trata de un niño de 8 años, cursa el tercer grado de educación básica en una escuela privada. Vive con sus padres y una hermana dos años menor que él. Ambos padres son médicos de profesión lo que conlleva a que los niños tengan dinámicas en las que se contemple el trabajo de los padres como utilizar el transporte de la escuela, pasar tiempo con cuidadores secundarios como la abuela materna, o personal contratado para cuidarlos. Los padres buscan promover la autonomía, por tanto, tienen rutinas estructuradas donde los niños son responsables de su autocuidado y deberes escolares.

Motivo de la dificultad emocional

Los padres reportan que hace aproximadamente cinco años Paulo fue diagnosticado con un trastorno del lenguaje, que son alteraciones que dificultan la comunicación oral tanto para hablar como para entender lo que otras personas dicen. Específicamente, Paulo presenta un trastorno de lenguaje expresivo en especial al inicio del diálogo, que tiene comorbilidad con un tic gesticular. Este comportamiento, se asocia con dificultades escolares, sobre todo cuando tiene que realizar exposiciones frente a grupo. Sin embargo, se reporta que los tics son especialmente marcados cuando el niño habla en el idioma español y, decremanta su presencia cuando se trata del idioma inglés.

Ambos padres reconocen sentirse ansiosos porque no saben cómo manejar los tics, en ocasiones se portan empáticos pero la mayoría de las veces se muestran exigentes recalando la cantidad de emisiones del tic gesticular durante el día. Esto lo hacen para que el niño se dé cuenta de su tic y con ello evitar que fuera víctima de burla por

parte de los otros. Los padres le proporcionaron apoyos adicionales para reforzar sus aprendizajes, pero con la exigencia de obtener buenas calificaciones, y creían que con ello evitarían malos tratos de sus compañeros.

Antecedentes

Los padres señalaron sentirse muy contentos ante la noticia del embarazo de Paulo, durante este periodo no se presentaron dificultades e incluso el parto fue vía natural. El primer año de vida no se observaron dificultades en el desarrollo a nivel físico, cognitivo, motor y de lenguaje. Sin embargo, a partir del primer año detectaron dificultad para emitir palabras, ante este comportamiento, el pediatra les recomendó asistir con un neuropediatría para obtener un diagnóstico clínico completo.

Acorde con recomendaciones médicas, fue necesario esperar a que cumpliera dos años para realizar estudios que pudieran establecer un trastorno de lenguaje. Sin embargo, el niño recibió estimulación de lenguaje a lado de un experto quien les enseñó diversas estrategias para fortalecer su expresión oral.

A partir de los tres años fue diagnosticado con trastorno de lenguaje expresivo y recibió terapia de lenguaje durante tres años más. Al respecto, los padres señalaron que establecieron rutinas y actividades que incluyeran rehabilitación del lenguaje, sin embargo, el tic gesticular asociado se presentó de manera recurrente. En este sentido, el terapeuta de lenguaje les comentó a los padres la posibilidad de buscar apoyo complementario debido a que sospechaba que este comportamiento se asociaba con su malestar emocional.

Socialmente, Paulo tiene amigos con los que comparte desde que ingresó al preescolar, cuenta con un mejor amigo y participa en actividades extraescolares deportivas, en especial el fútbol.

Al hablar con el niño señaló que lo que le pasaba era que se trababa cuando comenzaba a hablar, comentó que particularmente le sucedía cuando hablaba en español, no así en inglés. Mencionó que sus amigos no se burlan de él pero que le da mucho miedo cuando tiene que exponer frente al grupo.

Impresión diagnóstica

La evaluación se orientó en la comorbilidad emocional asociada al trastorno del lenguaje, se aplicó el Sistema de Evaluación para Niños y Adolescentes, SENA (Fernández-Pinto, et al., 2015) en el que se encontró que en las escalas de problemas presentó puntuaciones elevadas en ansiedad social (T79) que es categorizada como alta y por tanto, requiere de atención psicológica. Posteriormente, se aplicaron técnicas lúdicas en las que no se observaron dificultades en su relación fraterna con su hermana, su integración a la familia y el entendimiento de su contribución al bienestar familiar mediante la responsabilidad hacia sus estudios. Respecto al ámbito social, no reportó evidencia de malos tratos o burlas por parte de sus compañeros debido a su dificultad en el lenguaje e incluso posee un grupo de amigos con los que comparte diversas actividades más allá del espacio escolar.

En los videojuegos donde se relaciona con sus amigos y en lo que Paulo permitió a la terapeuta participar pasivamente, se pudo observar que es notorio que en esta actividad el tic disminuye considerablemente debido probablemente a que su atención se centra más en la actividad lúdica y no en su lenguaje. Adicionalmente, se realizaron dinámicas en el idioma inglés donde efectivamente la aparición del tic era casi nula. Sin embargo, cuando relataba sucesos relacionados con la presentación frente a grupo el tic gesticular se repetía recurrentemente.

Respecto al ámbito familiar, se observó una dinámica estructurada de apoyo, ansiosa (al igual que Paulo), en búsqueda del perfeccionismo por lo que en ocasiones no se permiten disfrutar, se enfocan más en la tarea asignada que en compartir, comunicarse y divertirse juntos. En cuanto al afecto familiar, son respetuosos y afectuosos entre ellos, los niños respetan las posiciones jerárquicas de la familia y se perciben seguros en ella. No utilizan métodos intrusivos de regaño o castigo, por el contrario, utilizan los elogios como parte de su crianza.

Para el trabajo con Paulo, debido a la pandemia no fue posible realizar observaciones de su desempeño en la escuela, sin embargo, la mamá informó que en el ámbito escolar no han reportado dificultades y que son más bien ellos (los padres) quienes están pendientes de observar el tic gesticular en Paulo.

Estrategias de intervención

Al momento de la devolución de resultados y dar a conocer la impresión diagnóstica. Se les explicó a los padres que el tic gesticular estaba asociado a la ansiedad social y a su desregulación emocional debido a que cognitivamente se predisponía a fallar una vez que se enfrentaba tareas asociadas con la producción de lenguaje oral en el idioma español. De igual forma, se señaló que la ansiedad también era parte de la co-regulación que se daba dentro de la dinámica filial en especial con su mamá. Esto es, mientras más se le señalaban las fallas en la producción del lenguaje más se presentaba la conducta, lo que generaba ansiedad en el niño por no hablar correctamente y en la mamá al ver que su hijo no cambiaba esta conducta.

Con relación al clima emocional familiar, se observó dificultad en la sobre exigencia y perfeccionismo sobre actividades que incrementan la ansiedad. Sin embargo, en cuanto a la regulación socialmente compartida se encontró que como familia pueden lograr metas ya que han trabajado en ellas a lo largo del desarrollo de ambos niños.

Con base en esto se establecieron dos metas terapéuticas esenciales: con Paulo trabajar acerca de su ansiedad y con los padres acerca de sus prácticas de crianza a favor del decremento de las conductas ansiosas en su hijo.

Las estrategias que se utilizaron para el manejo de ansiedad fueron: enseñanza de la respiración diafragmática, ejercicios de regulación emocional ante situaciones que pudieran generar ansiedad o estrés como hablar frente a grupo y estrategias de imaginación para alejarse cognitivamente de situaciones que pudieran generarle estrés.

Respecto a las estrategias para el fortalecimiento del clima emocional familiar, se llevaron a cabo sesiones de psicoeducación con ambos padres. Aprendieron acerca del trastorno del lenguaje aunado a que asumieron a que la exigencia en las actividades escolares promovía ansiedad, también que para fomentar la regulación en su hijo era necesario iniciar por la propia para que por medio de la co-regulación facilitaran que Paulo pudiera autorregular su ansiedad a partir de observar cómo ellos manejan de manera asertiva sus emociones, pensamientos y comportamientos. Asumieron ser más flexibles en cuanto a la diversión, en especial por el encierro debido al confinamiento. Decidieron que lo más importante era el bienestar emocional de Paulo en lugar de la obtención de buenas calificaciones. Se mantuvieron las rutinas de autocuidado y los deberes escolares como una estrategia asertiva en relación con la autonomía del niño, sin embargo, acordaron respetar su trabajo siempre y cuando vieran que daba su mejor esfuerzo. También consideraron acompañarlo cuando tuviera exposiciones frente a grupo, esto lo realizarían mediante validar su ansiedad frente al grupo, tener ensayos previos a la clase y ofrecerle retroalimentación verbal sobre sus logros, confiar en sus capacidades y en su fortaleza para enfrentar las dificultades y adversidades asociadas a su edad.

El trabajo se realizó a lo largo de seis meses en los que la conducta de tic gesticular disminuyó considerablemente, actualmente utiliza recursos como conteo regresivo (3, 2, 1) que le sirve como respiración profunda previo a la emisión de palabras. Este comportamiento está en proceso de transición a ser mantalizado.

Cierre y seguimiento

Actualmente se está iniciando el proceso de cierre en el que de manera inicial se le demuestra tanto a los padres como al niño los cambios logrados a partir del proceso de intervención, posteriormente, se tiene planeado hablar de la posibilidad del cierre debido al cumplimiento de las metas establecidas.

Se contempla llevar un seguimiento a los 15 días, al mes y a los tres meses para verificar que los cambios en el manejo de la ansiedad y los tics se hayan mantenido y que los padres continúen con la co-regulación adecuada para apoyar el desarrollo de Paulo. En la Tabla 2 se presentan las observaciones en la dinámica al inicio de la propuesta de intervención y las observaciones hasta el momento.

Tabla 2 Registro observacional de dos sesiones de juego familiar en el caso de Paulo

	Características identificadas en la sesión al inicio de la intervención	Características identificadas en la sesión al final de la intervención
Nivel de entusiasmo	Disfrute moderado-bajo en ambos padres, alto en los niños, especialmente en Paulo.	Disfrute alto en todos los miembros de la familia. Ahora ambos padres fomentan el disfrute de las actividades.
Nivel de contacto físico y afectivo	Contacto afectivo de los padres a los hijos, aunque en ocasiones la madre fuerza el contacto entre ellos.	Contacto afectivo, pero ahora respetuoso de ambos padres hacia sus hijos, les permiten momentos de alejamiento sin restricciones.
Habilidad para organizarse alrededor de una tarea Afecto parental	Adecuada habilidad para negociar y alcanzar consensos Afecto diferencial para los miembros de la familia, tenso de la madre hacia Paulo.	Se mantuvo la adecuada habilidad para negociar y alcanzar consensos Afecto diferencial para los miembros de la familia, con intentos de ser más relajado de la madre hacia Paulo
Intrusión parental	Continuamente dirigen, dan instrucciones a los demás participantes	Motivan y ayudan de forma no directiva
Elogios	Elogio hacia el trabajo de los demás	Se mantiene el elogio hacia el trabajo de los demás
Comunicación parental	Muchos enunciados verbales.	Muchos enunciados verbales de apoyo y comprensión
Permisividad Uso de castigos y regaños	No complacientes Utilizan algunos regaños verbales	Complaciente sólo durante algún tiempo Anticipan y explican el consecuente de la conducta.
Estrategias de co-regulación utilizadas por los padres	El padre realiza intentos por cambiar el foco de atención hacia un estímulo alterno. Les cuesta trabajo nombrar las emociones. Falta de reconocimiento de los logros de los niños.	Ambos padres contienen mediante abrazos y caricias como estrategia de distracción. Intentan explicar la emoción, así como las causas y consecuencias de la situación Reconocen los logros de los niños, los invitan a realizar actividades

Conclusiones

En el trabajo con niños, niñas y adolescentes es importante retomar el contexto en el que se desarrollan, de manera que, la familia se vuelve un factor importante que contribuye a su bienestar y puede actuar como un agente de cambio en la resolución de las dificultades de los menores de edad.

Para trabajar desde la perspectiva de la regulación socialmente compartida es importante considerar a la familia como un grupo que trabaja por el logro de metas en conjunto. En los casos expuestos se trataba del bienestar y el rendimiento académico de los niños, sin embargo, puede tratarse en primera instancia del bienestar familiar. De esta manera, las necesidades individuales y colectivas son atendidas en la medida en que se suman los esfuerzos y los recursos regulatorios que cada miembro de la familia posee.

Por su parte, en los casos expuestos se puede observar cómo la optimización de las prácticas parentales es un factor de protección para el desarrollo infantil pues, en la medida que los padres de familia adquieren u optimizan sus estrategias para acompañar de manera cercana y sensible a sus hijos, pueden promover el adecuado desarrollo socioemocional de ellos. Como se observa en los casos expuestos, la regulación socialmente compartida y el clima emocional familiar, se ve permeado por la manera en cómo los padres entienden y actúan frente a las problemáticas y necesidades a resolver, por lo tanto, realizar intervenciones donde se fomenten las competencias parentales, ayuda a tener una estrategia integral en beneficio de los niños y sus familias.

Referencias

- Aguirre, E., (2000). *Socialización y Prácticas de Crianza*. Bogotá, D. C., CES - Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/1548/5/02CAPI01.pdf>
- Aguirre, E. (2016) El papel de las prácticas de crianza en el rendimiento escolar. En Arata, N.; Ospina, H.; Orrego, J.; Jiménez, P. (Eds) *II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes. Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz. Eje 5: Infancias y juventudes: Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular*. Noviembre 2016. http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%205_.pdf
- American Psychological Association [APA]. (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1–20. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1060>
- Ato, E., González, C. y Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20, 69-79. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16720107.pdf>
- Barcelata, B. y Gutiérrez, V., (2018). *Percepción de prácticas parentales en adolescentes tempranos y tardíos: Una perspectiva del desarrollo*. <https://revistas.uua.mx/index.php/ippd/article/view/2000/1840>
- Esquivel, F. (2014). *Regulación emocional, coregulación materna y temperamento en la primera infancia*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio TESIUNAM.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. y Del Barrio, V. (2015). Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual Técnico. TEA.
- Gil, E. (2016). *Play in Family Therapy*, Second Edition. Guilford Press.
- Guo, Y., Leu, S., Barnard, K., Thompson, E. y Spieker, S. (2015). An examination of changes in emotion co-regulation among mother and child dyads during the strange situation. *Infant and child development*, 24(3), 256 – 273. <https://doi.org/10.1002/icd.1917>
- Hadwin, A. y Oshige, A. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240–264.
- Hadwin, A., Järvelä, S. y Miller, M. (2017). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. En D. Schunk y J. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Hammill, D., Pearson, N. y Voress, J. (2015). Método de la Evaluación de la Percepción Visual de Frostig 3ª Edición. Manual Técnico. Manual Moderno.
- Izzedin, R., y Pachajoa, A., (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. Norms, practices and beliefs about child rearing... yesterday and today [archivo PDF]. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a05v15n2.pdf>

- Järvelä, S., Lehtinen, E. y Salonen, P. (2000). Socio-emotional orientation as a mediating variable in the teaching-learning interaction: Implications for instructional design. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 293–306.
- Martínez, G. y Pichardo, N. (2018). Programa de intervención para promover estrategias de co-regulación emocional en madres y/o cuidadores principales de niñas y niños preescolares. [Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología UNAM]. Repositorio TESIUNAM.
- Morales, S. y Vázquez, F., (2014). Prácticas de Crianza Asociadas a la Reducción de los Problemas de Conducta Infantil: Una Aportación a la Salud Pública. Child Raising Practices Associated to the Reduction of Problematic Child Behavior: A Public Health Approach. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471914709755>
- Morales, S. (2019). Crianza positiva para prevenir emociones negativas de niñas y niños en edad escolar. <https://plenilunia.com/escuela-para-padres/crianza-positiva-para-prevenir-emociones-negativas-de-ninas-y-ninos-en-edad-escolar/64561/>
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009) Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 9, núm. 1, marzo, 2009, pp. 123-136. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56012876010.pdf>
- Nagaoka, J., Farrington, C., Ehrlich, S., Heath, R., Johnson, D., Dickson, S. y Hayes, K. (2015). *Foundations for young adult success. A developmental framework. Concept paper for research and practice*. Consortium on Chicago School Research.
- Natera, G., Orford, J., Capello, A., Mora, J., Tiburcio, M. y Vellerman, R. (2003). La cohesión y el conflicto en familias que enfrentan el consumo de alcohol y otras drogas. Una comparación transcultural. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 7-16. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79800901.pdf>
- Plazas, C., Abudinen, K., Monrroy, Y. (2015). *Crianza Positiva*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. <https://www.aldeasinfantiles.org.co/getmedia/e3102a20-579e-45dc-ac56-63be1b660505/CARTILLA-8-CRIANZA-POSITIVA.pdf>
- Pi, A. y Cobián, A. (2016) Clima familiar: una nueva mirada a sus dimensiones e inerrelaciones. *Multimed. Revista Médica Gama*. 20(2) pp.437-448. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=66179>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código Ético del Psicólogo*. Trillas.
- Torío, S., Peña, J. y Rodríguez, Ma., (2008). *Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica*. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/988/1086>
- Valdés, A., Vera, J. y Urías, M. (2017). *Familia y crisis: Estrategias de afrontamiento* (2da edición). CLAVE Editorial.
- Yin K. (2017). *Case study research: Design and methods*. Research Methods Series.

CAPÍTULO XVI



Métodos y procedimientos en la investigación de la psicología educativa en México

Pedro Sánchez Escobedo*, Mariana Millet Espinosa**
e Iris Dennis García Fuentes**

Universidad Autónoma de Yucatán*
Consultoras Independientes **

Capítulo XVI.

Métodos y procedimientos en la investigación de la psicología educativa en México.

En Memoria de David J. Satterly, pionero en la medición en psicología educativa, gran maestro y hombre reflexivo.
† COVID-2021.

Resumen

El propósito de este capítulo es analizar algunas de las tendencias metodológicas en investigaciones de psicología educativa en México en los últimos años, con la finalidad de revisar las aproximaciones, hallazgos, aportaciones y limitaciones en el área. La revisión identifica algunas variables populares en la investigación, muchas de ellas relativas a una variedad de rasgos psicológicos del estudiante. La revisión indica que la mayoría de los enfoques son cuantitativos a través de cuestionarios que miden la autopercepción de dichos atributos. Se señala la conveniencia de los muestreos por conglomerados usando grupos en escuelas antes de la pandemia y la creciente utilización de instrumentos en línea durante la misma. En función de los estándares para el desarrollo de pruebas educativas se identifican oportunidades y retos para la instrumentación de las investigaciones en este campo. Las revisiones muestran un sesgo al interpretar resultados equiparando lo percibido por el participante con hechos objetivos y reales. Los hallazgos llaman a nuevas aproximaciones para el estudio de factores psicológicos que influyen en el aprendizaje y en otros fenómenos en torno a la escuela, basados en observaciones y datos objetivos e independientes.

Palabras clave: métodos, procedimientos, instrumentos y contribuciones en investigación en psicología educativa.

Methods and Procedures in educational psychological research in Mexico.

Abstract

The purpose of this chapter is to analyze some of the methods used in educational psychology research in Mexico in recent years, to review the approaches, findings, contributions, and limitations in the area. The review identifies some popular variables in research, many of them related to a variety of student psychological traits. The review indicates that most of the approaches are quantitative through questionnaires that measure self-perception of many attributes. The convenience of cluster sampling using groups in schools prior to the pandemic seem to be an adequate technique. However, the increasing use of online instruments during and after the pandemic should abide to the prescriptions of the standards for the development of educational and psychological tests. Opportunities and challenges are identified for the implementation of future research in this field. The reviews have shown some degree of bias when interpreting results, equating what was perceived by the participant with objective and real facts. The findings call for new approaches to the study of psychological factors that influence learning and other school relate phenomena based on observations and objective and independent data.

Key words: methods, procedures, instruments, and contributions in research in educational psychology.

Capítulo XVI.

Métodos y procedimientos en la investigación de la psicología educativa en México.

Para el maestro de cualquier nivel educativo, la psicología es una herramienta teórica y metodológica fundamental. Las bases y principios psicológicos que se utilizan cotidianamente en la instrucción conforman el corpus teórico de la psicología educativa, ciencia que se deriva de la convergencia de las disciplinas educativas y las psicológicas, y que definen un campo de investigación específico arropado por sus propias teorías, métodos, problemas y técnicas particulares.

Maestros y psicólogos comparten intereses en conceptos centrales como el aprendizaje, sin embargo, el maestro se enfoca a las formas de transmitir conocimientos y a facilitar el aprendizaje mediante actividades de instrucción, mientras que el psicólogo pone énfasis en procesos cognitivos que son difíciles de observar, comprobar y refutar, concibiendo el aprendizaje como un fenómeno individual, proactivo, autorregulado y situacional (Brown & King, 2000). El maestro percibe el aprendizaje como un fenómeno relativamente pasivo para transmitir conocimientos hacia el estudiante mediante el uso de las variables en torno a la instrucción; el psicólogo aborda otras variables del alumno, como sus expectativas, emociones, percepciones y el ambiente escolar. Gardner (2003) afirma que muchas escuelas y universidades deben muy poco a la aplicación consciente de los descubrimientos en la psicología.

El presente capítulo hace una revisión intencionada de los métodos, procedimientos variables y aportaciones de la investigación en psicología educativa en México en los últimos años, antes y durante la pandemia. Se pretende identificar algunas de las variables abordadas, los problemas objeto de estudio, los métodos de muestreo, los procedimientos de colección de datos, algunos hallazgos y aportaciones con la finalidad de evaluar el impacto de los resultados de la investigación en la práctica y cómo estos ayudan a entender al aprendiz mexicano en diferentes circunstancias.

No se pretende hacer un estado del arte de la investigación, más bien, el análisis de algunos trabajos empíricos nos ayuda a identificar elementos que permitan mejorar el desarrollo de investigaciones de los factores psicológicos que influyen en el aprendizaje y en el entorno escolar y da pie a reflexionar acerca de algunos de los retos y oportunidades en este campo.

La psicología educativa se dedica al estudio del aprendizaje y de la enseñanza y de sus procesos relativamente independientes y paralelos que son el aprender y el enseñar. En este tenor, la psicología educativa se ocupa de las intervenciones diseñadas para mejorar el aprendizaje y el desarrollo pleno del potencial de una persona para aprender, dentro y fuera de la institución educativa, por lo que su campo específico de estudio es relativamente amplio e incluye varios fenómenos como la evaluación en la escuela, los factores asociados al éxito escolar, los ambientes de aprendizaje, la aptitud, la motivación, el bienestar del alumno y los efectos del currículo, entre muchos otros temas (Sánchez-Escobedo & Valdés-Cuervo, 2011).

Satterly (1981) argumentaba que la necesidad de transmitir los conceptos psicológicos básicos a los maestros exigía una parsimonia que tuvo algunos costos en términos de la puntualidad de los conceptos y señalaba que los libros de texto en el área a menudo extrapolaban resultados a partir situaciones en extremo simplificadas de aprendizaje, muchas veces de forma muy optimista, y argumentaba que cuando se evalúan las contribuciones de la investigación en psicología educativa, en términos de sus efectos en las prácticas educativas, los logros no son suficientemente claros: existe una brecha entre la teoría generada en la psicología educativa, los hallazgos de la investigación y la práctica docente cotidiana

En este capítulo, se reflexiona sobre la investigación educativa en México y se examinan algunos reportes selectos de investigación con la finalidad de establecer dos argumentos, el primero tiene que ver con el uso persistente del auto reporte como estrategia de colecta de información y el otro, sobre los riesgos y sesgos involucrados en el desarrollo de instrumentos propios o en la adaptación de instrumentos existentes.

Algunas variables abordadas

En esta sección se identifican algunas variables frecuentemente estudiadas en las investigaciones de la psicología educativa en México. Desde luego, resulta prácticamente imposible listar todas y cada una de las variables y temáticas existentes, por lo que se han seleccionado algunas, ya sea por su popularidad o por su abordaje metodológico. Se pretende repasar la relevancia del concepto al entendimiento del aprendizaje que permitan ilustrar el argumento central de este capítulo: la necesidad de abordar los fenómenos psicológicos en el proceso educativo de manera más objetiva, precisa, robusta y clara.

Atribuciones

Las teorías de la atribución analizan cómo los individuos forman inferencias sobre las causas de las conductas de otros. La indagación de la atribución explora si la conducta se imputa a una disposición interna o a aspectos de la situación en la que ocurrió (Markovsky, 2001). La causalidad es central para comprender como los alumnos y el

maestro construyen impresiones sobre las cualidades internas y conductas externas de otros individuos; de uno mismo y de la conformación de diversas categorías sociales.

El estudio de las atribuciones es dominado por la tradición cognitiva social y revisa cómo las personas explican las causas a los eventos cotidianos y el éxito escolar (Augoustinos, Walker, & Donaghue, 2006). De esta forma, son importantes dos principios de la inferencia causal. En primer lugar, la gente tiende a atribuir la conducta a una sola causa en vez de múltiples causas colindantes y en segundo, las causas de la conducta pueden ser pensadas de dos formas. Por un lado, factores internos a la persona como personalidad, motivación, habilidad, y esfuerzo; por el otro, causas externas como la suerte, el destino y las actitudes de otros. Esta división, se estudió durante mucho tiempo a través de un concepto que hoy ha caído relativamente en desuso: el locus de control.

A pesar de la atención brindada a los estudios de la atribución, la psicología social no ha logrado desarrollar una sola teoría unificadora e integradora (Gilbert, 1998). Existen varias teorías de los procesos de atribución. Históricamente, tres de estas son las centrales: las contribuciones de Weiner, Heider, Jones y Davis, y Kelly.

El primero de estos teóricos, Fritz Heider con su psicología ingenua pretendía establecer los procesos mediante los cuales un observado o psicólogo ingenuo entiende las acciones ajenas (Hewstone, 1992). Algunos objetos y eventos se combinan más fácilmente que otros para formar una unidad causal, especialmente cuando el objeto o causa es un actor humano y el evento o efecto es una conducta social (Augoustinos et al., 2006).

Por ejemplo, Omar et al. (2000) estudiaron las atribuciones más comunes de los estudiantes de secundaria para explicar su éxito y/o su fracaso en matemáticas y ciencias sociales pidiendo a los alumnos ordenar diez causas según la importancia que le atribuían a su éxito escolar y luego responder a un diferencial semántico. Encontraron que el esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia eran las causas más importantes. Evidentemente el procedimiento es sólido e incorpora el ranqueo con un instrumento, pero los hallazgos son consistentes, esperados en función de la experiencia y sin impacto práctico. Los resultados, repiten las prescripciones de Weiner (1985) quien propone cuatro grados causas del éxito: la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte explicados en dos dimensiones. La habilidad se clasifica como interna y estable, el esfuerzo como interno e inestable, la dificultad de la tarea como externa y estable y la suerte es considerada como externa e inestable.

Percepción del yo

En esta sección nos referimos a las variables que se pueden organizar dentro de una misma dimensión conceptual y que se refieren a las formas como una persona se ve, se evalúa y se percibe a sí misma, derivando de esta percepción inferencias acerca de sus capacidades, limitaciones o potenciales. El constructo se refiere los conceptos de autoeficacia, autoconcepto y autoestima, entre otros y en particular al concepto de autoeficacia académica que es muy específico al proceso escolar. La autoeficacia, suele ser preferido para operacionalizar la investigación desde que Bandura (1986) la definió como “los juicios de una persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para obtener determinados tipos de actividades” (p. 391).

La teoría de la autoeficacia sostiene que los mejores predictores de una conducta en situaciones específicas son las autopercepciones de un individuo dentro de aquellas situaciones, o incluso dentro de las áreas académicas, puesto que puede poseerse un alto sentimiento de autoeficacia en ciencias y matemáticas, pero moderado o bajo en lenguas extranjeras (Bandura, 1989; Schunk, 1989). Sin embargo, muchos otros factores afectan la autopercepción, el estado afectivo, la experiencia previa, el reforzamiento de los demás, etc. Por lo que existen discrepancias entre lo que la persona cree y lo que puede hacer.

La evaluación de los sentimientos de autoeficacia incluye proceso de inferencias de las percepciones de factores personales como la habilidad específica, el grado de dificultad de la tarea a realizar, la cantidad de esfuerzo invertido, la cantidad de apoyo externo recibido, el número y patrón de éxitos y fracasos previos (Schunk, 1989). Cabe señalar que la autoeficacia es específica a una situación y no se puede generalizar a otras tareas o asignaturas.

En esta tesitura, las creencias de un estudiante sobre sus habilidades para aprender y obtener éxito afectan sus experiencias y su conducta de muchas maneras (Marsh, 1990). Específicamente, la autoeficacia es importante porque los estudiantes con alta autoeficacia tienden a esforzarse más y experimentar más emociones positivas relacionadas con la tarea (Bandura, 1977). Cabe agregar que la eficacia de una persona está fuertemente influenciada por la experiencia previa y las comparaciones sociales (Bandura & Jourden, 1991). En el contexto educativo, el desempeño académico está sujeto a la evaluación por comparación, entre estudiantes por lo que los éxitos y fracasos percibidos influyen en la propia eficacia y motivación (Zimmerman, 1995).

Los resultados de Camelo-Lavadores et al. (2020), refuerzan lo anterior encontrando diferencias significativas en la autoeficacia en diferentes materias del currículo y reportando antiguas diferencias de género, por ejemplo, creencias de mayor competencia en matemáticas de los varones y en literatura en las mujeres.

Personalidad

La personalidad es una variable estudiada desde los inicios de la psicología educativa considerada, junto con la motivación, componente importante para entender el logro académico.

En general, los rasgos de personalidad son compatibles con una amplia variedad de enfoques teóricos. McCrae y Costa (2003) definen los rasgos como “dimensiones de diferencias individuales en tendencias a mostrar patrones consistentes de pensamientos, sentimientos, y acciones” (p. 25).

La personalidad se desarrolla desde la infancia temprana, el modo de percibir, procesar, codificar, almacenar y recuperar la información es influido por las características diferenciales del sujeto y las influencias de los agentes sociales: familia, escuela y ambiente. La interacción de todos estos contribuye a configurar la personalidad facilitando o inhibiendo la relación y entendimiento con los demás (Muelas, 2013), por lo que investigar sobre los rasgos de personalidad brinda a los docentes y a las instituciones educativas la oportunidad de concebir las conductas de sus estudiantes como una respuesta de su personalidad, facilitando la elección de enfoques educativos que puedan ser más efectivos.

El interés sobre factores de personalidad en la educación ha decaído quizá por las pobres aportaciones de muchos de los hallazgos y las dificultades de medir confiable y válidamente los perfiles de personalidad, tal como comentan Díaz y Díaz (2017) en su esfuerzo por describir la personalidad de estudiantes mexicanos.

Aptitudes

La aptitud es un concepto amplio que se refiere a la capacidad que posee un individuo para hacer algo y connota habilidades de diferente índole, pueden ser únicamente del pensamiento, como las estrategias para la resolución de problemas abstractos o pragmáticos, o convertidas en competencias (concepto ampliamente usado en educación) cuando alude a comportamientos y disposiciones emocionales y cognitivas específicas con relación a una tarea.

El concepto de aptitud es central para el entendimiento del potencial escolar, Snow (1992) afirma que la determinación de la aptitud es crucial para predecir el aprendizaje actual y potencial del estudiante.

Por lo anterior, las variables relacionadas a las aptitudes son frecuentemente abordadas en la investigación en la psicología educativa y se utilizan numerosos instrumentos de autorreferencia para evaluar aptitudes y capacidades; es decir, más que investigar si el alumno puede realizar algo o con qué grado de pericia lo hace, se pretende indagar las percepciones que tienen ellos sobre sus capacidades potenciales. En este sentido existen riesgos de sesgo en los resultados considerando que las personas tienden a sobreestimar sus habilidades. Por lo anterior, son preferibles los abordajes basados en la observación de ejecución, que las inferencias desde la autoapreciación del estudiante.

Algunas investigaciones adolecen también de confundir la capacidad generalmente epigenética, con rasgos o ejecuciones contexto dependientes como los relativos a la inteligencia emocional, para aludir a rasgos lábiles y transitorios como las emociones y algunas características de la personalidad.

Las aptitudes se refieren a las capacidades primariamente heredadas que se pueden desarrollar mediante estimulación de la familia, la escuela o la comunidad y describen lo que un individuo puede hacer y en qué medida o grado, es decir hablar de aptitud implica estimar un cierto grado de pericia, talento o destreza. Las aptitudes son pues capacidades que en el paradigma tradicional de las teorías rasgo factor, surgen de conglomerar habilidades; son capacidades de una persona que pueden ser medidas. No debe sorprender pues el uso indistinto en la investigación de psicología educativa de los términos habilidad, capacidad y aptitud para connotar un mismo fenómeno observado.

Las aptitudes se consideran como potencialidades que pueden ser influidas por la instrucción que se recibirá, por la estimulación y por la motivación persistencia y esfuerzo del individuo (Snow & Swanson, 1992). Por lo anterior, el profesor debe estar familiarizado con los conceptos relativos a las aptitudes con la finalidad de desarrollar estrategias de enseñanza óptimas para estimular y fomentar habilidades específicas y, por ende, aptitudes concretas. De hecho, la aproximación más cercana en didáctica, al concepto de aptitud, se llama instrucción por competencias, ya que una competencia se considera como una aptitud, compuesta por tres elementos: una conducta, una cognición y una actitud. En suma, la aptitud es la capacidad de hacer algo con pericia.

En particular, la aptitud académica se refiere de acuerdo con Jiménez (2000) a la competencia en determinada área o materia considerando la norma de edad y o de grado escolar. Montes y Lerner (2011) especifican la aptitud académica como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente, en términos de las calificaciones y también como en un juicio de valor sobre las capacidades y el saber hacer del estudiante. En términos psicológicos, puede resumirse a la aptitud académica como la capacidad actual y potencial de aprender en la escuela. Esta es la variable dependiente clásica en la investigación de psicología educativa y su indicador por excelencia es el promedio escolar.

Otras aptitudes son también exploradas en la investigación como lo reportan Girarte Guillén y Valle López (2020), quienes exploran las habilidades informáticas de los estudiantes a través de un cuestionario de autoapreciación, que contrasta con uno realizado por Gómez López et al. (2017), en el campo de la educación médica en donde a través de observaciones directas de la ejecución del estudiante determinan su grado de aptitud clínica. ¿Por qué no integrar el mismo rigor de apreciación de las competencias y aptitudes en otras áreas educativas?

Percepción social y aceptación de pares

La percepción es la experiencia sensorial del mundo que nos rodea y envuelve tanto el reconocimiento del estímulo ambiental como las acciones en respuesta a estos estímulos. Mediante la percepción se obtiene información sobre las propiedades y elementos del medio ambiente, y crea la experiencia del mundo (Cherry, 2016).

De acuerdo con Goldstein (1999) existe una relación directa entre las percepciones y las acciones subsecuentes ya que la gente formula intenciones sobre cómo se comportarán hacia otros de acuerdo con estas creencias (Markovsky, 2001). Por ejemplo, la percepción de accesibilidad a amigos se incrementó en estudiantes adolescentes de zonas rurales por el uso de tecnologías de la información (Sánchez & Calderon, 2020), invitar y hacer amigos por las aplicaciones facilita establecer relaciones de amistad y de vínculos afectivos (Becerra, Godoy, Véjar, & Vidal, 2013).

Muestreo

Siendo el objeto de estudio el aprendizaje, es lógico pensar que maestros y estudiantes son los principales informantes en esta área. En las investigaciones en psicología educativa es muy raro utilizar muestras aleatorias, ya que la representatividad de los alumnos puede considerarse acotando el tipo de escuela. Por lo anterior, una técnica frecuentemente utilizada es el muestreo por conglomerados, que aborda, de manera convencional, a los estudiantes en sus propios salones de clase. Las generalizaciones se basan en el supuesto de que estos alumnos representan el tipo escuela, el nivel, la región o la situación que se está investigando. Esta técnica es razonable, costo eficiente y apropiada, el riesgo es que la escuela tenga particularidades y que los hallazgos no representen a todos los estudiantes del nivel o tipo de escuela.

Con la pandemia, se han popularizado los de cuestionarios en línea y consiste en desarrollar el instrumento utilizando alguna de las plataformas comerciales o gratuitas y a través de métodos de bola de nieve, redes sociales y otros modos de comunicar se envía el enlace del cuestionario a los profesores y estudiantes. Esta estrategia permite acceder a muchos sujetos guardando la sana distancia. Sin embargo, establece restricciones en cuanto a la generalización, ya que muchas veces no es posible caracterizar por completo los participantes, ya que el libre acceso hace que muchos estudiantes de diferentes características contesten la prueba.

En cuanto a los profesores, se accedía a ellos en las reuniones técnicas, en las salas de maestros o a través de cuestionarios en línea, como en el de Contreras Olivera (2021) quién mostró que no hay diferencias entre la gran mayoría de los datos recogidos mediante cuestionarios tradicionales de lápiz y papel y los cuestionarios en línea.

En el futuro, por la disminución de costos y el beneficio ecológico de la ausencia de papel, la utilización de cuestionarios en línea será más popular y deberán diseñarse mejores estrategias para coleccionar datos intencionados en poblaciones específicas y desde luego los criterios de accesibilidad e inclusión serán claves, bajo la recomendación de cuidar “el grado de representatividad de la muestra respecto de la población pertinente para las inferencias previstas” (p. 229) como se vislumbra en los estándares para el desarrollo de Instrumentos y publicado conjuntamente por la *American Psychological Association*, la *American Education Research Association* y el *National Council on Measurement in Education* (Eignor, 2013), mismos que se utilizan para la discusión en la sección siguiente.

Instrumentos

De particular interés para el análisis de la investigación desde la perspectiva de la psicología educativa es la utilización de diversos cuestionarios, escalas y otros instrumentos generalmente no estandarizados. Lo anterior obedece a la relativa ausencia de pruebas estandarizadas en México con normas nacionales o a las dificultades de utilizar para la investigación, por su costo y tiempo de aplicación, baterías comerciales con normas mexicanas como las escalas de Wechsler. Por lo anterior, los investigadores acuden a traducir y adaptar pruebas utilizadas en otros países, o a desarrollar sus propios instrumentos estableciendo por diversos métodos las propiedades psicométricas y los criterios demostrativos de validez y confiabilidad.

La ausencia de normas confiables para la población mexicana en muchas pruebas estandarizadas es una limitación constante para los investigadores y los riesgos de su uso están descritos en los estándares 5.1 al 5.20. En la investigación psicoeducativa en México deben considerarse los usos e interpretaciones adecuados a las pruebas, las características de la muestra utilizada, la población de referencia y las formas específicas de evidencia de validación.

La traducción y adaptación de escalas en México requieren considerar el sentido y la intención semántica de cada uno de los ítems, cuya traducción muchas veces no tiene el alcance del significado original, para los alumnos mexicanos. Comúnmente estas escalas requieren adaptar la longitud, dificultad y modo de presentación de los reactivos.

Lo anterior se ilustra con el trabajo de Camelo-Lavadores et al. (2020) quienes intentaron utilizar una escala alemana de autoconcepto: el Differential Self-Concept (DISC Grid, Rost, Sparfeldt y Schilling, 2007) para evaluar a estudiantes mexicanos. Después de varias revisiones y pilotajes, los autores decidieron utilizar este formato para medir la autoeficacia, en vez de auto concepto, por ser este un término más conductual y claro para los estudiantes mexicanos. Además, el formato de rejilla original constaba de 8 ítems en las columnas con 7 puntos en la escala de respuesta midiendo 4 dimensiones (8x7x4). Después de varios ensayos, se estableció que este complejo formato era difícil para los estudiantes mexicanos, menos acostumbrados a este tipo de instrumentos. Esto promovió que los investigadores utilizaran una rejilla más simple de (6x5x4), misma que resultó accesible para los estudiantes y arrojó una confiabilidad medida por el Alfa de Cronbach cercana a la de la escala original de .88.

Lo anterior ilustra la importancia de utilizar procedimientos de adaptación que garanticen que el nuevo instrumento sea significativo y familiar para el respondiente. Esto sigue la lógica en la estandarización de las pruebas de inteligencia en donde, además de reordenar los ítems por el grado de dificultad de la administración muestral, algunas preguntas son adaptadas al contexto, por ejemplo, la versión mexicana del WISC cambia la pregunta, ¿quién fue Lincoln?, por ¿quién fue Juárez? (Sanchez-Escobedo, 2015).

En México, la utilización de pruebas estandarizadas no puede garantizar a simple vista su confiabilidad en la investigación, después de ver los resultados, los investigadores deben considerar lo aconsejado en el estándar 1.2 que exige presentar una razón fundamental para cada interpretación prevista de los puntajes de la prueba para un uso determinado, junto con un resumen de la evidencia y la teoría que inciden en la interpretación prevista.

Ya que las pruebas no estandarizadas, las adaptaciones ad hoc y la construcción del instrumento para fines del estudio es más común en México; es importante reflexionar sobre las exigencias para garantizar la precisión y validez de los instrumentos: contar con una tabla de especificaciones con la teoría que fundamente los constructos y los ítems, hacer pilotajes previos a la administración para buscar claridad y accesibilidad en los respondientes y finalmente establecer algunos parámetros estadísticos de fiabilidad como los índices de Cronbach, Kuder- Richardson, etc. De hecho, los estándares del 3.1 al 3.19 señalan elementos a considerar para:

- ✓ El diseño, desarrollo y administración de los instrumentos.
- ✓ Sus reglas para la calificación.
- ✓ Los obstáculos para la interpretación de los puntajes.
- ✓ Los criterios de validez y confiabilidad y
- ✓ Evitar los usos interpretaciones inapropiados de las pruebas.

Para ilustrar los retos anteriores y la posibilidad de utilizar escalas propias o adaptadas. Sánchez y Gómez (2021) usan la escala de bienestar de Butler y Kern (2016) ampliamente utilizada en estudios con hispanoparlantes, seleccionado algunas de las dimensiones y mejorando la redacción de algunos ítems para evaluar amistades, apoyo, pensamientos positivos, entusiasmo, amor y logro de metas. Tras la administración se obtuvo una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.83. Para la variable independiente redes sociales, construyen una escala propia para explorar el uso de los dispositivos móviles para fines escolares y recreacionales investigando el tipo de redes sociales al que el estudiante pertenece, el número de amigos, las horas que pasa en las redes y el tipo de comunicaciones que realiza. Se incluyó una tabla de especificaciones y para establecer su validez de constructo se realizó un análisis factorial confirmatorio y su confiabilidad a través del Alfa de Cronbach con un puntaje de .88 después de su aplicación. Por lo que ambos instrumentos, uno adaptado y otro desarrollado ad hoc fueron pertinentes.

La experiencia invita a que los investigadores mexicanos desarrollen sus propios instrumentos, con ítems claros, sin ambigüedades y que reflejen la intención del concepto teórico evaluado; cuidando no tener un gran número de ítems, ya que instrumentos muy extensos no son contestados por los alumnos mexicanos con fiabilidad.

Un buen ejemplo de adaptación de instrumentos es la investigación de Durán et al. (2020) quienes exploran la validez y confiabilidad de una escala diseñada originalmente para evaluar auto concepto académico de adolescentes y la utilizan para alumnos de 4° a 6° grado de primaria señalando que el instrumento es apropiado para alumnos de educación primaria de la Zona Metropolitana del Valle de México y en poblaciones similares, pero se recomienda analizar sus características psicométricas en diversas muestras.

Contribución de los hallazgos

Finalmente, esta revisión de la investigación educativa en México no sería completa sin considerar las posibles contribuciones a la práctica educativa de los resultados de la investigación.

Hoy en día, parece que los señalamientos de Satterly (2005) en su conferencia magistral en el Séptimo Congreso Nacional de Investigación Educativa en Guadalajara siguen vigentes: son pocos los hallazgos y contribuciones de los resultados de la investigación educativa en México que evidente y efectivamente cooperan a mejorar la práctica educativa. Sin embargo, esto no debe descorazonar al investigador ya que finalmente una instrucción efectiva debe estar basada en la evidencia empírica; y los conocimientos sobre los aspectos psicológicos del aprendizaje del estudiante mexicano contribuyen a que el profesor comprenda mejor este fenómeno y facilite el aprender en estas nuevas modalidades de educación a distancia y en línea, el uso de la tecnología, el aprendizaje independiente y otros fenómenos consecuentes a la pandemia y que cambian el panorama de la instrucción.

Existen conceptos que probablemente no requieren ser más investigados, por ejemplo, cómo la autoestima, la autoeficacia y otras autopercepciones de rendimiento se correlacionan altamente con el rendimiento escolar. Otros aspectos, deben de ser investigados más en términos de diagnósticos, por ejemplo, establecer los ambientes de aprendizaje y las condiciones para la instrucción que en diferentes espacios y situaciones se darán después de la pandemia. Otros más requieren de entender a poblaciones específicas, por ejemplo, en el uso y abuso del celular en diferentes niveles educativos, y las condiciones psicológicas que facilitan su abuso y alienación. La investigación en psicología educativa encuentra nuevos horizontes ante los cambios previsibles en la educación postpandemia.

Discusión

La reflexión en torno a los retos y oportunidades de la investigación en psicología educativa en México reitera el interés por tener como foco del estudio al aprendizaje y los factores internos a los estudiantes que facilitan y predicen su éxito o fracaso escolar como la autoeficacia, las atribuciones y la personalidad y desde luego la aptitud, variable con más alto nivel de predicción de logro escolar. Sin embargo, denotan también una serie de variables que indirectamente influyen en el aprendizaje como la interacción social, los siguientes estudios reiteran sobre las percepciones y cualidades de los maestros y desde luego de una serie de variables del ambiente escolar todas ellas con cierto grado de influencia en el aprendizaje.

La investigación en el área se caracteriza por la utilización de abordajes cuantitativos, siguen la tradición de medición de diferente rasgos o atributos mediante la utilización de instrumentos, ya sea de manufactura propia ad hoc para los objetos de la investigación, o mediante la adaptación de otros instrumentos para la colección de datos. En este contexto, se han revisado algunas de las dificultades de adaptar instrumentos extranjeros o diseñados para otros propósitos, se ha señalado la escasez de instrumentos estandarizados con normas adecuadas para la población mexicana y por consiguiente las dificultades de su uso para la investigación y se han establecido algunos de los elementos deseables a considerar en la construcción de instrumentos propios, que bien elaborados abordan de manera apropiada y sensible a los estudiantes y maestros mexicanos.

Entre las limitaciones encontradas en los procedimientos de abordajes se subraya la utilización de resultados con base a auto reporte como sinónimos de ejecución o habilidad factual. Se sugiere a futuro utilizar métodos que evalúen de forma directa y sin ambigüedades la ejecución, competencias, capacidad y conductas para disminuir la inferencia entre lo que el alumno siente o piensa y lo que puede hacer.

Desde el punto de vista metodológico, además de considerar otros métodos de abordaje más allá de los cuestionarios, en línea o en lápiz y papel, deben utilizarse formas de observación, listas de cotejo, videograbaciones y otros métodos que permita una aproximación a la realidad de los elementos conductuales.

El futuro requiere de investigaciones, que como en los años 60, revivan el interés por los factores psicológicos involucrados en el desempeño escolar. Concluimos el capítulo recordando el estudio seminal de Rosenthal y Jacobson (1966) cuya demostración del efecto Pigmalión en las expectativas del maestro y el aprendizaje de los alumnos causó revuelo en muchos maestros. Su procedimiento incluía expedientes prefabricados de alumnos de alto y bajo desempeño, asignado a azar la mitad de estos a maestros que requerían de enseñar una rutina a los alumnos. Las diferencias entre el mayor aprendizaje asociado a los maestros con altas expectativas fue un hito en la formación de maestros y en la forma como se manejó a los alumnos.

Escenarios futuros

¿Cuál será la próxima aportación de la psicología educativa a la formación docente y a la enseñanza?

La instrucción a distancia, el acceso libre a la información, la teleeducación y los cambios en la instrucción por la pandemia ofrecen oportunidades para investigar los aspectos psicológicos de estas nuevas formas de educación que no hay que desperdiciar.

Igualmente, los nuevos avances en estudios neuropsicológicos podrán aportar nuevos conocimientos con bases biológicas que nos ayudan a entender mejor el fenómeno educativo. Como ejemplos de estas tendencias, resaltan el estudio investigación de Reynoso-Orozco y Méndez-Luévano (2018) que indagan sobre el valor de la neurociencia para la explicación del rendimiento académico, llegando a la conclusión que los procesos de regulación de la conducta son necesarios para el éxito en el aula escolar. También, el estudio de Ibarra (2015) sobre las influencias epigenéticas de la violencia en las escuelas y los estudios de Estrella et al (2008) con gemelos.

Más recientemente, El trabajo de Rincón-Gallardo (2020) invita a mirar a las neurociencias, como crisoles para comprender y mejorar el rendimiento académico.

La psicología educativa en México continúa siendo un campo vivo y vibrante en la investigación educativa y psicológicos, que aún espera por tiempos mejores y un más productivo devenir.

Referencias

- Augoustinos, M., Walker, I., & Donaghue, N. (2006). *Social Cognition. An integrated introduction*. Gran Bretaña: SAGE.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward and unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986) *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

- Bandura, A. (1989). Regulación de los procesos cognitivos a través de la autoeficacia percibida. *Psicología del desarrollo*, 25 (5), 729–735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
<https://psycnet.apa.org/record/1990-04116-001>.
- Bandura, A., & Jourden, F. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Becerra, S., Godoy, M., Véjar, M., & Vidal, N. (2013). Violencia y conductas de rechazo social en la escuela: sus efectos en el estudiante indígena. *Teoria e Prática da Educacao*, 16(2), 9-18.
- Butler, J., & Kern, M. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3). doi:DOI: <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>.
- Brown, Scott & King, Frederick. (2000). Constructivist pedagogy and how we learn: Educational psychology meets international studies. *International Studies Perspectives*. 1. 245-254.
- Camelo Lavadores, A. K. ., Sánchez Escobedo, P. A. ., Vales García, J. J., & Barrera Hernández, L. F. (2020). Aceptación social de alumnos con alto rendimiento académico en México: Aceptación social y alto rendimiento. *Psicumex*, 10(1), 92–102. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.344>
- Cherry, K. (2016). An introduction to the Perceptual Process and Perception. Retrieved from verywell.com: <http://psychology.about.com/od/sensationandperception/ss/perceptproc.htm>
- Contreras-Olivera, G. (2021). Alumnos con Alta Capacidad Intelectual: Implicaciones para la formación docente y el capital humano. Mérida: Univesidad Autónoma de Yucatán.
- Díaz Contreras, Susana, & Díaz Reséndiz, Felipe de Jesús (2017). Factores de personalidad en estudiantes de psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(3),353-363.
- Durán Fonseca, Thamir, & Acle Tomasini, Guadalupe (2020). Evidencias de validez y confiabilidad de una escala para evaluar autoconcepto académico. *Psicología Iberoamericana*, 28(2), [fecha de Consulta 30 de Marzo de 2021]. ISSN: 1405-0943. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133964928004>
- Ibarra, Miguel Ángel (2015). El modelo epigenético en el desarrollo de la violencia en México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), . [fecha de Consulta 18 de Mayo de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319052>
- Eignor, D. R. (2013). *The standards for educational and psychological testing*. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 1. Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology* (p. 245–250). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14047-013>
- Estrella, Adriana, Alejandro, & Díaz-Anzaldúa Adriana (2008) La epigenética y los estudios en gemelos en el campo de la psiquiatría, Vol. 31, No. 3, mayo-junio 2008 [fecha de Consulta 18 de Mayo de 2021]. ISSN: Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v31n3/v31n3a9.pdf>
- Gardner, H. (2003). Higher Education for the Era of Globalisation. *The Psychologist*.
- Gilbert, D. (1998). Ordinary personality. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey, *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 141-150). New York, EEUU: McGraw Hill.
- Girarte Guillén, José Luis, & Valle López, Jair Arody del (2020). Validación de un instrumento sobre habilidades informativas. *Apertura*, 12(1),152-162
- Golstein, E. (1999). *Sensación y percepción*. México: International Thompson.
- Gómez-López, V.M., Rosales-Gracia, S., García-Galaviz, J.L. & Berrones-Sánchez, K.I. (2017). Grado de desarrollo de los componentes de la aptitud clínica en pregrado de Cardiología. *Investigación en educación médica*, 6(24), 255-259. [fecha de Consulta 30 de Marzo de 2021]. ISSN: 1405-0943. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.003>.
- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal*. Madrid, España: Paidós.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21- 48
- Markovsky, B. (2001). Social Perception. In E. Borgatta, & R. Montgomery, *Encyclopedia of Sociology*.
- Marsh, H. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.

- McCrae, R., & Costa, P. (2003). *Personality in Adulthood. A Five-Factor Theory Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Montes Gutiérrez, Isabel & Lerner Matiz, Jeannette. (2011). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa. Extraído de <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>
- Muelas, A. (2013). Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienza bachillerato. *Historia y Comunidad Social*, 18, 115-126.
- Omar, A. G., Uribe, H., Ferreira M.C., Leal, E.M. Terrones, A & Beltran, J. (2000). Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil
- Rincón-Gallardo, Santiago (2020). ¿Dónde está ahora la esperanza? Aprendizaje y trazos a futuro para la investigación educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L (2),31-54.[fecha de Consulta 11 de Mayo de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27062001004>
- Reynoso Orozco, Orlando, & Méndez Luévano, Tanya Elizabeth (2018). ¿Es posible predecir el rendimiento académico? La regulación de la conducta como un indicador del rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16),1-19. [fecha de Consulta 11 de mayo de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457901008>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966). Expectativas de los profesores: determinantes de los aumentos del coeficiente intelectual de los alumnos. *Psychological Reports*, 19 (1), 115-118. <https://doi.org/10.2466/pr0.1966.19.1.115>
- Sánchez-Escobedo, P., & Valdés-Cuervo, A. (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*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 177-196.
- Sanchez-Escobedo, P. (2015). Challenges in measuring Intelligence in Mexico: lessons learned from the standardization of the Wechsler Scales. *Educación y Ciencia*, 244-281.
- Sanchez-Escobedo, P., & Gómez-Rivero, A. (2021). Redes sociales, autoeficacia académica y percepción de bienestar en adolescentes de origen Maya en Mexico. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13-18.
- Satterly, D. (1981) *Assessment in Schools (Theory and practice in education)*. Wiley & Sons, Incorporated, John.
- Satterly, D. (2005). *Perspectivas de la Investigación en Psicología educativa*. Guadalajara: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Schunk, DH Autoeficacia y conductas de logro. *Educ Psychol Rev* 1, 173-208 (1989). <https://doi.org/10.1007/BF01320134> .
- Snow, R. E. (1992). Aptitude Theory: Yesterday, Today and Tomorrow. *Educational Psychologist*, 5-32.
- Snow, R. E., & Swanson, J. (1992). Instructional Psychology: Aptitude, adaptation, and assessment. *Annual Review of Psychology*, 583-626.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura, *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

CAPÍTULO XVII



Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos: desafíos en la atención a la diversidad en el aula

Guadalupe Acle Tomasini, Laura María Martínez Basurto,
Rosalinda Lozada García, Thamir D. Durán Fonseca y
Gabriela Ordaz Villegas

Universidad Nacional Autónoma de México

Capítulo XVII.

Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos: desafíos en la atención a la diversidad en el aula.

Proyecto financiado por el Programa de Apoyo a los Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, de DGAPA, UNAM, clave IN 307419.

Resumen

Para la UNESCO es importante reconocer que cada niño presenta características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias, por lo que identificar el perfil cognitivo y académico de aquellos alumnos que presentan requerimientos de educación especial que cursan su primaria en la escuela regular, se vuelve indispensable por las implicaciones que esto tiene en las prácticas educativas, en términos de planear estrategias diferenciadas que eviten el rezago y la deserción escolar, pero sobre todo, la exclusión académica. El objetivo del presente ensayo es reflexionar acerca de la importancia que tiene caracterizar dicho tipo de perfil en alumnos que presentan necesidades educativas especiales y que asisten a la escuela regular. Se discuten las implicaciones educativas que la heterogeneidad de alumnos que existe en cualquier grupo representa para los maestros que están a cargo, se analizan diversas investigaciones que se han realizado al respecto, algunas de las cuales establecen perfiles cognitivos y académicos de estudiantes ubicados en diferentes categorías de educación especial y, otras que desarrollan programas de intervención con base en la evaluación de perfiles diferenciados de estudiantes con necesidades educativas especiales. Se concluye con la importancia de caracterizar los perfiles académicos y cognitivos, sobre todo de aquellos alumnos que empiezan su escolarización y que pueden verse beneficiados en su vida escolar futura a partir de programas de intervención adecuados a sus necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Perfiles cognitivos, diversidad en el aula, educación especial.

Students' academic and cognitive differential profiles: challenges in addressing diversity in the classroom.

Abstract

UNESCO's recognition of the characteristics, interests, capacities and needs that each child has as his own, is important to identify the cognitive and academic profiles of those students who manifest special education needs and who attend elementary education. This goal becomes indispensable due to the educational implications they have on everyday school practices, it is relevant to plan differentiated strategies that avoid those children fall behind or drop out of school, but above all, to prevent academic exclusion. The objective of essay text is to reflect on the importance of characterizing this type of profiles in students who present special educational needs and who attend regular school. The educational implications that the heterogeneity of students that exist in any group represents for the teachers in charge are discussed, various investigations that have been carried out in this regard are analyzed, some of which establish cognitive and academic profiles on students located in different categories of special education and others that develop intervention programs based on the evaluation of differentiated profiles of students with special needs. It concludes with the importance of characterizing the academic and cognitive profiles, specially of those students who begin their schooling and who may benefit in their future school life from intervention programs appropriate to their special educational needs.

Key words: Cognitive profiles, classroom diversity, special education.

Capítulo XVII.

Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos: desafíos en la atención a la diversidad en el aula.

En alguna ocasión un orador solicitó a las personas del auditorio que en una hoja blanca dibujarán el contorno de su mano derecha y en otra hoja hicieran lo mismo con su mano izquierda, una vez terminada esta tarea les pidió que las compararan y, para sorpresa de todos se observaba la diferencia entre ambas, una no era exactamente igual a la otra. Sirva este ejemplo para ilustrar que, si existen diferencias en nuestro propio cuerpo, por supuesto las habrá entre todos los seres humanos, nadie es igual a otro, aunque se puedan tener características similares. Realidad a la que se enfrenta cualquier maestro en su aula, cada uno de sus alumnos es distinto al otro, la diversidad de estudiantes en las escuelas está presente desde que existe la profesión del maestro.

Desde 2004 la UNESCO ha enfatizado que para brindar atención a la diversidad de la población que asiste a la educación básica, es importante reconocer que cada niño presenta características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias. El campo de la educación especial precisamente surgió por las diferencias que observaban los maestros cuando los alumnos tenían que aprender algo específico en la escuela y su desempeño discrepaba en forma notoria respecto al de la mayoría, por ejemplo, se dieron cuenta de que algunos niños lo hacían muy rápidamente mientras otros lo hacían más lentamente, algunos tenían dificultades para escuchar y otros para ver. Bajo estas premisas es que el campo de la educación especial se establece tanto como una disciplina científica como un área profesional, la cual ha avanzado en sus premisas, postulados y áreas de aplicación buscando siempre alcanzar el bienestar de todos aquellos estudiantes que presenten requerimientos de educación especial (Kauffman, Hallahan, Pullen & Badar, 2018).

Al respecto Morris y Blatt desde 1989 señalaron, al considerar las aportaciones que la investigación había hecho, que se había logrado cambiar favorablemente la vida de las personas con discapacidad, ejemplos de ello han sido: la detección temprana, la desinstitucionalización y las tendencias hacia la integración e inclusión educativas. De forma paralela, a través de los diferentes foros internacionales y nacionales tales como, la Conferencia Mundial sobre la Educación para todos (1990, Jomtien) o la Declaración de Salamanca (España, 1994) se han podido establecer postulados, acciones y programas específicos para alcanzar las metas orientadas al derecho que tienen tanto niños como jóvenes con necesidades educativas especiales de recibir una enseñanza de calidad y adquirir los conocimientos que requieran en un nivel aceptable.

Acle-Tomasini, Martínez-Basurto y Lozada-García (2016) al realizar un análisis de los resultados obtenidos a lo largo de 10 años en que fueron evaluados 1022 niños de primero segundo y tercero de primaria en escuelas ubicadas en zonas urbano-marginadas de la CDMX, detectaron al 52% (n=531) con posibles requerimientos de educación especial, lo que puso de manifiesto la alta incidencia de niños en riesgo educativo cuando iniciaban su escolarización y que habitaban en zonas socialmente vulnerables. Además, al caracterizar el perfil de riesgo educativo de estos estudiantes, en el que se incluyeron aspectos cognitivos, académicos, afectivos y contextuales, se observó que se ubicaban en diferentes categorías de educación especial: discapacidad intelectual, bajo rendimiento intelectual, problemas de lenguaje oral, problemas de aprendizaje, problemas de conducta y también estudiantes con aptitudes sobresalientes. Al considerar el contexto escolar, destacaron que los maestros imparten sus clases a grupos numerosos aproximadamente de 30 a 40 alumnos, los resultados mostraron que en cada grupo los maestros pueden llegar a tener al menos 5 estudiantes con necesidades educativas especiales diferentes.

De esta forma, en concordancia con Foley-Nicpon y Assoukline (2010) establecer perfiles diferenciales evita criterios de exclusión académica, sobre todo al inicio de la escolarización, ellos afirman que, si bien existe amplia evidencia de las necesidades de diagnóstico e intervención para estudiantes con discapacidad, no siempre está claro si estas necesidades son las mismas para todos. Lo cierto es que la heterogeneidad de características en todas las personas y, en particular, en aquellas que presentan alguna discapacidad está presente, de aquí que, en el caso de alumnos con requerimientos de educación especial, independientemente del nivel educativo al que asistan, se requiera considerar sus fortalezas y áreas de oportunidad de forma diferenciada para que la enseñanza se adapte realmente a sus necesidades de aprendizaje específicas (Gargiulo y Bouck, 2019).

Diversos estudios ponen de manifiesto lo antes señalado, en el caso de alumnos que presentan problemas de aprendizaje, Johnson et al. (2010) como resultado de un metaanálisis de 32 estudios orientados al estudio de las diferencias en los procesos cognitivos de estudiantes con problemas de aprendizaje, concluyen que los resultados justifican evaluar las habilidades de procesamiento cognitivo para identificar la diversidad entre los estudiantes con dichos problemas. Infante (2006) al analizar las diferencias en el desempeño de las habilidades de decodificación, comprensión oral y comprensión lectora en 72 alumnos de 4º de primaria con dificultades específicas de aprendizaje, encontró la presencia de distintos perfiles en el desarrollo de las habilidades evaluadas dependiendo del contexto socioeconómico de procedencia de los estudiantes.

Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artilles (2009), Nag y Snowling (2010) reportaron perfiles diferenciados en alumnos de 8 a 12 años con problemas de aprendizaje en las habilidades de atención, memoria de trabajo, memoria inmediata verbal y visoespacial, comprensión del lenguaje oral, así como en el desempeño de habilidades de lectura,

escritura y matemáticas. Lara-Díaz, Gómez-Fonseca, Guerrero y Niño (2010) encontraron que el retraso en el desarrollo del lenguaje oral no sólo impactaba los procesos de decodificación sino también los de comprensión, los autores enfatizaron la relación entre el desarrollo del lenguaje y su repercusión en el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura.

En ese sentido, Espinoza y Rosas (2017) al analizar las diferencias específicas en procesos de decodificación, fluidez y acceso al léxico y comprensión en una muestra de 156 niños preescolares describen perfiles diferenciados de ingreso considerando el nivel socioeconómico de pertenencia de los menores. Los autores resaltan en sus hallazgos la heterogeneidad de las diferencias encontradas respecto a las distintas habilidades consideradas como precursoras de la lectura, establecen la importancia de contar con las trayectorias de desarrollo de estas habilidades, precursoras en el aprendizaje de la lectura en el preescolar y al inicio de la educación básica, de modo que los y las docentes puedan contar con la información necesaria para orientar su enseñanza. Asimismo, enfatizan la importancia de considerar el beneficio que ello traería a poblaciones vulnerables para evitar la discriminación.

La necesidad de establecer perfiles diferenciados de habilidades de lectura en niños con problemas de aprendizaje es sigue vigente y es señalada por Eckert, Valden, Gebregziabher (2018), así como por Holopainen, Hoang, Koch y Koffer (2020) quienes identificaron la heterogeneidad y prevalencia de perfiles lectores diferentes en niños de primer y segundo de primaria en riesgo en tres países Finlandia, Alemania e Italia. Los resultados mostraron tres diferentes perfiles en niños finlandeses e italianos: uno correspondiente a los de baja comprensión lectora, el segundo de nivel promedio y el último considerado como buenos lectores. En el caso de los niños alemanes se añadió un perfil correspondiente a aquellos que presentaron mayor lentitud al leer, así como mayor pobreza en sus resultados de lectura. De forma interesante, los autores no encontraron un efecto significativo de los sistemas educativos en los perfiles lectores de niños alemanes e italianos. A la vez encontraron mayores beneficios en las habilidades lectoras en los niños finlandeses por el hecho de iniciar su educación formal a los 7 años a diferencia de los italianos y alemanes que la inician a los 6 años.

Respecto a la importancia de establecer perfiles en estudiantes que presentan discapacidad intelectual Calero, Robles y García (2010), Arellano y Torres (2013), Navas, Verdugo, Gómez (2008), García Alonso y Medina Gómez (2017) sugieren que para poder desarrollar las habilidades de personas con discapacidad intelectual es necesario considerar los factores que lo posibilitan, en particular los dominios cognitivos, personales y motivacionales, para lo cual proponen la utilización de instrumentos tanto formales como no formales. Asimismo, Tenorio et al. (2013) al reconocer que el enfoque multidimensional de la discapacidad intelectual desestima que ésta sea una condición permanente, proponen una detección que considere las habilidades tanto cognitivas como de las conductas adaptativas, recomiendan el uso del WISC para establecer el perfil cognitivo.

Bello, Valencia Naranjo, Ruiz-Cano y Sánchez Teruel (2017) al considerar que en el caso de estudiantes que presentan Síndrome de Down pueden manifestarse alteraciones en el desarrollo cognitivo que afectan sus procesos de adquisición de la lectura y escritura, proponen la elaboración de un perfil cognitivo y psicolingüístico en estos niños a fin de desarrollar programas de intervención temprana y promover el desarrollo de su inteligencia. De hecho, ellos ponen a prueba el establecimiento de este perfil en un varón de 5 años con síndrome de Down en contraste con el de un niño de la misma edad con desarrollo típico. Si bien encuentran diferencias cognitivas y psicolingüísticas entre ambos, muestran que al impartir al niño con síndrome de Down un programa de intervención temprana en lectoescritura estas diferencias pueden verse disminuidas.

En el caso de estudiantes que presentan aptitudes sobresalientes, Ferrando, Bermejo, Sainz, Prieto y Soto (2012), Ruthsatz et al. (2014) encuentran que alumnos con altas capacidades no presentan un perfil plano, de hecho, se manifiestan diferencias entre su perfil cognitivo y los niveles de creatividad. Ordaz-Villegas y Acle Tomasini (2012) encontraron que adolescentes con aptitudes sobresalientes conforman una población heterogénea, en sus hallazgos se muestran dos perfiles, uno general en el que los adolescentes compartían el nivel intelectual, de creatividad y autoconcepto académico y otro diferenciado según los niveles obtenidos en los constructos antes señalados. Por su parte, Valdés-Cuervo, Sánchez-Escobedo y Yáñez-Quijada (2013) al evaluar a estudiantes sobresalientes del nivel de bachillerato identifican perfiles diferentes respecto a la motivación al logro y el autoconcepto.

No obstante, lo anterior, Brown y Alqahtani (2020) reportan que el bajo rendimiento en alumnos sobresalientes se acompaña de diversas características tales como baja autoestima, inquietud por realizar actividades externas, falta de motivación, hábitos deficientes de estudio o bajos niveles de autorregulación. De aquí su propuesta de identificar estos aspectos en aquellos alumnos sobresalientes que presenten bajo rendimiento a fin de promover sus habilidades de autorregulación, motivación y desempeño académico en el aula. Por esta razón, Merrotsy (2013) hace hincapié en la relevancia de evaluar el potencial de los alumnos sobresalientes con bajo desempeño académico en la escuela, cuyas habilidades son enmascaradas por diversas razones y son invisibles para los sistemas educativos.

En el caso de alumnos que presentan algún tipo de Trastorno del Espectro Autista, se han establecido asimismo diferencias en los perfiles cognitivos y académicos, entre ellos se señala a los que manifiestan un alto funcionamiento y otros el Síndrome de Asperger. Foley-Nicpon y Assoukline (2010), McInteyre et al. (2017), Pérez y Martínez (2014) establecen que los perfiles cognitivos y académicos de estudiantes talentosos diagnosticados con un trastorno del espectro autista son muy diferentes en sus características de comunicación, comportamiento y funcionamiento

adaptativo, lo que constituye un desafío para los profesionales y los profesores que trabajan con esta población de estudiantes. Al respecto, Gargiulo y Bouck (2019) señalan que las características presentes en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista pueden manifestarse en tres niveles diferentes los cuales están relacionados con el nivel de severidad, la cual puede fluctuar en el tiempo y ser variable según el contexto y el nivel de apoyo que la persona requiera para el funcionamiento cotidiano.

Las investigaciones descritas son sólo algunos ejemplos de que muestran la importancia de considerar los perfiles cognitivos y académicos diferenciales de estudiantes con requerimientos de educación especial, Kauffman et al. (2018) enfatizan que esto tendrá implicaciones favorables en las prácticas educativas que se instrumenten con los estudiantes con requerimientos de educación especial. En cuanto a la manera de evaluar los perfiles cognitivos, se observa que las escalas de Wechsler son las más utilizadas (Calero et al. 2010; Navarro-Soria, Fenollar-Cortés, González-Gómez y García-Sevilla, 2015; Kurth y Mastergeorge (2010). A estos perfiles cognitivos, no obstante, Baltra (2010), Cahuil (2015), Chaparro, González y Caso (2016) e Infante (2006) enfatizan, además, la importancia de considerar variables familiares y escolares para configurar los perfiles asociados al desempeño académico. A lo que se añade lo establecido por Chung et al. (2009) y Eklund et al. (2013) respecto a considerar además los factores cognitivos de riesgo en edades tempranas.

Con base en lo anterior, al considerar que en escuelas ubicadas en zonas de marginación social de la delegación Iztapalapa Acle-Tomasini, et al. (2016) reportaron que un 54% de estudiantes de primer ciclo de primaria con diferentes tipos de requerimientos de educación especial se ubicaban en una situación de vulnerabilidad educativa, por la presencia de factores de riesgo intra e interindividuales centrados en: discapacidad intelectual, problemas de lenguaje oral, problemas de aprendizaje, problemas de conducta y niños con aptitudes sobresalientes; aunados a la presencia de diversos factores de riesgo sociales, familiares y escolares, es que cobra relevancia abordar con precisión el estudio de los perfiles diferenciales cognitivos y académicos según el tipo de requerimiento de educación especial y su asociación con los factores de riesgo familiar y escolar, por el carácter preventivo que esto puede tener en términos de poder abatir por un lado el rezago educativo y por otro la deserción escolar.

Con base en lo anteriormente señalado, en el proyecto de investigación intitulado “Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos de primer ciclo de primaria con requerimientos de educación especial y su relación con los factores de riesgo escolares y familiares”, se tuvo entre otros, el objetivo de establecer las diferencias de los perfiles cognitivos y académicos de niños de primer ciclo de primaria según el tipo de requerimiento de educación especial que presentaran, a fin de diseñar programas de intervención educativa para favorecer su desempeño académico y adaptación escolar, en particular, al inicio de su escolarización. Es fundamental considerar que esta es una etapa en la que los niños se encuentran en proceso de desarrollo por lo cual éste puede verse favorecido a fin de disminuir el riesgo de rezago escolar.

Para ello, el proyecto se desarrolló en dos escuelas públicas de la alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México e inició en el ciclo escolar 2018-2019, una era de jornada normal (JN) y la otra de tiempo completo (TC), en ambas se obtuvo la autorización de los directores, el consentimiento informado de padres y los asentimientos de los niños. La muestra total fue de 99 estudiantes de primer y segundo grado de primaria, de éstos 46 fueron varones y 53 mujeres, la media de edad de los de primer grado fue de 6 años y 6.8 para los de segundo. Se llevó a cabo la caracterización del perfil cognitivo a través de los dominios evaluados por la WISC-V: comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento de todos los niños que cursaban primero y segundo grado de primaria. Así como se les aplicó la Escala de Motivación Escolar la de Evaluación del Desempeño de Lectura y Escritura.

De manera general, se puede señalar que de los datos obtenidos de las pruebas aplicadas en conjunto con la validación ecológica que se lleva a cabo con las maestras de grupo, se determinó que el 56% de los niños evaluados se encontraba en riesgo educativo por presentar diversos requerimientos de educación especial, los cuales se ubicaban en las siguientes categorías: Bajo Rendimiento Intelectual, Problemas de Aprendizaje, Problemas de Conducta, Aptitudes Sobresalientes y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Resultados que coinciden con resultados obtenidos previamente en poblaciones similares de escuelas de la alcaldía de Iztapalapa (Acle-Tomasini et al. 2016).

Respecto a los programas de intervención instrumentados como resultado de la evaluación inicial de los perfiles académicos y cognitivos de estos estudiantes, Hernández-Hernández (2020) y Zavala-Vargas (2020) los orientaron a los estudiantes que presentaban bajo rendimiento intelectual, Silva-Medrano (2020) y Martínez-Santos (2020) con los que manifestaban problemas tanto en su lenguaje oral como en el escrito, Marín-García (2020) con estudiantes con problemas de aprendizaje, Rivera-Ramírez (2019) con los estudiantes con problemas de conducta y con bajo rendimiento intelectual y Granados-Romo (s/f) con alumnos con aptitud sobresaliente. Es importante indicar, que la comunicación que se tuvo con las maestras de grupo durante la aplicación de los programas fue fundamental para monitorear conjuntamente el progreso de los menores.

Al realizar la evaluación final, es importante señalar que, en términos generales se obtuvieron cambios relevantes en los perfiles cognitivos y académicos obtenidos inicialmente. Hernández (2020) refiere que los alumnos con bajo rendimiento intelectual modificaron no sólo el Coeficiente Intelectual Total sino también su ejecución en los diferentes índices evaluados por la WISC, al igual que en su desempeño académico en tareas de lectura y escritura.

Resultados similares encontraron Marín-García (2020) con estudiantes con problemas de aprendizaje quienes lograron realizar adecuadamente y de acuerdo a su grado escolar las actividades de lectura y escritura, al igual que Silva-Medrano (2020) refiere las mejoras en lenguaje oral y escrito de los alumnos que participaron en su programa.

Como afirma Munro (2017) los niños que inician su escolarización y se encuentran en estas situaciones siempre serán beneficiados con programas de intervención específicos a sus necesidades educativas. Los hallazgos hasta ahora obtenidos ponen de manifiesto lo que se había señalado, esto es, que los maestros en sus aulas enfrentan desafíos sustanciales para poner en marcha los procesos de inclusión educativa, por estar al frente de grupos numerosos y, por supuesto con diferencias relevantes en los perfiles cognitivos y académicos de sus alumnos, a lo que se añade el hecho de laborar en escuelas ubicadas en zonas de vulnerabilidad social.

Conclusiones

En síntesis, hablar de la atención a la diversidad parece hacerse de una manera simplista. No obstante, lo que aquí ha sido revisado y descrito muestra lo complejo que es para un maestro atender precisamente esa heterogeneidad de alumnos presente en su aula, en particular, cuando además en promedio puede llegar a tener cinco alumnos con requerimientos de educación especial diversos. Dentro del ámbito de la educación especial se ha hecho ya mención de que en cada una de las categorías que conforman esta disciplina, existe heterogeneidad en la población que las presenta. La relevancia de caracterizar los perfiles cognitivos y de desempeño académico permitirá a los docentes orientar sus acciones y programas pedagógicos al interior de sus aulas. El reconocimiento de la diversidad de los estudiantes al aprender lo que la escuela les enseña tiene entonces un papel crucial, no olvidemos como ya se indicó, que desde que existe la humanidad existen las diferencias, por tanto, desde que existen las aulas existen las diferencias entre los alumnos, como señalan acertadamente Soto, Morillo y Cedeño (2016) lo normal es la diferencia.

Referencias

- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L.M. & Lozada-García, R. (2016). Bridging the gap between theory and practice: Ecological risk/resilience model contributions to special education. *Journal of Creative Education*, 7, 1093-1110.
- Alqahtani, A.M. (2020). Indicative needs for gifted students with underachievement. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(2), 63-71.
- Arellano, T., A. & Peralta, L., F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista española de Discapacidad* 1(1):97-117-
- Baltra-San Martín, M.T.O. (2010). Perfiles de desempeño en matemática, según habilidad cognitiva por nivel socioeconómico en estudiantes chilenos de enseñanza municipal. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). 1-17.
- Bello M.A., Valencia, Naranjo Valencia, N., Ruiz Cano J.M. y Sánchez Teruel, D. (2018). Perfil cognitivo y psicolingüístico y su relación con la lectoescritura en un preescolar con síndrome de Down. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(47), 125-140. <https://doi.org/10.21865/RIDEP47.2.09>
- Calero-García, M.D., Robles-Bello, M.A. & García-Martín, B. (2010). Habilidades cognitivas, conducta y potencial de aprendizaje en preescolares con síndrome de Down. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 81(1), 87-110.
- Calero, M.D., Carles, R., Mata, S. & Navarro, E. (2010). Diferencias en habilidades y conducta entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar. *E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*. 16(2), 1-17.
- Cauich-Canul, A. del R. (2015). *Perfiles matemáticos de los estudiantes al término de la educación primaria. Influencia del contexto social y cultural.* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática. Universidad de Valladolid: España.
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68.
- Chung, K.K.H., Ho C.S.H, Chan, D.W., Tsang, S.M. & Lee S.H. (2010). Cognitive profiles of Chinese adolescents with dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 2-23.

- Eckert MA, Vaden KI Jr., Gebregziabher M & Dyslexia Data Consortium (2018). Reading Profiles in Multi-Site Data With Missingness. *Front. Psychol.* 9:644. <http://doi: 10.3389/fpsyg.2018.00644>
- Espinoza, V. y Rosas, R. (2017). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según el nivel socioeconómico. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 23-45.
- Eklund, K.M., Torppa, M. & Lyytinen, H. (2013). Predicting Reading disability: early cognitive risk and protective factors. *Dyslexia*, 19(1), 1-10.
- Fenollar-Cortés, J., Navarro-Soria, I., González-Gómez, C., García-Sevilla, J. (2015). Detección de perfiles cognitivos mediante WISC IV en niños diagnosticados con TDAH: ¿existen diferencias entre los subtipos? *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 157-176.
- Ferrando, M., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrandiz, C., Prieto, D. & Soto, G. (2012). Perfiles cognitivos en alumnos con baja, media y alta creatividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 967-984.
- Foley-Nicpon, M. & Assouline, S. (2010). Atendiendo a las necesidades de alumnos talentosos con trastornos del espectro de autismo: aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 202-223.
- García-Alonso, M.I. y Medina-Gómez, M.B. (2017). Comportamiento, lenguaje y cognición de algunos síndromes que cursan con discapacidad intelectual. *Revista de Psicología*, 1(3), 55-66.
- Gargiulo, R. & Bouck, E. (2019). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality.* U.S.A.: SAGE.
- Granados-Romo, L.I. (s/f). Importancia de la detección de los perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos sobresalientes. Tesis en proceso
- Hernández, H. A.L. (2020). Perfiles cognitivos y académicos de niños con bajo rendimiento intelectual y su relación con los factores de riesgo. Tesis de maestría no publicada
- Holopainen L., Hoang N., Koch A, & Koffer, D, (2020), Latent profile analyses of student's reading development and the relation of cognitive variables to reading profiles. *Annals of Dyslexia*, 1-21
<https://doi.org/10.1007/s11881-020-00196-9>
- Infante, M.D. (2006). Las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y su relación con habilidades lingüísticas en contextos socioeconómicos diversos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 7(1), 29-44.
- Jiménez, E.J., Guzmán, R., Rodríguez, C & Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85.
- Johnson, E.S., Humprhey, M, Mellard, D.L., Woods, K, & Swanson, H.L. (2010) Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3-18.
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., Pullen, P.C. & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and Why we need it.* New York: Routledge-Taylor and Francis.
- Kurth, J. A. & Mastergeorge, A.M. (2010) Academic and cognitive profiles of students with autism: implications for classroom practice and placement. *International Journal of Special Education*, 25(2), 8-14.
- Lara-Díaz, Gómez-Fonseca, Guerrero y Niño (2010). Relationships between difficulties of oral language at 5 and 6 years old and Reading processes at 8 and 9 years old. *Revista de la Facultad de Medicina*, 58: 191-203.
- Martínez-Santos, B. (2020). Perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje y su relación con factores de riesgo familiar y escolar. Tesis de Maestría no publicada
- Mcintyre N.S., Solari, E.J., Grimm, R.P., Lerro, L.E., Gonzales, J.E. & Mundy, P.C. (2017). A comprehensive examination of Reading heterogeneity in students with high functioning autism: distinct profiles and their relation to autism symptom severity. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(4): 1086-1101
- Merrotsy, P. (2013). Invisible gifted students. *Talent Development & Excellence*, 5(2), 31-42.
- Munro, J. (2017). Who benefits from which reading intervention in the primary years? Match the intervention with the reading profile. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 1-19.
<http://dx.doi.org/10.1080/19404158.2017.1379027>

-
- Nag, S. & Snowling, M. (2011). Cognitive profiles of poor readers of Kannada. *Reading and Writing*, 24(6), 657-767.
- Navas, O., Verdugo, M.A. & Gómez, L.E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 17(2). 143-152.
- Ordaz-Villegas, G. & Acle-Tomasini, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1267-1298.
- Pérez-Rivero, P.F. & Martínez-Garrido, L-M. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de alto funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7(1):141-155.
- Silva-Medrano, S. (2020). Perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje oral y escrito y su relación con los factores de riesgo. Tesis de maestría no publicada
- Rivera-Ramírez, E.G. (2019). Diferencias de los perfiles cognitivos, socioemocionales y académicos de niños con problemas de conducta y bajo rendimiento intelectual. Tesis de maestría no publicada.
- Ruthsatz, J., Ruthsatz-Stephens, K, Ruthsatz, K. (2014). The cognitive bases of exceptional abilities in child prodigies by domain: Similarities and differences. *Intelligence*, 44: 11-14.
- Soto.Builes, N., Morillo, S. y Cedeño, F. (2016). La educación inclusiva en Colombia. En: R. Vargas-Segura y V. Alves da Costa. Educación inclusiva en América Latina (93-119). México: CAPUB.
- Tenorio, D., Arroyo, B. R., Bunster, E.J., Rosas, D.R. (2013). Identificación de la discapacidad intelectual: ¿qué nos falta para alcanzar el estándar internacional. *Notas para educación*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación, Universidad Católica de Chile.
- UNESCO (2004) Temario abierto sobre educación inclusiva. Recuperado de:
<http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documento/ept.dakar-informe-final-esp.pdf>
- Valdés-Cuervo, A.A., Sánchez-Escobedo, P.A, y Yáñez-Quijada, A.I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33.

CAPÍTULO XVIII



Desempeño académico de estudiantes de bachillerato. Una reflexión teórica sobre factores asociados.

Rubi Surema Peniche Cetzal y Jessica Nájera Saucedo
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Capítulo XVIII.
Desempeño académico de estudiantes de bachillerato. Una reflexión teórica sobre factores asociados.

Resumen

El presente capítulo tiene como propósito reflexionar, de manera teórica, sobre aquello que determina el desempeño académico de estudiantes de nivel medio superior (EMS). Aun cuando se considera que el tema de los factores respecto del desempeño del alumno es un tema agotado, el revisar este asunto educativo en estudiantes de bachillerato, y atendiendo a los múltiples problemas que afrontan los jóvenes, parece pertinente identificar lo expresado por la teoría. Este documento permite acceder de manera rápida y general sobre aquellos trabajos que se han desarrollado respecto de esta temática, para ello, se presenta inicialmente un panorama general sobre la educación media en México, para continuar sobre el entendimiento del alumno como responsable de sus acciones en la escuela. Posteriormente, se discuten diversos documentos sobre los factores que pueden explicar el desempeño de los alumnos en las aulas de bachillerato.

Palabras clave: Desempeño académico, alumnos, bachillerato.

Academic performance of high school students. A theoretical reflection on associated factors

Abstract

The purpose of this chapter is to reflect, in a theoretical way, on what determines the academic performance of upper secondary level students (EMS). Even when it is considered that the issue of factors regarding student performance is an exhausted issue, reviewing this educational issue in high school students, and taking into account the multiple problems faced by young people, it seems pertinent to identify what is expressed by the theory. This document allows quick and general access to those works that have been developed regarding this topic, for this, an overview of secondary education in Mexico is initially presented, to continue on the understanding of the student as responsible for their actions in the school. Subsequently, various documents are discussed on the factors that can explain the performance of students in high school classrooms.

Key words: academic performance, students, high school.

Capítulo XVIII.

Desempeño académico de estudiantes de bachillerato. Una reflexión teórica sobre factores asociados.

En México, la educación media superior (EMS) se dictaminó como obligatoria en el año 2012 por lo que algunos de los propósitos a partir de su obligatoriedad han sido ampliar su cobertura e incrementar la calidad, lo que hizo plantear el objetivo de alcanzar el 100% de cobertura para el ciclo escolar 2021-2022. De igual manera, para lograr la calidad, se establecieron requerimientos como adecuar los materiales y métodos educativos, la organización e infraestructura, así como la idoneidad de los docentes y directivos (INEE, 2017). Así mismo, el gobierno se comprometió a garantizar una educación gratuita de calidad y equidad, con acceso oportuno para lograr la permanencia, tránsito y conclusión de estudios mediante el logro de conocimientos, habilidades y destrezas (INEE, 2018). A partir de entonces han ocurrido diversos cambios a través de los esfuerzos por lograr los objetivos.

Abordar la EMS como fenómeno de estudio, es relevante ya que constituye una etapa decisiva en la vida de los jóvenes, en la que se lleva a cabo el aprendizaje de asignaturas y conocimientos básicos que los preparan para estudios superiores o para insertarse en el ámbito laboral, lo que impacta a nuestro país, por lo que es importante que los jóvenes reciban una educación de calidad, permanezcan y culminen sus estudios de EMS con buen desempeño académico.

En el reporte gubernamental sobre políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la EMS (2018), se reconoce que una de las prioridades y retos ante las problemáticas de la EMS es disminuir el abandono y lograr que los jóvenes concluyan sus estudios de manera exitosa (SEP, 2018). Para esto, el gobierno de México ha planteado diversas medidas, como las directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior (INEE, 2018), las cuales, se fundamentan en evaluaciones educativas como PLANEA y EVOE (Evaluación de la oferta educativa) (INEE, 2018). De tal manera que, para combatir el abandono, es importante realizar esfuerzos para lograr que los alumnos permanezcan estudiando, así como determinar los factores que hacen que el alumno transite y concluya en tiempo y forma el nivel medio superior.

El desempeño académico es un factor que podría ayudar a saber en qué medida un alumno podría culminar sus estudios y lograr sus metas académicas; además, de acuerdo con los compromisos gubernamentales, se sugiere que para el logro de la permanencia es importante apostar y propiciar el logro de conocimientos, habilidades y destrezas; lo cual de alguna forma se refleja a través de evaluaciones que proporcionan un número, calificación o promedio. Considerando además que los jóvenes de EMS se encuentran en los niveles básicos de aprendizaje que reportan pruebas como PLANEA y PISA. Resulta entonces importante ahondar sobre la variable del desempeño académico.

En este sentido, actores como docentes, tutores y directores tienen un papel fundamental para la optimización del desempeño académico en los alumnos. Sin embargo, los estudiantes son los principales actores cuyas capacidades, intereses, metas y expectativas académicas los guían a obtener el logro académico y los lleva a responsabilizarse de su propio desempeño.

El alumno como actor responsable en la consecución de sus logros

El gobierno de México ha elaborado recomendaciones en el reporte gubernamental sobre políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la EMS (SEP, 2018) las cuales se refieren a impulsar acciones haciendo énfasis en la atención de las normas de la organización escolar, en el favorecimiento de las interacciones cercanas del alumno-docente, en acciones que provoquen el interés, pertenencia y adhesión escolar entre los alumnos que provienen de diferentes contextos socioeconómicos (SEP, 2018). Lo anterior podría intervenir sobre lo que se ha reportado de la relación alumno-docente acerca de la debilidad que existe en las instituciones de educación media superior ya que los docentes no conocen a sus alumnos en cuanto a su situación social y económica, sus intereses, preocupaciones, entorno familiar, apetitos y temores (SEP, 2018). También se menciona que no es suficiente con que los docentes de EMS se centren solo en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas, es por tanto importante que los docentes trasciendan sus objetivos y brinden un apoyo de formación integral a sus alumnos.

Además de las acciones y responsabilidades de estos actores dentro de la EMS, es importante resaltar el papel que desempeña el alumno, ya que este es pieza fundamental debido a que es responsable de su propio desempeño y aprendizaje facilitado a través de las labores de dirección y docencia. También es generador de sus propias metas guiadas a través de sus intereses y expectativas.

Es relevante tomar en cuenta los propios intereses y problemáticas por las que atraviesan los jóvenes que se encuentran matriculados en la EMS. Además de considerar la etapa por la que están atravesando los adolescentes ya que se caracteriza por ser un proceso dinámico donde ocurren crisis de desarrollo. El joven puede experimentar transformaciones físicas y psicológicas que en consecuencia le producen desorganizaciones que pueden conllevar riesgos para su integridad, aunque también oportunidades para llegar a un nuevo modo de organización (Urbano y Yuni, 2016).

Particularmente, la etapa que se vive en la edad idónea para estudiar el bachillerato está caracterizada por la elaboración de elecciones relacionadas con la realización social, la elección de carrera, ocupación y pareja amorosa. Es en esta etapa donde los factores sociales y culturales influyen en la identidad del joven, lo que a su vez le permitirá ingresar a la adultez con autonomía personal (Urbano y Yuni, 2016). Además, es importante considerar que los jóvenes son agentes sociales que no solo reaccionan a los estímulos del ambiente, sino que son personas que son proactivas y autorreflexivas, capaces de autorregularse y organizar su propia conducta dentro de diversos contextos (Bandura, 1999; Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xolocotzin y Givaudan, 2007).

De esta manera, se considera la importancia de centrarse en el alumno, quien es el principal responsable de su propio desempeño, y aunado a factores ambientales y contextuales, indagar sobre las variables personales y contextuales del alumno asociadas al desempeño académico, proporcionará información que en consecuencia impacte en el logro y rendimiento académico, en la permanencia de los estudiantes, en la culminación de sus estudios y el logro de metas académicas.

El desempeño académico en EMS, su impacto y factores asociados.

El desempeño académico es una variable que interviene en diversas áreas académicas que impactan no solo al alumno, sino que también se asocian con la calidad de la educación, viéndose reflejada en los resultados de pruebas estandarizadas como PISA y PLANEA, mencionado anteriormente. El desempeño académico de los alumnos también predice en cierto punto la permanencia y el abandono, siendo éste un factor que impacta a nivel macro el funcionamiento de las instituciones educativas, mismo que se deriva de la trayectoria académica, el nivel de satisfacción, compromiso, expectativas, aspiraciones, aspectos psicosociales y relacionales (Cárdenas, 2019). Un bajo desempeño académico puede resultar en la reprobación causada por insuficiencia académica, ausentismo y falta de interés por parte de los alumnos principalmente, además de cuestiones familiares como desinterés de los padres, embarazos tempranos y problemas de salud, lo cual a su vez puede generar abandono de la escuela (Silva y Weiss, 2018). Otro aspecto desencadenante de un mal desempeño es la repitencia, la cual también es una variable que repercute en la permanencia, esta se refiere a la no aprobación de cursos lo que implica no adquirir competencias necesarias para cursar otros grados por lo que el alumno se ve en la necesidad de repetir cursos o abandonar los estudios (Torres, Acevedo y Gallo, 2015).

Investigaciones afirman que el rendimiento académico es factor fundamental en el abandono (Torres et al., 2015; Cruz y Gómez, 2005; Rodríguez y Hernández, 2008), así mismo indican que uno de los factores clave por el que los jóvenes abandonan es el bajo desempeño académico, aunado con malos hábitos y costumbres académicas. En este sentido una de las causas por las que el rendimiento académico sea un factor para el abandono es que constituye una manera de identificar a la población vulnerable frente a la deserción, ya que es probable que un joven con pobre desempeño académico y bajo rendimiento presente pocos elementos a los cuáles aferrarse si se presenta un obstáculo y decida abandonar los estudios (Tejada, Villabona y Ruiz, 2013; Eicher, Staerklé y Clémence, 2014).

Es importante destacar entonces que el desempeño académico es un indicador importante para lograr la permanencia, determinar la calidad educativa y el éxito del estudiante e influir en el transido a niveles superiores de los jóvenes en los sistemas educativos. El desempeño académico incluye el logro académico, que a su vez se ve reflejado en las calificaciones y en la persistencia educativa, que se refiere particularmente a que el estudiante permanezca, asista y progrese hasta culminar sus estudios en el nivel medio superior (Rumberguer, 2011).

Se puede ver que el desempeño académico o variables que dan cuenta de esto como la repitencia, reprobación, etc. son variables fuertemente asociadas con el logro de la permanencia. En este sentido, indagar sobre el desempeño académico o aspectos relacionados, generará conocimiento que impacte no solo en la permanencia de los jóvenes de bachillerato, sino también en la calidad y transición educativa a niveles superiores. Cabe aclarar que los estudios mencionados (Cruz y Gómez, 2005; Rodríguez y Hernández, 2008; Silva y Weiss, 2018; Torres, Acevedo y Gallo, 2015) se centraron en un solo momento de la trayectoria de los alumnos, por lo que sería interesante indagar los diferentes momentos, por ejemplo, alumnos de primero, segundo y tercer año, ya que las circunstancias, niveles de experiencia e intereses están en constante cambio y evolución.

Con base en lo anterior, se puede decir que es importante que los docentes y otros actores de las instituciones se centren en los jóvenes para propiciar un buen desempeño académico. De tal manera que, valdría la pena conocer las variables centradas en el alumno que se asocian con el desempeño académico, sin dejar de lado factores del ambiente que pudieran estar interviniendo.

VARIABLES ASOCIADAS AL DESEMPEÑO ACADÉMICO CENTRADAS EN EL ALUMNO.

De acuerdo con aspectos del alumno, siendo él nuestro principal actor objetivo, es importante destacar las variables personales de los estudiantes que están asociadas al desempeño académico. Así se podrá profundizar e indagar en el comportamiento de estas variables y los factores ambientales asociados de los jóvenes que estudian la EMS. De esta manera no solo se tendrá una visión de la importancia que tienen la optimización de estas variables en los jóvenes, sino que también se sabrá qué factores externos están implicados para que estas variables se desarrollen.

Lent, Brown y Hackett, (1994) plantean que las variables o capacidades psicológicas personales que intervienen en el desempeño académico, de acuerdo con la teoría social cognitiva de desarrollo de carrera son la autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas. Mientras que algunos de los factores involucrados como barreras y/o apoyos pudieran ser el nivel socioeconómico, el nivel de estudios de los padres y el apoyo de los docentes (INEE, 2018). Los factores mencionados constituyen un potencial de promover o restringir opciones de elección específicas para los alumnos a la vez que influyen en las capacidades antes mencionadas (Autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas) (Lent, Paixao, Silva y Leitao, 2010).

De acuerdo con Rodríguez (2017) los padres y los docentes pudieran constituir un apoyo o una barrera para la autoeficacia, expectativas y/o metas de los estudiantes ya que por un lado las mujeres llegan a percibir mayor éxito y llevan a cabo estrategias de estudio para lograr sus metas académicas cuando son acompañadas afectivamente por su entorno familiar, mientras que los hombres perciben mayor éxito en opciones asociadas a la carrera o vocación de sus padres (Bong, 1999). Por otro lado, la motivación y apoyo que ejercen los docentes durante los procesos de aprendizaje de los alumnos influye en el incremento del esfuerzo en tareas académicas, independientemente del nivel socioeconómico de los estudiantes, y ocurre lo contrario con los docentes que no apoyan ni motivan a sus alumnos, específicamente aquellos que cuentan con menores recursos socioeconómicos y culturales (Schunk y Cox, 1986; Schunk, 1984).

Es importante destacar en este punto que el contexto y otros factores como lo propone la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera constituye una fuerte influencia en el desenvolvimiento de los jóvenes y sus resultados académicos. Esta teoría busca comprender los mecanismos que regulan la elección de carrera, el desarrollo de intereses vocacionales y el rendimiento académico, a la vez que establece un modelo que postula que las personas aspiran a persistir en aquellas situaciones académicas en las cuales creen tener las capacidades requeridas para tener éxito, muestran interés y esperan lograr resultados favorables (Lent, Brown y Hackett, 1994).

Considerando que el logro y/o desempeño académico es uno de los factores relacionados con la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas (Abril et al, 2008; Cárdenas, 2019; Cruz y Gómez, 2005; Eicher, Staerklé y Clémence, 2014; Rodríguez y Hernández, 2008; Torres, Acevedo y Gallo, 2015; Tejada, Villabona y Ruiz, 2013; Silva y Weiss, 2018; Tinto, 1992) y se observa que hace falta tener más enfoque y comprensión en los jóvenes que se encuentran estudiando, abordar las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas, tomando en cuenta los factores asociados como apoyos y barreras contextuales nos brindará conocimientos pertinentes para tener mayor comprensión de los estudiantes de educación media superior de cada año educativo, y se podrán plantear acciones que incentiven a los docentes por ejemplo, para potenciar estas variables en sus alumnos, impactando así en el desempeño y logro académico de los estudiantes, de su permanencia, culminación de sus estudios y transición a niveles superiores.

La permanencia del alumno y su desempeño académico

Considerar a la permanencia educativa fuera de la deserción académica es de cierta manera imposible, conceptualmente se podría estar hablando de cosas distintas u opuestas, sin embargo, son aspectos que corresponden a un mismo fenómeno. Aquellos estudios que indagan sobre permanencia indiscutiblemente abordan el fenómeno de la deserción. Por lo que en el presente apartado es oportuno incluir a la deserción o abandono para explicar y mostrar lo que se sabe sobre permanencia.

En su mayoría, la información que se tiene está enfocada en los estudios de nivel superior. Sobre esto se sabe que se comenzó a hablar de retención educativa como un tema común en los años 70. Cabe mencionar que desde la perspectiva de los estudiantes podríamos llamarle permanencia, y desde la perspectiva de las instituciones, retención (Mortenson, 2005). A partir de entonces se buscó identificar causas y soluciones para lograr la permanencia de los estudiantes. Son múltiples las razones por las que los estudiantes desiertan o deciden permanecer, algunos autores han intentado establecer modelos desde distintas perspectivas como la psicología y la sociología, que demuestran ciertos factores importantes para que ocurra dicho fenómeno.

Los primeros trabajos de deserción que se realizaron fueron desde la psicología, centrados en el individuo, sus rasgos de personalidad y el grado de intención que tenían para realizar una meta (Pineda y Pedraza, 2011). Fishbein y Ajzen (1975) y Ethington (1990) fueron algunos de los que centraron sus estudios en dicha perspectiva, los cuales plantearon que las creencias y actitudes de las personas presentaban una influencia directa en la intencionalidad de ciertos comportamientos, impulsados por tres factores: conductas previas, actitudes y normas subjetivas. Ethington (1990) menciona que los valores y expectativas de éxito influyen en la permanencia de la educación superior. De forma general, fortalecer las intenciones iniciales de los estudiantes que ingresan a una institución favorecen la retención.

Desde un punto de vista sociológico, de acuerdo con Tinto (1989) la interacción entre los estudiantes y la institución constituye un factor importante para la trayectoria académica de los alumnos, en la cual aparecen periodos críticos como la integración académica y social una vez que el alumno ingresa a la institución. Por su parte, Spady (1971) también enfatiza en la interacción entre las características individuales de los estudiantes y los aspectos contextuales o ambientales de la institución. De esta manera Spady define a la deserción como el resultado de una mala integración del estudiante al contexto institucional y sus demandas. En este sentido tanto el contexto familiar, el

desarrollo intelectual del individuo y el apoyo de los pares producen una integración social que tiene un impacto directo sobre la satisfacción y el compromiso institucional, por lo tanto, dependerá de estos factores si el alumno permanece o deserta de sus estudios (Spady, 1971).

Posteriormente Tinto (1993) desarrolla un modelo con gran influencia el cual parece integrar todos los factores mencionados, en donde se plantea que la permanencia implica tanto ciertas condiciones del ingreso del estudiante como antecedentes familiares, atributos personales, nivel de escolarización, entre otros, como las condiciones de integración que se desarrollan entre la institución y el alumno, incluyendo aspectos como actividades curriculares y extracurriculares e integración con pares. Por su parte Pinto, Durán, Pérez, Reverón y Rodríguez (2007) señalan la necesidad de considerar los modos de ajuste y adaptación que experimenta el estudiante, ya sean de índole institucional o personal.

Años después, Tinto (2012) trata de explicar y ahondar en las variables asociadas con la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas a partir de cuatro dimensiones: expectativas, apoyo, evaluación y retroalimentación, y compromiso. Con lo que reporta Tinto, podemos resaltar la importancia de considerar al alumno de forma integral tomando en cuenta sus condiciones, como el ambiente y contexto en el que se desenvuelve, y a partir de esto hacer que las instituciones intervengan retomando ciertas acciones como las que reporta Tinto en las cuatro dimensiones que propone.

De acuerdo con lo anterior, en las instituciones de educación superior se han desarrollado e implementado algunos programas para lograr la retención de estudiantes, sin embargo, el interés y la necesidad de continuar con investigaciones para incrementar el conocimiento que se tiene sobre permanencia y deserción continúa, en seguida, se enlistan algunos estudios recientes que han abordado dicho fenómeno en distintos niveles educativos.

En educación superior con población colombiana, se identificaron algunos aspectos que se asociaban con la permanencia estudiantil como resultado de la conducta resiliente, de manera que se establecieron dos categorías denominadas impulsores y frenos de la permanencia, las cuales a su vez se subdividieron en otras categorías como institución educativa, persona, empresa y familia. De acuerdo con los aspectos impulsores de la permanencia en orden de mayor a menor frecuencia fueron persona, institución educativa y empresa. En relación a la persona, se encontraron que las habilidades de organización de tiempo, trabajo en equipo, estrategias de afrontamiento, afirmación de vocación, integración social, identificación efectiva de apoyo eran los más reconocidos, en cuanto a lo referente a la institución educativa, se encontró que los impulsores más reconocidos eran la existencia de programas de apoyo, acompañamiento y asesoría para los alumnos, calidad del servicio, infraestructura, estrategias motivacionales; para la permanencia, lo que fueron los incentivos y estímulos para estudiantes, finalmente, en cuanto a la empresa el aspecto impulsor fue la independencia económica. En lo referente a los frenos, para la dimensión personal se encontraron la falta de recursos económicos, problemas de aprendizaje, dudas vocacionales y desinterés personal. Los rubros de familia y empresa no representaron en gran medida ser impulsores o frenos (Osorio, Ramos y Walteros, 2017).

En relación con lo anterior, los autores resaltaron la importancia de que los programas de disminución de la deserción además de centrarse en aspectos institucionales generaran estrategias enfocadas en los alumnos, de forma que ayuden a fortalecer el desarrollo de habilidades de afrontamiento de situaciones críticas del alumno. Otro estudio que apoya esta idea es el realizado con estudiantes mayas de secundaria en el estado de Yucatán, donde recalcan la necesidad de promover el apoyo centrado en el alumno en el fomento de valores, competencias centradas en la autoestima, convivencia positiva, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, autoeficacia, optimismo, iniciativa y moralidad (Aguilar y Acle, 2012).

Lo escrito previamente destaca la importancia de centrarse en el alumno para conseguir que las instituciones logren la retención y los alumnos permanezcan estudiando. Además de esto existen los estudios que indagan sobre los factores en general que intervienen en la deserción o permanencia educativa. Tal como se mencionó, este fenómeno es multifactorial, por lo que pueden intervenir en aspectos económicos, reprobación, falta de interés, rendimiento y desempeño académico, entre otros. Retomando uno de los factores predominantes y de interés en el presente estudio, el desempeño académico (Torres, Acevedo y Gallo, 2015; Eicher, Staerklé y Clémence, 2014; Tejeda, Villabona y Ruiz, 2013; Cruz y Gómez, 2005), en el siguiente apartado se dará muestra de cómo se ha estudiado dicha variable.

Desempeño y logro académico

Se dice que aquellos alumnos que no concluyeron sus estudios fueron por que desertaron de la escuela o abandonaron sus estudios (Becerra-González y Reidl, 2015). Según la ANUIES (2001) una de las mayores causas por las que los alumnos dejan de permanecer estudiando, es decir, desertan o abandonan sus estudios es el rezago, el cual se refiere al momento en el que los alumnos se atrasan en la obtención de créditos académicos por reprobación o por no inscribir materias, de acuerdo al sistema y plan que se maneje. En este caso, cuando los estudiantes presentan calificaciones reprobatorias y no adquieren los créditos que se esperan, entonces se ubica en rezago y se dice que su desempeño académico fue bajo.

En cambio, cuando el alumno presenta calificaciones aprobatorias, no reprueba y obtiene los créditos requeridos, se dice que tiene un buen desempeño académico (Rumberger, 2011). De acuerdo con estas aseveraciones, podemos ya formar una idea sobre lo que se refiere el desempeño académico, sin embargo, vale la pena determinar

los conceptos y establecer los significados para comprender a que se está refiriendo cuando se habla de desempeño académico, el cual también se le conoce de múltiples maneras, una de ellas es el rendimiento académico.

La conceptualización de rendimiento académico es un asunto complejo, este puede ser denominado desempeño académico, aptitud o rendimiento escolares, estos conceptos son utilizados como sinónimos (Lamas, 2015). En primera instancia el rendimiento académico puede ser referido como el grado o nivel de conocimientos que un estudiante de determinado nivel educativo posee por medio de la institución académica. La manera como las instituciones reflejan ese grado o nivel cognitivo es a través de las calificaciones que asignan los profesores a sus alumnos, estas calificaciones se expresan a partir de una escala generalmente numérica, cuyos extremos representan el rendimiento más alto o el más bajo (Gutiérrez y Montañez, 2012). El rendimiento académico involucra el establecimiento y cumplimiento de metas, objetivos y logros correspondientes al programa o asignaturas que curse el estudiante, el cuál como ya se mencionó se expresa por medio de las calificaciones, estas calificaciones resultan de evaluaciones por medio de exámenes, cursos o materias.

El desempeño de una manera general puede ser definido como el cumplimiento de obligaciones inherentes a una profesión, oficio o cargo, tener dedicación, ejercer, actuar y trabajar sobre una actividad de manera satisfactoria, siendo una demostración de una serie de habilidades adquiridas en el proceso de la realización de una actividad concreta (Escorza y Cannon, 2017). El desempeño académico refiere un constructo global de los resultados que obtiene el alumno en el contexto académico en el que se integran diversos indicadores como la reprobación, el atraso, la repitencia, la deserción, el promedio, entre otros (Macías y Quiñones, 2012). El propósito del desempeño o rendimiento académico o escolar es el logro de metas académicas o educativas, de aprendizajes, de tal manera que el logro de estas metas implica diversos componentes como elementos cognitivos y de estructura, aspectos institucionales y personales del alumno. En este sentido el rendimiento o desempeño varía según las circunstancias contextuales, condiciones orgánicas que determinan las experiencias y aptitudes de los alumnos (Lamas, 2015).

Según Rumberguer (2011), el logro académico está incluido en el desempeño académico, el cual se refleja en la persistencia y calificaciones del alumno. El logro académico también podría entenderse como una categoría que comprende los alcances del estudiante como resultados de su exposición a un sistema educativo, en este caso, atendiendo funciones asignadas de diverso orden, generando construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades, formación de hábitos y actitudes, internalización de valores, entre otras (Moreno, 1998).

Como se puede observar, el desempeño o rendimiento académico se resume en una cifra, calificaciones o promedio, el grado de conocimientos que fueron impartidos en determinada institución, esta cifra representa de alguna manera el cumplimiento de obligaciones y responsabilidades académicas por parte del estudiante, de esta manera, dependiendo del resultado de esa cifra será él logró académico o las metas alcanzadas.

De acuerdo con Willcox (2011), a pesar de lo discutible y las críticas de representar el desempeño académico a través de las calificaciones, es común que los estudios acudan a esta medida, debido a que es el principal indicador de resultados académicos de los alumnos, además de que es considerada para obtención de becas, ingreso a niveles educativos superiores, aunado a que en países desarrollados y en vías de desarrollo, las calificaciones escolares han sido y probablemente continuarán siendo la referencia del rendimiento académico como indicador del nivel educativo. De esta manera las calificaciones reflejan las evaluaciones o exámenes dónde los alumnos deben demostrar sus conocimientos en distintas áreas que son consideradas por el sistema como suficientes y necesarias para el desarrollo como individuo activo perteneciente a una sociedad (Lamas, 2015).

Se considera que el desempeño académico es el producto de diversas variables, factores y circunstancias. Por lo que ha sido una variable estudiada en los distintos niveles educativos a partir de diversos enfoques y asociándolos a diversos factores. A lo largo de los años se han considerado como determinantes para el rendimiento académico el autoconcepto, las expectativas, la motivación, los factores emocionales, el género, entre otras variables (Lamas, 2015). A su vez se han realizado estudios a partir de teorías y se han establecido modelos que explican las variables que lo determinan, tal es el caso del modelo de rendimiento académico de Lent, Brown y Hackett (1994) bajo la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera, en dónde los autores suponen que las variables implicadas son la autoeficacia, expectativas de resultado y el establecimiento de metas.

Enfoques teóricos del desempeño, logro académico y factores asociados

Los estudios que han abordado el desempeño y el logro académico son variados y en su mayoría buscan identificar factores asociados. Los factores que se asocian conforman un sistema complejo, resultando de la interacción de diversas variables, estas variables pueden comprender aspectos individuales del estudiante como cuestiones afectivas, motivacionales, cognitivas y conductuales. Otros aspectos pueden relacionarse con orientaciones metodológicas que utilizan los docentes en sus clases o pueden asociarse con factores ambientales como el medio sociocultural y económico en el que se desenvuelve el estudiante (López, Hederich, y Camargo, 2011).

En el caso del estudio de Reyes, Godínez, Ariza, Sánchez y Torreblanca (2014) reportan a través de un modelo que desarrollaron, que el desempeño académico está determinado principalmente por aspectos personales del alumno y características del proceso escolar. El factor personal se compone por características de los alumnos que se relacionan con sus hábitos de estudio, expectativas sobre aspiraciones educativas, regularidad del alumno (si ha presentado exámenes extraordinarios), el género y habla indígena. El factor escolar incluye las características

referentes al régimen de la escuela (público o privado), el porcentaje y cantidad de tareas, puntualidad y asistencia de profesores, realización de examen departamental y práctica de actividades deportivas. Cabe mencionar que los datos fueron obtenidos a través de la información de contexto incluida en el cuestionario del Centro Nacional De Evaluación para la Educación Superior de México y los resultados del examen CENEVAL y de trayectoria escolar de cierto bachillerato.

Algunos estudios se centran en el desempeño académico o aspectos de este a través de diversas variables correspondientes a teorías específicas. Tal es el caso de la teoría de la indefensión aprendida en conjunto con el estudio de atribuciones causales en donde se determina que estudiantes de educación media superior del estado de Durango presentan una percepción de indefensión con relación a sus profesores y a la institución, manifestándose en la creencia de que sus calificaciones no corresponden al esfuerzo que aportan, a sus capacidades y conocimientos, si no a condiciones o factores externos que ellos como estudiantes no pueden controlar, por lo que atribuyen el resultado de su desempeño a fuerzas externas incontrolables (Macías y Quiñones, 2012).

Otro estudio que retoma las atribuciones causales en conjunto con otras variables como la autoeficacia reporta que los alumnos que presentan un alto rendimiento escolar atribuyen que la reprobación, la obtención de buenas o malas calificaciones, el abandono de estudios y el cumplimiento con compromisos escolares se debe a causas internas y controlables, es decir que depende de ellos el esfuerzo, cumplimiento, estudio y preparación para obtener ciertos logros. Los alumnos también se atribuyeron a sí mismos otras situaciones negativas y positivas que pudieran ocurrirles en la escuela. Aunado a esto se encontró relación entre el rendimiento académico y variables motivacionales como el ya mencionado estilo atribucional, motivación de logro y las creencias de autoeficacia (Becerra-González y Reidl, 2015).

La autoeficacia es una variable constantemente relacionada con aspectos académicos, especialmente con aquellos que se asocian con el desempeño académico y sus indicadores. Esta variable representa un concepto postulado y abordado por Bandura en su teoría cognitivo social y posteriormente retomado por otros autores para formular y contrastar otro modelo teórico, la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera e intereses académicos (Lent, Brown y Hackett, 1994; Zimmerman, 2011).

Con base en las variables que postulan las teorías cognitivo social y cognitivo social de desarrollo de carera e intereses académicos, en un estudio que tuvo el interés de integrar factores contextuales y determinar los efectos de los recursos escolares y familiares en el desarrollo positivo de los estudiantes en torno a su rendimiento académico, se determinó que el desarrollo positivo, tenía una relación y efecto directo en el promedio académico que obtenían los alumnos. Este desarrollo positivo contempla que mientras el alumno sea autodeterminado, auto eficaz y autorregulado, se involucre socialmente con compañeros y docentes, presente una identidad positiva y habilidades cognitivas, mayor será su promedio académico (Barrios y Frías, 2016).

Continuando con la variable de autoeficacia, Cervantes, Valadez, Valdés y Tánori (2018) encontraron que la autoeficacia académica y la motivación al logro presentan una asociación positiva con la permanencia de estudiantes del nivel superior cuyo desempeño era alto. De tal manera que estos autores refieren que el logro académico esta favorecido por la autoeficacia y la orientación al logro. Por el contrario, refirieron que el bienestar psicológico y las relaciones sociales no se asocian con el logro académico.

Otro factor importante que se relaciona con el logro académico es la autorregulación del alumno, la cual a su vez integra a la variable de autoeficacia. En el contexto académico, la autorregulación reside en la formulación de metas, tener un plan de acción para concretar las metas, dar seguimiento al desempeño durante la ejecución del plan, autoevaluación continua, en concordancia con las metas, y finalmente hacer una valoración del producto del proceso de aprendizaje. En este sentido los estudiantes que presentan estrategias para autorregularse promueven activamente su propio proceso de aprendizaje y por lo tanto presentan un mejor desempeño y logro académico (Peniche, Paez y Pérez, 2020). Además, la autorregulación propicia que los alumnos presenten un conjunto de creencias motivacionales como alta autoeficacia académica, establecimiento de metas de aprendizaje y asocian un valor alto a las tareas de aprendizaje, lo que genera que haya un ajuste continuo de acuerdo con los requerimientos de las actividades o tareas (López, Hederich y Camargo, 2011).

De acuerdo con lo anterior Printrich y Zusho (2002) identificaron varios factores motivacionales que se asocian con estudiantes autorregulados, como la orientación a metas intrínsecas, lo que se refiere a la percepción del alumno sobre las razones por las que se involucra en el desarrollo de una tarea de aprendizaje, otro factor son las creencias de control y autoeficacia, refiriéndose a que el dominio o experiencia sobre una materia depende completamente del esfuerzo propio y su capacidad de aprender lo requerido.

Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1): <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>
- Aguilar, A. E. y Acle, T. G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000200006
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES
- Bandura, A. (1999). *Social Cognitive Theory of Personality*. New York: Guilford Press.
- Becerra-González, C. E. y Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *Journal of Experimental Education*, 67(4), 315–331. <https://doi.org/10.1080/00220979909598486>
- Cárdenas, O. (2019). Categorías para el análisis del abandono y la permanencia escolar en la educación superior. *Cumbres*, 5(1), 21-40.
- Cervantes Arreola, D. I., Valadez Sierra, M. D., Valdés Cuervo, A. A., y Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17.
- Cruz, L. E. G., y Gómez, D. E. G. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Econ. Gest. Desarro*. Cali (Colombia), (3), 173-201.
- Eicher, V., C. Staerklé, C., y Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention, *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021–1030. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.07.007
- Escorza, Y., y Cannon, B. (2017). *Estudios sobre el desempeño académico*. México: Nómada.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in higher education*, 31(3), 279-293.
- Gutiérrez, S., y Montañez, G. (2012). Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 9, 1-21.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122. Doi:org/10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Paixao, M. P., Da Silva, J. T., y Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 244-251.
- López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C., y Camargo-Uribe, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y educadores*, 14(1).
- Macias, A., y Quiñones, J. (2012). Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico. *Psicogente*, 15(28).
- Mortenson, T. G. (2005). Measurements of persistence. *College student retention: Formula for student success*, 31-60.

- Moreno, G. (1998) El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. Educar. Nueva Era.
- Osorio, J., Ramos, J., y Walteros, D. (2017). Resiliencia educativa: identificación de aspectos asociados a la permanencia estudiantil. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 17(1), 5-18.
- Peniche, R., Paez, D. y Pérez, M. G. (2020). Estrategias para la promoción del aprendizaje autorregulado dentro del aula. En *La ciencia del autocontrol: cómo aplicarla a la solución de problemas*. Manual Moderno.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2011). The Effectiveness of College Retention Strategies: The Teacher's Role. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135.
- Pintrich, P. R., y Zusho, A. (2002). Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 55-128. doi:10.1007/978-94-010-0245-5_2
- Pinto, M., Durán, R., Pérez, C. Reverón y Rodríguez (2007), Cuestión de supervivencia: graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia. *Dirección Nacional de Bienestar Universitario*.
- Reyes, R., Godinez, F., Ariza, F. J., Sánchez, F., & Torreblanca, O. F. (2014). An empirical model to explain the academic performance of high school students. *Per Edu*, 36(146).
- Rodríguez, E. (2017). Romper la trampa de la reproducción. *Perfiles Educativos*, XXXIV (155), 123-140. Retrieved from <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2017/n155a2017/mx.peredu.2017.n155.p123-140.pdf>
- Rodríguez, J. y M. Hernández, (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la universidad autónoma metropolitana, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 11-31.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out. why students drop out of high school*. EUA: Harvard University Press.
- Schunk, D. y Paula C. (1986), Strategy Training and Attributional Feedback with Learning Disabled Students, *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, núm. 3, pp. 201-209.
- Schunk, D. (1984), Sequential Attributional Feedback and Children's Achievement Behaviors, *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, núm. 6, pp. 1159-1169.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la educación media superior: una nota de política. Obtenido de http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12960/1/images/BRIEF_Corregido_Final.pdf
- Silva, H., y Weiss, E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 48(1), 73-99.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- Tejada, C., A. Villabona y E. Ruiz, (2013). Deserción y Repetición del Programa de Ingeniería Química de la Universidad de Cartagena Periodo 2006-2011, *Revista ciencia e Ingeniería al Día*: 8 (1) 55-66.
- Tinto, V. (1989). La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *Review of educational research*, 45(1), 89-195.
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles educativos*, 62, 56-63.
- Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. Chicago-London: The University of Chicago Press
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores. *ANUIES. Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Torres, J., Acevedo, D., y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura educación y sociedad*, 6(2).
- Urbano, C. y Yuni, J. (2016). *Psicología y cultura de los adolescentes*. Córdoba: Encuentro grupo editor.
- Wilcoxon, L. (2010), Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation. *Higher Education Re-search & Development*, 29: 623-639
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York: Routledge.

CAPÍTULO XIX



Facilitación afectiva y aprendizaje

Yanko Mézquita Hoyos*, Marcos Antonio Chi Moo*, María José De Lille Quintal* y Miriam Sánchez Monroy**

***Universidad Autónoma de Yucatán**

****Instituto Tecnológico de Mérida**

Capítulo XIX.
Facilitación afectiva y aprendizaje.

Resumen

Con la guía del paradigma de facilitación afectiva y una tarea de decisión lexical, se midió el impacto de un curso de filosofía de la ciencia, en 58 estudiantes de psicología, comparando los tiempos de reacción (TR) en milisegundos de un grupo de palabras relacionadas al curso, (palabras experimentales) vs otro conformado por palabras sin relación al curso, (palabras control). Se encontró una disminución de aproximadamente 33.78% en los TR del grupo de palabras experimentales (Pretest: 2473.7 – Postest: 1638.17), la cual fue estadísticamente significativa ($t(57) = 3.907$, $p < .001$), mientras que para el grupo de palabras control se encontró una disminución (Pretest: 2768.64 – Postest: 2283.67), no estadísticamente significativa ($t(57) = 1.789$, $p = .082$), de 17.52%. Se discutieron las implicaciones teórico-prácticas de los resultados encontrados en términos de la medición de la afectividad en la formación humanística de estudiantes universitarios.

Palabras claves: facilitación afectiva, aprendizaje

Affective facilitation and learning.

Abstract

With the guidance of the affective facilitation paradigm and a lexical decision task, the impact of a philosophy of science course was measured in 58 psychology students, comparing the reaction times (TR) in milliseconds of a group of words related to the course, (experimental words) vs. another made up of words unrelated to the course, (control words). A decrease of approximately 33.78% was found in the RRs of the experimental word group (Pretest: 2473.7 – Postest: 1638.17), which was statistically significant ($t(57) = 3.907$, $p < .001$), while for the control word group a decrease (Pretest: 2768.64 – Postest: 2283.67) was found, not statistically significant ($t(57) = 1.789$, $p = .082$), of 17.52%. The theoretical-practical implications of the results found in terms of the measurement of affectivity in the humanistic formation of university students were discussed.

Keywords: affective facilitation, learning

Capítulo XIX.

Facilitación afectiva y aprendizaje.

Al inicio de la Revolución Cognitiva (Gardner, 1987), predominó la metáfora mente-computadora y se tendió a ver al ser humano como un frío procesador de información, pero hoy día se reconoce la contribución de la “cognición cálida” en la comprensión del ser humano, se ha pasado de conceptualizarnos como seres pensantes con emociones a seres emocionales con pensamiento. (López Ramirez, 2009). La dicotomía animal vs racional, hoy con ayuda de Darwin y su Origen de las Especies, se ve más como una continuidad o evolución, la cual va de un componente, reptiliano que conlleva una fisiología para la supervivencia (respiración, deglución, etc), a un componente límbico, que distingue a los reptiles de los mamíferos e implica conducta emocional como el apego de una madre o de un individuo a un grupo social y por último está el neocortex que responde al pensamiento superior o abstracto.

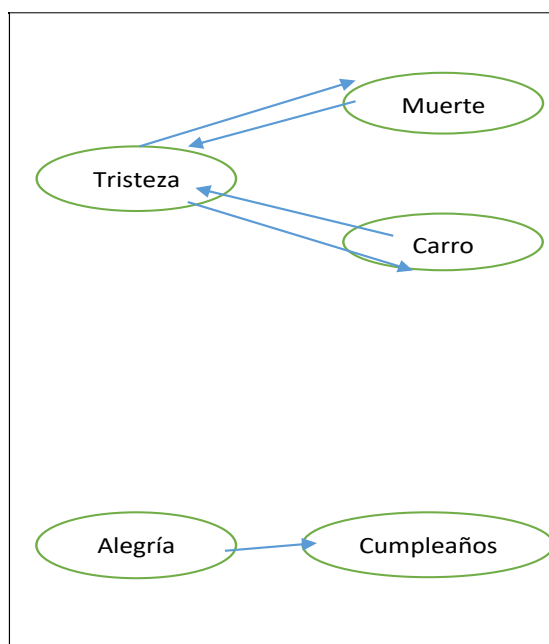
Hoy día psicólogos y poetas, coinciden en que las emociones son la miel o la hiel de la vida, pero ¿Cómo abordar este estudio? Ha habido diversos enfoques al respecto, por ejemplo, la introspección, permitió a William James el estudio de la conducta afectiva y a Freud el estudio de los desórdenes emocionales, (López Ramirez, 2009). Más recientemente Russell y Fehr, (1987), con ayuda de técnicas de escalamiento multidimensional, categorizaron 28 emociones en cuatro idiomas, integrando un circunflejo emocional con dos categorías: placentero/no placentero y emociones activas/inactivas, encontrando una combinación o mezcla de emociones con un predominio de emociones con valencia negativa. Otro abordaje del tema es el modelo cognitivo, de Lazarus (como es citado en Morales Martínez, 2004), quien básicamente propone que cada emoción es activada por la evaluación de un evento y no por el evento en sí y que la activación de una emoción requiere de un patrón de evaluaciones y no solo de una, como en un diagrama de flujo y esto permite al individuo adaptar su respuesta emocional a un evento dado.

Sin perjuicio de las aportaciones anteriores, hoy todavía el eje de la psicología cognitiva es la Teoría del Procesamiento Humano de la Información, (Rumelhart, 1983), el cual brevemente puede caracterizarse como el estudio de la adquisición, almacenamiento y recuperación de información y aunque en un principio solo se consideraba el procesamiento en frío de esta información, cada vez hay más indicios de la carga emocional que esta información pueda tener para la persona implicada. El razonamiento puede ser bloqueado por emociones o éstas priorizar lo que es mejor para un individuo en un momento dado. Conforme a estas relaciones e interacciones el modelo más explícito que intenta explicar cómo la cognición y las emociones interactúan con la memoria, es el de Bower (1981), como se verá a continuación.

Teoría Reticular Conceptual de la Emoción.

Conforme a Bower (1981) la información emocional es almacenada y organizada en forma de nodos conceptuales y cada nodo representa una emoción y estos nodos se conectan en forma de red. Además, se asume que dicha información se almacena en forma separada y los principios de difusión de activación que se aplican a los modelos de redes semánticas de Collins y Loftus, (1975), también se aplican al procesamiento de información emocional, véase al respecto la figura 1

Figura 1. Interacción entre nodos emocionales y semánticos



Una vez bosquejado el marco teórico del presente trabajo, se describirá brevemente su implementación técnica.

La Técnica de Facilitación Afectiva

Una de las técnicas centrales en el estudio cognitivo del procesamiento de la información emocional son los estudios denominados de facilitación emocional o afectiva. Dichos estudios provienen de investigaciones sobre como un individuo evalúa de forma automática o consciente la valencia emocional de un evento interno o externo a la persona (Musch y Klauer, 2003).

Típicamente, en un estudio de identificación de valencia emocional se suceden los siguientes eventos experimentales: primero se presenta un estímulo para centrar la vista en la pantalla de la computadora, acto seguido este desaparece y se presenta un segundo estímulo en el centro de la pantalla denominado “facilitador” (por ejemplo la palabra “fiesta” en la pantalla de un computador), que puede contener una valencia emocional positiva, negativa o neutra. Aquí la tarea del individuo es leer la palabra en voz baja o en silencio. Luego este segundo ítem desaparece y se da un período de tiempo en blanco conocido como intervalo entre estímulos. Finalmente, después de este intervalo se presenta un tercer estímulo, como por ejemplo la palabra “ánimo”. En esta parte, la tarea del individuo es decidir si la palabra es positiva negativa o neutra.

A continuación, se describe gráficamente la secuencia de los eventos de un estudio de identificación de valencia emocional.

Tabla 1. Secuencia de eventos experimentales en un estudio de facilitación afectiva.

1	2	3	4
Punto de fijación	Palabra Facilitadora Tristeza	Intervalo de espera	Palabra Objetivo Muerte

Como ya se ha señalado anteriormente, si la palabra a decidir (palabra objetivo), por ejemplo, amor, es precedida por la lectura de otra palabra congruente en valencia (ej. hermoso) que de una palabra no congruente (ej. cáncer), entonces la palabra objetivo se reconoce como perteneciente a una valencia emocional de forma más rápida y exacta. Este fenómeno cognitivo es denominado “Facilitación Emocional” (Fazio, 1995, 2000 y 2001 como son citados en Morales Martínez, 2004). Otro caso pudiera ser cuando el participante tenga que leer primero la palabra “Bebe”, si le precede una palabra congruente como “Cuna”, su evaluación emocional es más rápida que cuando le precede una palabra no congruente como: “Libro”.

Una de las ventajas que presenta esta técnica es su medición implícita de actitudes (Wittenbrink y Schwarz, 2007), pues está más libre de los efectos de la deseabilidad social, que los cuestionarios de actitud explícita, en los

cuales se le pregunta directamente si el amor es maravilloso. Por supuesto no es de pensarse que a un alumno se le apruebe o repruebe por sus afectos o actitudes, pero la presente técnica si permite explorar al estudiante desde una perspectiva poco aprovechada.

La facilitación afectiva ha sido obtenida en estudios experimentales con una amplia variedad de estímulos facilitadores: con transparencias de objetos, personas y animales (Hermans, De Houwer & Eelen, 1994). Adicionalmente Morales Martinez (2004), refiere efectos consistentes con fotografías de uno mismo, parejas y personas no agradables, con dibujos en blanco y negro, y con olores positivos y negativos. Este efecto de facilitación afectiva parece no depender del número de letras de la palabra facilitadora o de la palabra objetivo. Musch, Elze y Klauer, (1998, como son citados en Musch y Klauer, 2003) sometieron pares de palabras emocionales en estudios de facilitación emocional utilizando diferentes tamaños de las palabras facilitadoras y objetivo y encontraron que dicha variación no afecta o destruye el efecto de facilitación afectiva.

Como puede verse el paradigma de la facilitación afectiva ha sido implementado a una diversidad de temas, por lo que este trabajo considerando el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030 de la Universidad Autónoma de Yucatán (2019), se enfocará a un tema humanístico y científico a la vez, como es la Filosofía de la Ciencia y por otra parte considerando que esta disciplina, muchas veces solo se mide a nivel de conocimientos mediante pruebas de opción múltiple, de respuesta breve o ensayo, resultó de interés a la presente investigación observar si los estudiantes de un curso de Filosofía de la Ciencia presentaban o no facilitación emocional a estímulos específicos después de ser impartido el curso mencionado. La idea subyacente fue evaluar si pares de palabras clave del curso generaban una evaluación más rápida que palabras coloquiales elegidas al azar.

Método

Participantes

Cincuenta y ocho alumnos de primer semestre de un curso de Filosofía de la Ciencia, como parte de su programa de licenciatura, tomados de forma no aleatoria por conveniencia, de los cuales un 34.5% (20) fueron hombres y 65.5% (38) mujeres, siendo la mayoría de 18 años.

Instrumento

Se usó un software elaborado por Manuel Alejandro Pamplona Rosado (Comunicación personal, 2012, como es citado en Mezquita Hoyos, De Lille Quintal y Chi Moo, 2017), para medir el tiempo de reacción (TR), en milisegundos (ms), con las siguientes funciones:

presentar primeramente una figura en forma de punto, para fijar la atención visual hasta que el participante presione la barra espaciadora;

terminado este tiempo se presentó una palabra facilitadora (durante 200 ms) relacionada (Grupo Experimental) o no (Grupo Control) a un curso de Filosofía de la Ciencia;

se dio un intervalo de espera de 50 ms;

se presentó una segunda palabra denominada objetivo, en todos los casos relacionada con el curso mencionado y es en este momento cuando el sujeto que está siendo medido debe presionar una tecla previamente señalada, para que indique si existe o no relación entre las dos palabras que observó y se cronometra el tiempo que tardó en dar la respuesta, (Ramon Armando Abán Ramírez, comunicación personal del 24 de febrero de 2010).

A continuación, se presentan las Especificaciones Técnicas del Software Empleado.

Tabla 1. Software empleado

Requisitos generales.	Requisitos de hardware.	Requisitos de software.	Características de la aplicación.
Conocimiento básico de computación. No es necesario tener conexión a internet. Conocimiento del tema facilitación semántica y afectiva.	2 GB de memoria RAM. Disco duro 250 GB. Procesador Intel® Pentium® Processor 3561Y (2M Cache, 1.20 GHz). Monitor de 19 pulgadas. Teclado. Mouse.	Tener instalado versión 6 de java. Excel de Office 2003. Sistema operativo Windows Vista. Espacio libre de almacenamiento de 20MB. Memoria RAM disponible 70MB.	Lenguaje utilizado para desarrollar: java. Versión de compilador. No se utiliza base de datos. Tamaño del ejecutable 1.1MB.

Procedimiento

Se implementó un diseño experimental de pretest-postest con un grupo de control (Campbell y Stanley, 1966). Para tal efecto se realizó una aplicación grupal en un salón de computación, por lo que cada estudiante contó con un equipo propio; antes de que cada quien realizase su procedimiento se realizó una explicación de las instrucciones, dando dos ejemplos de la tarea que realizarían, haciendo énfasis en la instrucción: “¿la palabra presentada pertenece a una emoción positiva o negativa?”, para contestar presionarían la tecla “Z” si consideran que se relaciona con una emoción Positiva o la tecla “M” si consideran que se relaciona con una emoción negativa. Una vez terminada la instrucción se procedió a realizar los ejercicios de manera individual. Se precisó la importancia de no interferir con el procedimiento de sus compañeros o el propio, una vez terminada su sesión se les solicitaba que no se movieran de sus lugares hasta que se les instruyera para no interferir con sus compañeros.

Se presentaron de manera aleatoria todos los pares de palabras, asociadas o no al curso mencionado, presentando primero la palabra facilitadora y luego la palabra objetivo acerca de la cual los estudiantes tomaban la decisión mencionada, como se ilustra a continuación con ayuda de la tabla 2:

Tabla 2. Secuencia de eventos del experimento de decisión lexical o facilitación afectiva

	1	2	3	4
Grupo	Punto de fijación	Palabra Facilitadora	Intervalo de espera	Palabra Objetivo
Experimental	•	Filosofía		General
Control	•	Planeta		General

Para fines de este trabajo se presentaron de manera aleatoria dos grupos de nueve pares de palabras, conforme a la secuencia mencionada:

El grupo de pares de palabras (Experimental), tuvo palabras antecesoras CON relación a las palabras objetivo y estuvo constituido por los términos: Filosofía–General; Ciencia–Particular; Epistemología–Conocimiento; Conocimiento–Aprendizaje; Concepto– Representación; Verdad–Realidad; Teoría–Explicación; Hipótesis–Predicción y Método–Orden.

El grupo de pares de palabras (Control), tuvo palabras antecesoras SIN relación a las palabras objetivo y estuvo constituido por los términos: Planeta–General; Píldora–Particular; Elevador–Conocimiento; Aceite–Aprendizaje; Jamón–Representación; Conejo–Realidad; Valle–Explicación; Plata–Predicción y Labios–Orden.

En ambos casos, las nueve palabras objetivo fueron las mismas para ambos grupos y las que se manipularon fueron las palabras antecesoras o facilitadoras, como se muestra a continuación en la tabla 3:

Tabla 3. Pares palabras usadas en el presente experimento.

Grupo experimental		Grupo control	
Palabra Facilitadora	Objetivo	Palabra Facilitadora	Objetivo
Filosofía	General	Planeta	General
Ciencia	Particular	Píldora	Particular
Epistemología	Conocimiento	Elevador	Conocimiento
Conocimiento	Aprendizaje	Aceite	Aprendizaje
Concepto	Representación	Jamón	Representación
Verdad	Realidad	Conejo	Realidad
Teoría	Explicación	Valle	Explicación
Hipótesis	Predicción	Plata	Predicción
Método	Orden	Labios	Orden

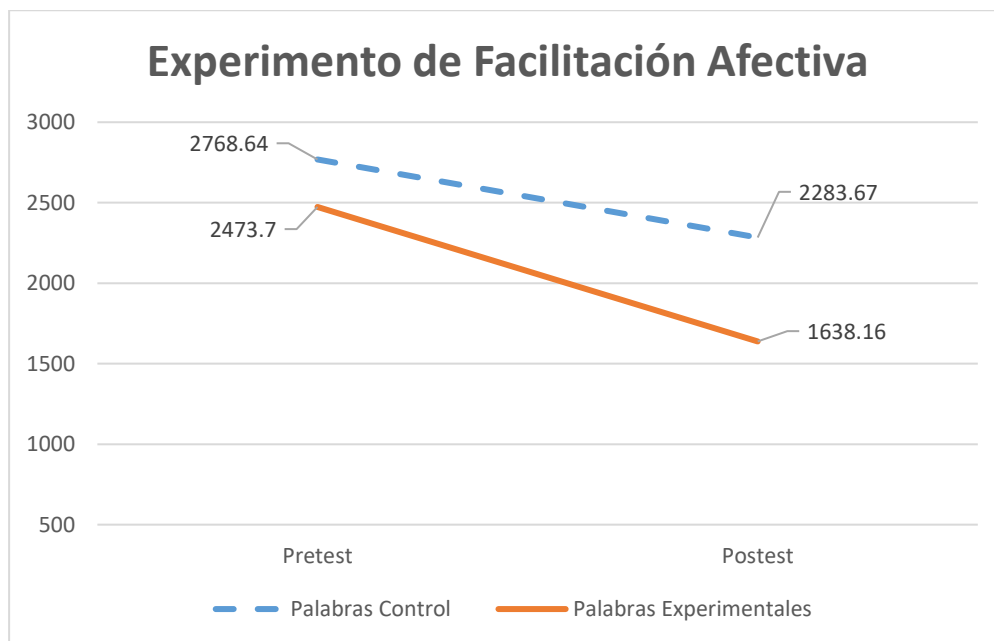
El TR, se midió conforme al número de milisegundos, que los participantes se llevaron en realizar la tarea de la toma de decisiones mencionada y siempre fue acerca de la segunda palabra presentada o palabra objetivo.

Resultados

Los resultados presentan una disminución general en los TR. Sin embargo, dicha disminución se encuentra con mayor énfasis en el grupo de palabras Experimentales, con una media de TR de 2473.7 (desviación estándar [DE]. = 1396.32) en el pretest, y una media de 1638.16 (DE.=595.18) para el postest, presentando una disminución estadísticamente significativa ($t[37]=3.907, p=.001$), equivalente a una disminución del 33.78%, mientras que el grupo de pares de palabras Control, da una media en el pretest de 2768.64 (DE =1248.17) y en el postest de 2283.67 (DE.=

1578.64), no encontrándose una diferencia estadística ($t [37]=1.789, p=.082$), lo cual representa una disminución del 17.52%, como puede verse en la Figura 2

Figura 2 Tiempo de Reacción antes y después de un curso de Filosofía de la Ciencia



Conclusiones

Conforme a los datos obtenidos se encontró evidencia del efecto de la facilitación afectiva a través de los tiempos de reacción, es decir que el impacto del curso de filosofía de la ciencia es observado a través del contraste entre conceptos con y sin relación a dicho curso. La logística básica fue evaluar si los pares de palabras clave del curso evaluado, generaban una evaluación más rápida que las palabras coloquiales elegidas al azar y eso fue lo que se encontró

Además, los resultados sugieren que el paradigma de facilitación afectiva funciona en estudios a mediano plazo y no solamente con estudios a corto plazo, como el realizado en Mézquita Hoyos, et al., (2017), con la característica adicional de no hacer explícita la respuesta socialmente esperada. Normalmente la evaluación se enfoca a conocimientos, pero en la medida que se dé importancia a una formación humanística e integral, el componente afectivo deberá ser tomado más en cuenta, para tal efecto la técnica de facilitación afectiva, conforme a los datos obtenidos muestra propiedades idóneas, con lo cual la tecnología se ha puesto al servicio del ser humano.

REFERENCIAS

- Bower, G. H. (1981). Mood and Memory. *American Psychologist*, 16, 129-148.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1966). Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407-428. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407>
- Gardner, H. (1987). *La Nueva Ciencia de la Mente*. Argentina: Paidós.
- Hermans, D., De Houwer, J., & Eelen, P. (1994). The affective priming effect: Automatic activation of evaluative information in memory. *Cognition and Emotion*, 8(6), 515-533. <https://doi.org/10.1080/02699939408408957>
- López Ramírez, E. (2002). *El enfoque cognitivo de la memoria humana*. México: Trillas.

-
- Mézquita Hoyos, Y., De Lille Quintal, M. y Chi Moo, M. (2017). Efectos de la Semántica en el Esquema Moral. En *XXV Congreso Mexicano de Psicología*; octubre de 2017, Puerto Vallarta: Sociedad Mexicana de Psicología; 2017. pp. 1352-1354.
- Morales Martínez, G. (2004). *Mecanismos cognitivos de reconocimiento de información emocional en personas con síndrome de Down*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Musch, J., & Klauer, K. C. (Eds.). (2003). *The psychology of evaluation: Affective processes in cognition and emotion*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rumelhart, D. E. (1983). *Introducción al Proceso de Información*. México: Trillas.
- Russell, J. A., & Fehr, B. (1987). Relativity in the perception of emotion in facial expressions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(3), 223–237. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.116.3.223>
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030. Autor. Recuperado de <https://www.pdi.uady.mx/docs/PDI2019-2030/PDI%202019-2030.pdf>
- Wittenbrink, B., & Schwarz, N. (Eds.). (2007). *Implicit measures of attitudes*. The Guilford Press.

CAPÍTULO XX



Atención diferenciada en el bachillerato en línea y su contribución al desarrollo social

Yeily Delgado Cruz y Edith Cisneros Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán

Capítulo XX.
Atención diferenciada en el bachillerato en línea y su contribución al desarrollo social.

Resumen

Este trabajo forma parte de un estudio sobre un programa de Bachillerato en Línea en una universidad pública del sureste de México. La cual se centró en la percepción de los actores involucrados en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje sobre las contribuciones de la institución al *desarrollo social*, en este trabajo en específico se analiza si la atención diferenciada brindada favorece o limita el acceso y éxito académico de estudiantes del BEL a la Educación Superior (ES) y contribuye al desarrollo social. La recogida de datos involucró análisis documental, y entrevistas semiestructuradas. Los resultados preliminares indican que el bachillerato en línea enfrenta varios retos en el logro de su propósito, a pesar de los cuales contribuye al *desarrollo social* teniendo como principio la igualdad de acceso a la educación, logra formar alumnos en este nivel de enseñanza acorde a los niveles estandarizados de calidad y contribuye a su desarrollo humano, su situación económica y calidad de vida, de este modo satisface su perspectiva de bienestar subjetivo.

Palabras claves: Atención diferenciada, Desarrollo Social, acceso a educación

Differentiated care provided in the Online Baccalaureate and its contribution to social development.

Abstract

This work is part of a study on an Online Baccalaureate program at a public university in southeastern Mexico. Which focused on the perception of the actors involved in the Teaching-Learning Process about the contributions of the institution to social development, this specific paper analyzes whether the differentiated care provided favors or limits the access and academic success of BEL students to Higher Education (ES) and contributes to the social development. Data collection involved documentary analysis and semi-structured interviews. Preliminary results indicate that the online baccalaureate faces several challenges in achieving its purpose, despite which it contributes to social development with equal access to education as a principle, it manages to train students at this level of education according to the standardized levels of quality and contributes to their human development, their economic situation and quality of life, thus satisfying their perspective of subjective well-being.

Keywords: Differentiated care, Social Development, access to education

Capítulo XX.

Atención diferenciada en el bachillerato en línea y su contribución al desarrollo social.

En el año 2000, la evaluación de la “Educación para Todos” evidenció que existen más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos en el mundo. De igual modo se encontró la persistencia de la discriminación entre géneros en los sistemas educativos, que distan de las aspiraciones y necesidades de la población la calidad brindada en el aprendizaje, así como la adquisición de valores, así como que el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad le son negados a jóvenes y adultos. Los resultados de esta evaluación enfatizan en la necesidad de avanzar hacia una educación para todos en aras de cumplir con el propósito de disminuir la pobreza y la desigualdad en la sociedad (UNESCO, 2000).

Esta situación se presenta especialmente en Educación Media Superior (EMS), en la cual de acuerdo con los parámetros de OCDE, en 2014, la tasa de estudiantes matriculados entre los 15 y 19 años de edad se sitúan entre el 80% y el 90% en la mayor parte de sus países miembros, los resultados van desde el 56% en México hasta el 95% en Irlanda. La tasa de escolarización alcanzada se encuentra entre el 55% y el 65%, donde Italia alcanza la tasa más alta, con un 75% y México la más baja, con un 38% (MECD, 2016, P. 15).

En el caso de México, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), considera como dos de los principales retos de la EMS y Superior son la cobertura insuficiente y la desigualdad en el acceso. (CONEVAL, 2014). En Yucatán, se observa que en el período 2008 y 2010, el estado es clasificado con un alto grado de rezago social, con la posición número 9 en el país. Esta problemática, constituye uno de los principales retos en materia de política social; por lo que en el Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018, el Gobierno del Estado de Yucatán, identifica entre los 5 grandes temas prioritarios el de proveer una educación de calidad (UADY, 2014).

Aunque hasta la fecha se ha avanzado en brindar mayor acceso a la Educación Media Superior, en Yucatán aún existe un número considerable de personas que no logran ingresar a este nivel educativo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2010, sólo el 63% de la población yucateca de 15 y más años tiene algún grado aprobado en educación básica y el 8.2% es el grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años en el 2010 (INEGI, 2015).

A nivel internacional se ha propuesto que la Educación a Distancia (EAD), pueda dar respuesta a la necesidad social existente de proveer acceso a la educación. A raíz de esto, un comité de expertos en diseño normativo realizó un diagnóstico de la situación de la EAD en México, y propuso las medidas para su desarrollo. Se encontró que en las dimensiones de normatividad, conceptualización, organización y oferta de programas cuenta con diversidad, así como que no existe una regulación que respalde con criterios de calidad la EAD provocando límites en su desarrollo y la pérdida de acceso y cobertura a la ES; se aprecia que gran parte de la oferta en esta modalidad atiende necesidades particulares, y no aquellas que surgen en el sector productivo o social. Por tanto, se identifica para la EAD pueda promover el acceso a la educación, es necesario examinar los retos que enfrenta en relación con abatir las desigualdades territoriales, así como atender a los grupos en situación de desventaja, dándole la misma importancia a la modalidad tradicional que a la EAD. Otro reto es la necesidad de promover la coordinación de las autoridades educativas y las Instituciones de Educación Superior (IES), para la regulación de esta modalidad de estudio y asegurar los recursos tecnológicos y humanos. De acuerdo con la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), el principal reto identificado es establecer una sola medida que rijan a la diversidad de IES que registra el país, considerando las personas que por diferentes factores no se encuentran en las condiciones para cursar su educación en la modalidad presencial (UADY, 2013).

Para enfrentar con éxito y eficacia las demandas sociales del estado de Yucatán y del contexto de la ES, la UADY plantea en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI), mejorar significativamente sus estándares de desempeño para responder con mayor calidad y oportunidad a las variadas y complejas demandas del desarrollo social y económico del Estado de Yucatán y atender con éxito los retos que toda IES en México y en el mundo enfrenta para reforzar de este modo los esfuerzos institucionales para hacer realidad la visión de la UADY para el 2022 a través de nuevas políticas y estrategias establecidas y la aplicación del Programa Integrador Responsabilidad Social Universitaria, el cual está integrado ahora por 12 programas prioritarios, entre los cuales se encuentra la ampliación y diversificación de la oferta educativa y el aseguramiento de la pertinencia y calidad de los programas de bachillerato, licenciatura y posgrado (UADY, 2014).

En consistencia con lo anterior, la UADY creó el Bachillerato en Línea (BEL) en el año 2012, el cual se basa en los ejes, objetivos y estrategias trazados en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 de la República Mexicana; en el Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012 del Gobierno del Estado de Yucatán y en el Programa de Desarrollo Institucional 2010-2020 de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2012b).

El BEL, busca reducir de forma significativa las brechas sociales, económicas y culturales persistentes en la sociedad al brindar una Educación de calidad a Distancia mediada por el uso de las Tecnologías de la informática y las Comunicaciones planteándose como objetivo “Formar integralmente bachilleres, mediante la implementación de

herramientas tecnológicas, en los ámbitos académico, personal, social y cultural que además les proporcione la posibilidad de incorporarse al nivel licenciatura.” (UADY, 2012b, p. 14). El cual se encuentra dirigido a personas que tuvieran concluido sus estudios de secundaria.

Tras 5 años de implementación, el programa no ha sido objeto de investigaciones en cuanto a sus fortalezas y debilidades en el cumplimiento de su misión de facilitar el acceso a la EMS. La institución, necesita evaluar el programa para identificar áreas para mejorar su calidad y de esta manera contribuir a un mayor acceso de calidad a la EMS.

Ante la problemática planteada con anterioridad el problema persistente es la desigualdad de acceso equitativo e inclusivo a la EMS que impide alcanzar los niveles de desarrollo social que se propone el país, lo que conlleva a proponerse como objetivo general de la presente investigación: Analizar si la atención diferenciada brindada favorece o limita el acceso y éxito académico de estudiantes del BEL a la Educación Superior (ES) y contribuye al desarrollo social.

Desarrollo social

En el período de los años 50 y 60 el concepto de desarrollo se vio influenciado por los fuertes criterios económicos de la época; hacia la siguiente década, se aparta un poco de esta concepción y considera elementos como la pobreza, la desigualdad, el desempleo, el acceso a servicios educativos, entre otros; intenta que esta forma de pensarlo se ajuste más a los criterios de validez internacionales, tiene en cuenta para ello cuestiones naturales de cada país. Los cuales podrían analizarse desde los derechos humanos, económicos y sociales. En esta concepción del concepto de desarrollo se incluye como análisis la desigualdad de acceso a los bienes sociales tales como la educación.

En este sentido, los diversos análisis apuntaron hacia la relación entre la educación y la economía, sobre todo a partir de la aparición de la teoría de desarrollo de capital humano, donde independientemente de la divergencia de criterios en este sentido y de que no se ha podido evaluar con exactitud este impacto, coincidían en las positivas influencias de la educación en el desarrollo. Lo cual no significa una relación directa pues ya se ha reconocido el carácter necesario de la educación para el logro del desarrollo a la vez que se identifica que no es suficiente para el alcance del mismo, reconoce la existencia de otros elementos a considerar (de Puelles y Torreblanca, 1995).

De este modo el concepto de desarrollo social se ha caracterizado por el reconocimiento de las capacidades humanas para alcanzar el desarrollo, la necesidad de alcanzar sus libertades en este sentido que conlleven al bienestar de los mismos.

Referente al desarrollo social tiene en cuenta las capacidades, organismos como la UNESCO han reconocido la necesidad de entender las capacidades de los individuos, ya sea individuales o colectivas para construir su desarrollo, enfatiza la necesidad de centrar, en este sentido, la atención en el desarrollo humano atiende a las necesidades específicas de cada sociedad, reconoce además la inexistencia de una relación directa entre educación y desarrollo social, por lo cual se demanda ocuparse de las necesidades de las personas desde un enfoque teórico como es el enfoque de las capacidades (UNESCO, 1999).

El éxito del desarrollo tiene que ser juzgado en términos de lo que mejora las condiciones de vida, por lo que el vínculo entre desarrollo y crecimiento económicos es una cuestión de importancia, y a su vez una fuente de confusión; pues desarrollo económico no puede abstraerse del suministro de alimentos, ropa, vivienda, servicios médicos, instalaciones educativas, etc., y transformar la estructura productiva de la economía, son asuntos de crecimiento económico (Sen, 1988).

Nussbaum (2002), plantea las siguientes diez capacidades que considera necesarias para el desarrollo humano, aunque plantea que no son las únicas y que la existencia de otras es un proceso contextual:

- Vida: Vivir una vida humana de extensión normal; no morir prematuramente, o antes de que se haya reducido de modo que no merezca la pena vivirse.
- Salud corporal: Tener buena salud de forma general en todos sus aspectos.
- Integridad corporal: Poder moverse libremente, capaces de seguridad ante cualquier tipo de asalto y violencia; tener oportunidades para la satisfacción sexual y elección reproductiva.
- Sentidos, imaginación y pensamiento: Utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar de forma libre.
- Emociones: Vincularse con cosas y personas fuera de uno mismo de forma emotiva y libre de temores y preocupaciones.
- Razón práctica: Plasmar una concepción del bien y de comprometerse en una reflexión crítica acerca del planteamiento de la propia vida.
- Afilación: Vivir con y hacia otros, preocupándose por otros seres humanos por medio de la interacción social.
- Otras especies: Cuidar los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza y en relación con todo ello.
- Juego: Reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
- Control del propio entorno: En lo político participar en elecciones políticas de forma libre. En el aspecto material ser poseedor de materiales en términos de oportunidades reales (Boni Aristizábal, 2005).

En cuanto a la evaluación, Sen, concibe el desarrollo como un proceso mediante el cual se aumenta la libertad de las personas y la necesidad de centrarse en los fines que conllevan a dar importancia al desarrollo y no en los medios que realizan una importante función en este proceso, plantea la necesidad de eliminar los principales orígenes

de privación de libertad como lo son la pobreza, la falta de igualdad de oportunidades económicas y sociales, en este sentido se relacionan con la falta de servicios y atención social pública como es la educación.

Referente a la eficiencia, Sen (1998) reconoce la existencia de conexiones entre diversos tipos de libertad, desde un análisis empírico, que son las propulsoras de que la agencia contribuya al desarrollo. Reconoce que la correlación entre la libertad y el desarrollo social depende de lo que logren alcanzar las personas de forma positiva en cuanto a oportunidad económica y las posibilidades que brinda la educación entre otras.

La importancia de la libertad para el logro del desarrollo social puede argumentarse desde las libertades fundamentales como lo es la educación, la cual contribuye eficientemente al desarrollo humano y progreso económico. Se evidencia en este enfoque, el rol que desempeñan diversas instituciones, como por ejemplo el sistema educativo, y los valores sociales que influyen en las libertades de las personas.

Las libertades, vistas como oportunidades sociales, como lo es una educación inclusiva, propician la participación económica de las personas, permitiéndoles construir su realidad como entes activos brindándoles la libertad de elegir (Sen, 2000).

Al aumentar la educación, aumenta la eficiencia de una persona en la producción de bienes, por lo que estamos en presencia de desarrollo de capital humano, lo cual de igual modo puede aumentar el valor productivo del mismo así como su valor de renta, y en consecuencia conducir al desarrollo económico y por tanto aumentar la capacidad económica en términos adquisitivos de la persona; lo anterior aunado a que la capacidad de lectura e interpretación de la persona con alto nivel de renta le permite ser tomada en cuenta por los demás, aumenta su nivel de libertad, lo cual se ve reflejado en su bienestar.

Como hemos podido apreciar, tanto Amartya Sen como Martha C. Nussbaum, en el momento de abordar sobre el desarrollo social no pierden de vista la influencia que ejerce en el bienestar de las personas.

En el análisis del desarrollo social en cuanto a bienestar, encontramos autores como Uribe (2004) para quien la mejoría en índices de bienestar, tales como el acceso a educación, sería lo que conduce al desarrollo social, entiende que este es construido. Este autor hace un llamado a la política social a dar seguimiento al acceso de sus ciudadanos a los servicios sociales en aras de asumir su responsabilidad social de igualdad y equidad social (Uribe, 2004).

Por su parte, Migdley, centra su entendimiento de desarrollo social como un proceso que debe conducir al desarrollo tanto del bienestar económico como de las personas. Plantea que este proceso debe equipararse en tres ámbitos: las políticas sociales y económicas, inversiones económicas y políticas y programas que contribuyan al desarrollo del capital humano, tal como el acceso a la educación. (Welfare, 1996) Todo lo cual, debe contribuir a igualar las condiciones de bienestar (Sufin, 2012).

Hacia la búsqueda del entendimiento y caracterización del bienestar podemos apreciar que en relación al individuo de forma contextual Vázquez se refiere al bienestar subjetivo como un proceso de construcción que realiza la persona dada su interpretación del mundo que le rodea, el cual es constante dadas las diferentes situaciones a las que puede afrontarse. En este sentido, plantea 4 características:

- ✓ Su totalidad, según a los aspectos en los que la persona centra su bienestar.
- ✓ Su relatividad, dada la variación que se presenta en las formas en que cada persona construye su bienestar.
- ✓ Su desigualdad, presentada por la diversidad característica de personas y entornos en que es construido el bienestar.
- ✓ Su dinamismo, puesto que la persona puede cambiar su perspectiva según a sus experiencias de vida (Vázquez, 2015).

Ante lo planteado hasta el momento, es posible entender el concepto de desarrollo social como un proceso dinámico y contextual que es construido por las personas dadas sus capacidades, en las que se conjugan sus percepciones de libertad y bienestar subjetivo; el cual se centra en el desarrollo humano como uno de los elementos que contribuyen al desarrollo económico.

Equidad e inclusión

Diversas son las instituciones existentes en diferentes niveles preocupadas por garantizar a todos los seres humanos de forma equitativa la libertad que les propicie alcanzar lo que por ellas es considerado como bienestar subjetivo. Para ello, se han centrado, entre otros elementos, en la necesidad de una educación inclusiva y equitativa.

La publicación del Banco Mundial trata explícitamente de los países en desarrollo, define el papel del gobierno como específico, coherente que atenta a las limitaciones financieras y políticas, donde la expansión de la matrícula no es un tema crucial y se logra a través del sector privado, brinda autonomía a la universidad para un cambio de modelo educativo; por su parte, la UNESCO pretende cubrir la más alta educación general. Ambas organizaciones han expresado posiciones específicas relativas a la ES en los países en desarrollo (Kent, 1995).

La UNESCO, centra su atención en aumentar la igualdad y el acceso, mejorar la calidad y velar por que la educación genere conocimientos y competencias en diferentes ámbitos; defiende la existencia de una distribución equitativa de recursos entre los diferentes grupos poblacionales, presta especial atención a los más vulnerables, de forma que este acceso no genere desigualdades. Dentro de dichos recursos, presta especial atención a la educación,

pues planteándola como un derecho humano considera debe ser para todos y no sólo en las edades comprendidas como escolares sino para toda la vida (UNESCO, 2011).

La UNESCO, ha descentralizado continuamente sus programas sobre el terreno a sus oficinas regionales y centros en su compromiso de diversidad, pertinencia y calidad educativa, hace hincapié en el apoyo técnico e intelectual a los gobiernos ya los organismos encargados de la educación, así como a las actividades encaminadas a mejorar la gestión y la calidad, subraya la necesidad de un desarrollo sistémico. Presta especial atención al desarrollo institucional especialmente en el contexto de su programa de cooperación en el ámbito de la educación universitaria (UNESCO, 1995).

La Constitución de la UNESCO instituye principios fundamentales como el de la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato, el acceso universal a la educación y el de solidaridad, plantea el derecho a la educación de todos los seres humanos, sin discriminación de raza, sexo, condición social, económica, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otro tipo (Artículo 1, Convención de la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza). Aborda, de forma similar a la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26) y la Convención de la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, la necesidad de igualdad de oportunidades, pues hace un llamado a los Estados de la necesidad de asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación (UNESCO, 2011).

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) se plantea el principio de solidaridad intelectual y moral, la responsabilidad de los Estados con este principio obligándose a respetar, proteger y cumplir cada uno de los rasgos esenciales del derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad. Este movimiento no se plantea sólo el reto de accesibilidad, sino el de una accesibilidad de calidad. Ya que el desarrollo de las personas no concluye a los 18 años, el tercer objetivo de la educación para todos es que esta se conciba a lo largo de toda la vida y comprende tres elementos el derecho al acceso a la educación: brindar educación a lo largo de toda la vida, igualdad de oportunidades y plazas escolares accesibles. Por lo que los estados tienen obligaciones legislativas y normativas de proveer una accesible educación de calidad incluye los más vulnerables, para ello deben garantizar desarrollar personalidades, talentos y capacidades individuales tanto mentales como físicas de las personas, preparándolas para la vida en un ambiente de respeto a sus derechos humanos y libertades fundamentales en cuanto a identidad cultural, idioma, valores, entorno natural y respeta su derecho al ocio y participación en actividades culturales y artísticas (UNESCO, 2008).

En el Marco de Acción de Dakar (2000), la comunidad internacional se reúne dado que varios países se encontraban distantes de alcanzar el objetivo propuesto diez años antes. En él son aprobados seis objetivos fundamentales en aras de alcanzar una educación para todos a más tardar en el 2015. Se propone cuidar por el acceso equitativo de jóvenes y adultos a un aprendizaje de calidad y permanente elimina las desigualdades de género que les permita un aprendizaje para toda la vida al hacer énfasis la generalización del acceso a la educación centrándose en los resultados de aprendizaje y la mejora de los entornos educativos. Reconoce que se verán frente a una mayor marginalización aquellos países y hogares que no tengan acceso a la educación. Hace un llamado al aprovechamiento de las TIC para contribuir al logro de una educación para todos, dado entre otros elementos su reducción de costo, con la precaución de que podría resaltar las desigualdades y debilitar los vínculos sociales, así como la cohesión cultural. En América, se reconoció como desafío el de brindar un acceso a la educación de calidad a todos con énfasis a las poblaciones vulnerables, comprometiéndose a sostener y ampliar el acceso educativo, promover el uso de las TIC (UNESCO, 2000).

Al analizar la situación de México, con respecto a los países que integran la OCDE es posible apreciar aunque el gasto en porcentaje de su PIB es similar al de otros de estos países, el gasto promedio por estudiantes es bajo aún y los niveles son bajos con respecto a las tasas de matriculación en EMS, así como el porcentaje de población que ha alcanzado dicho nivel educativo (OCDE, 2015).

Referente a la EMS se identifica de igual modo la accesibilidad y la calidad a la educación como un reto dado que el nivel de cobertura en 2010 en este nivel de enseñanza era de un 66% y la eficiencia terminal de un 58%; además, no se cuenta con indicadores que midan la calidad, por lo que el gobierno federal ha optado por medir los retos, metas y avances de la calidad educativa básicamente a través de indicadores indirectos como son los registros o las acreditaciones (CONEVAL, 2014).

En 2014, en las edades típicas de acceso a los programas de EMS, las tasas totales de matriculación en todos los niveles educativos entre los 15-19 años de edad son muy dispares en México se encontraba en el 56%, mientras que la tasa de escolarización en este tipo de enseñanza en el mismo año se encontraba en el 38%, ambas por debajo de la media de la OCDE (OCDE, 2016).

En estudios anteriores realizados en este sentido se encontró que aunque se ha conseguido brindar mayor acceso educativo a grupos excluidos anteriormente el modelo aplicado es homogéneo no ajustado a las necesidades de estos, por lo que considera que si no se toman en cuenta las condiciones generales en la distribución educativa el resultado es una creciente desigualdad (Bracho, 2002).

En el país, 15 millones de personas mayores de 18 años no han completado el bachillerato (PND, 2013), sólo el 36 por ciento de los adultos cuenta con el nivel de EMS alcanzado, 62% es la tasa de empleo entre las personas con un nivel de estudios inferior a la EMS mayor al promedio de la OCDE que es de 55% y referente a la tasa de empleo

de personas que cuentan con este nivel de enseñanza está por debajo del 83% que es el promedio de la OCDE, la de México es de 71% (SEDESOL, 2011).

En el caso de Yucatán, la Secretaría de Desarrollo Social identifica como reto el incrementar la escolaridad y reducir la deserción escolar en los niveles educativos no obligatorios y hacer más eficiente el gasto educativo. (SEDESOL, 2011) En este sentido, se ha planteado como objetivo instrumentar las políticas públicas que se ha propuesto el estado en su Programa Estatal de Desarrollo 2012-2018 articula sus esfuerzos en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo, que posibilite la integración comunitaria que permita impactar de forma positiva en la disminución del rezago social traducido en mejores condiciones de vida y por tanto mayor bienestar de la población (SEDESOL, 2017).

Por equidad educativa, en esta investigación, entenderemos el derecho humano de igualdad de oportunidades para todas las personas de una educación de calidad sin importar su origen étnico o nacional, género, edad, necesidades especiales, condición social, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquiera que afecte sus derechos; y por inclusión educativa, el derecho humano de concebir y desarrollar planes de estudio que contemplen las diversidades contextuales del lugar donde se desarrollan.

Metodología

Estudio de caso

Esta investigación es cualitativa y se desarrolla dentro de un paradigma Interpretativista, cuya meta es interpretar la vida social y entender el mundo complejo de la experiencia de vida, desde el punto de vista de aquellos que la viven con una perspectiva cultural e histórica, con la intención de entender e interpretar el significado atribuido por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida (Moreira, 2002; Sandín, 2003; Schwandt, 1994).

El estudio se llevó a cabo en la modalidad de estudio de casos. Como afirma Creswell (2009), un estudio de caso es un estudio acerca de un objeto definido que involucra la indagación detallada a lo largo de un tiempo, lo bastante extenso, que posibilite entender de forma profunda el objeto de estudio y el contexto en que éste se sitúa a través de métodos múltiples de recogida de datos y fuentes de información contextualizadas.

Según Stake (Stake, 2007), el caso es algo específico y complejo en funcionamiento, el cual puede estar constituido por una persona, un grupo de personas o un programa. Este tipo de estudio permite acercarnos a los sujetos para comprender y descubrir el sentido y significado completo. La meta es entender cuidadosamente los detalles, la complejidad y los significados situados en la vida de todos los días, lo cual puede lograrse a través de una variedad de metodologías. (Schwandt, 1994; Stake, 2007).

Criterios para la selección del caso

El estudio de caso se centra en el programa de Bachillerato en Línea (BEL) de la UADY. El programa surgió como respuesta al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, busca reducir significativamente las brechas sociales, económicas y culturales persistentes en la sociedad brindando una Educación de calidad a Distancia mediada por el uso de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (UADY, 2012b, 2013).

El BEL fue seleccionado para esta investigación porque es el único programa de enseñanza en línea con que cuenta la universidad, y constituye la base para el desarrollo e implementación de futuros programas de estas características en la universidad. Asimismo, porque tras 5 años de implementación, no ha sido objeto de investigaciones en cuanto a sus fortalezas y debilidades en el cumplimiento de su misión de facilitar el acceso a la EMS.

La investigación examinó con profundidad la cuestión crítica identificada Atención diferenciada.

Técnicas y fuentes de datos

Las técnicas empleadas en la recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y análisis documental.

Para realizar las entrevistas semiestructuradas se elaboró una guía de entrevistas con preguntas abiertas, brindándole a los entrevistados una copia de éstas y considerando que el investigador tiene la libertad de incluir preguntas para precisar conceptos u obtener mayor información. Para ello las entrevistas tuvieron una duración máxima de una hora y media en la cual el investigador permaneció alerta en aras de reconocer información importante y explorar para obtener más detalles, a la vez que se tomaron notas de las mismas y se grabó la conversación previa autorización verbal de los entrevistados (Badilla, 2006; Creswell, 2009; Hernández Sampieri y Baptista Lucio, 2014; Ruiz, 2003; Sandín, 2003; Sandoval Casilimas, 1996; Stake, 2007). a 15 profesores y directivos del BEL, fueron convocados 16 de los 17 con que cuenta el programa dado que no fue posible contactar con la profesora restante dado que su labor en el programa concluyó justo en la etapa en que se desarrolló el trabajo de campo; la otra maestra que no pudo ser entrevista es porque se encontraba en ese momento de incapacidad por maternidad. Estas fueron con la intención de conocer el tratamiento que se les da a los estudiantes según las diferencias individuales de cada uno de ellos. Se profundizó en cómo se realiza la caracterización de los estudiantes del BEL, el seguimiento que se le da a

los mismos, si son considerados los factores contextuales de los estudiantes, si conocen el impacto que tiene el BEL en la vida de sus estudiantes y la continuidad de estudios de los egresados.

A los estudiantes en curso se les convocó vía correo electrónico para participar en una encuesta en línea, con la cual participaron 101 estudiantes.

A los estudiantes graduados se les convocó vía telefónica y de correo electrónico para participar en la entrevista con la que se buscó profundizar sobre el tratamiento que se les da a los estudiantes según las diferencias individuales de cada uno de ellos y el nivel de satisfacción de los mismos en cuanto a la atención diferenciada que se le brinda en el BEL.

Se profundizó en cómo se realiza la caracterización de los estudiantes del BEL, el seguimiento que se le da a los mismos, si son considerados los factores contextuales de los estudiantes, el impacto que tiene el BEL en la vida de sus estudiantes, así como sobre sus experiencias en cuanto a la continuidad de estudios. A esta entrevista accedieron a participar 16 estudiantes egresados, la cuales fueron grabadas previa autorización de los mismos.

Mediante la observación no participante se describieron los diferentes contextos en los que se desarrolla la investigación, lo cual permitirá al lector una mejor comprensión de cada escenario estudiado, lo cual reduce el sesgo del investigador, ya que los participantes desconocen en qué momento son estudiados (Badilla, 2006; Moreira, 2002; Sandín, 2003; Stake, 2007). Se observaron los procesos que se desarrollan en el BEL, así como el contexto del mismo.

El análisis documental se realizó con el propósito de conocer las características tanto del nivel de enseñanza en el país, de la universidad como del programa, involucró la revisión de diferentes documentos institucionales, entre los que se encuentran: El Modelo Educativo de Formación Integral – MEFI, El Plan de Desarrollo Institucional, Reglamento Interior de las escuelas preparatorias, Estatuto General de la Universidad Autónoma de Yucatán, Reglamento del personal académico, Plan de Desarrollo UADY Virtual, el Programa Educativo de Tipo Medio Superior. Bachillerato en Línea, Segundo informe de la gestión 2015-2018 de la UADY, así como la documentación utilizada en los procesos de enseñanza en línea en el programa de Bachillerato en Línea de la UADY (Sandín, 2003; UADY, 2002a, 2002b, 2011, 2012b, 2012a, 2013, 2014, 2016).

Recolección de la información

La investigación se centró en analizar cómo se desarrolla la Atención diferenciada en el programa todo ellos desde las perspectivas de diferentes actores del programa.

Instrumentos

Los instrumentos para utilizar en la investigación fueron la guía de entrevista para las entrevistas semiestructuradas de forma tal que permita una conducción de la entrevista acorde a los objetivos que se propone. Por otra parte, la grabación en audio tanto de entrevistas semiestructuradas como de grupo de enfoques y la transcripción de estas permitirá un análisis más profundo y detallado de los datos recolectados.

Resultados

Desarrollo del proceso de atención diferenciada.

El proceso establecido para realizar la caracterización de los estudiantes de forma tal que permita desarrollar la atención diferenciada de los mismos inicia desde el proceso de selección pues

“UADY tiene un proceso de selección establecido y en ese proceso de selección están unas encuestas donde se obtiene información del estudiante” (Profesor 2 Segunda Etapa)

Durante la primera semana de ingreso los estudiantes deben de llenar un formulario con algunos elementos, por ejemplo

“si es la primera vez que toma un curso, si es la tercera oportunidad, si tiene alguna enfermedad física que lo limite, si tiene alguna condición socioeconómica, si tiene, creo que eran aspectos médicos, emocionales, o alguna situación en particular” (Profesor 2 Segunda Etapa)

Ya obtenida esa información la tutora del programa divide los grupos de clases en menores de edad, considerando 21 años la mayoría de edad, y los mayores de edad. Esta información se la facilita a los profesores y estos dan seguimiento a los mismos a través de las actividades y semanalmente los asesores deben actualizar esa información acorde al desenvolvimiento de cada estudiante en la asignatura en la semana, dentro de sus funciones además deben “invitarlos a acudir a asesoría presencial, por eso tenemos horarios presenciales, no todo es en línea” (Profesor 2 Segunda Etapa) en caso de aquellos estudiantes que por diferentes razones no puedan ir a la institución a recibir la asesoría de forma presencial estas son realizadas a través de video llamadas u otras estrategias que le permita atender al estudiante.

La atención diferenciada de los asesores se limita al área académica, ellos no tienen contacto directo con los estudiantes para otra cuestión que no sea académica; si fuera detectado por alguno una situación de índole personal

que requiriese atención diferente se le informa a la tutora del programa y de esta forma “se canaliza a otros servicios que la UADY ofrece a sus estudiantes, por ejemplo, los atienden en los espacios del CAE” (Profesor 2 Segunda Etapa) contribución de la atención diferenciada al Desarrollo Social desde la perspectiva de docentes y directivos del BEL.

Los docentes y directivos del programa realizaron una descripción de cómo se desarrolla el proceso de atención diferencia que permite dividir el análisis en cuestiones académicas y no académicas, las cuales fueron contrastadas con la teoría de las capacidades de Nussbaum.

Académico.

La atención diferenciada desde el punto de vista académico se desarrolla no sólo a través de la plataforma de forma virtual mediante correos electrónicos y videoconferencia, sino que además se le brinda atención diferencia de forma presencial mediante las asesorías en los tiempos establecidos para cada asignatura.

Los comentarios son diferentes, acorde a las necesidades de cada estudiante, de este modo “no es el mismo feedback que le doy a un alumno que al otro” (Profesor 1 Segunda Etapa). Los profesores reconocen que la ayuda a brindar a los estudiantes es sólo si estos la solicitan ya que “sí no me pide ayuda es muy difícil” (Profesor 5 Segunda Etapa) a no ser aquellas que se consideran dentro del programa como lo es la edad ya que comentan que

“hay algunas adecuaciones a las actividades en el sentido que los estudiantes menores de edad tienen otro tipo de habilidades, entonces hay adecuaciones, a lo mejor se les ponen más vídeos y a los adultos un poco más de lecturas que ellos puedan descargar y puedan estar utilizando para realizar las actividades” (Profesor 2 Segunda Etapa)

Es evidente que en relación con la atención diferenciada que se brinda desde el punto de vista académico se apreciar las capacidades de “Sentidos, imaginación y pensamiento” a la que hace referencia Nussbaum ya que se les brinda a los estudiantes las herramientas necesarias que le permitan la toma de decisiones libres acorde a sus necesidades una vez que estas son atendidas.

La capacidad de “filiación” es otra que se evidencia ya que los profesores reconocen la necesidad de considerar las cuestiones personales ya que estas inciden directamente en el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, factores económicos de ahí que el profesor necesita discernir “si realmente el alumno no quiere o es que no puede” (Profesor 2 Segunda Etapa)

No académico.

En relación con los aspectos no académicos el modo de proceder es diferente, ya que en este caso los profesores no inciden de forma directa, sino que lo comunican a la persona responsable de ello, es decir:

“sí yo detecto algo que no es académico, algo más personal o algo así, se canaliza... ya que ella es la tutora y ella se encarga de hablar con ellos, contactarlos para ver qué es lo que está sucediendo” (Profesor 1 Segunda Etapa)

No obstante, a ello se evidencia con claridad la capacidad de “filiación” de Nussbaum puesto que los profesores no sólo se quedan en informar, sino que además adecuan las actividades a su contexto, es decir:

“La parte familiar lo manejan las tutoras, yo me puedo encargar de la parte social del contexto por ejemplo diseñar la actividad tomando en cuenta su aplicación en su medio, en su comunidad, que me ejemplifique un tema a través de lo que él vive” (Profesor 8 Segunda Etapa)

Contribución de la atención diferenciada.

En el caso de los estudiantes egresados que fueron entrevistados es posible dividir el análisis referente a la atención diferenciada en cuestiones académicas y no académicas, para ser contrastadas con la teoría de las capacidades de Nussbaum

Académico.

Los estudiantes egresados del BEL coinciden en la satisfacción con la atención diferenciada que les fue brindada durante su estancia en el programa la cual se realiza no sólo a través de la plataforma haciendo uso de las herramientas tecnológicas como lo son “los chats, foros y demás herramientas, así mismo se evalúa en la parte de las tareas donde se dan cuenta que tanto ha avanzado el estudiante o no”(Entrevista Graduado 4) o “incluso él llegó a hacer unos vídeos para que me ayuden a hacer algunas tareas” (Entrevista Graduado 3) sino que además se brindó atención diferenciada presencial para aquellos que lo requirieron, por ejemplo comenta uno de los egresados

“yo tuve compañeros que tenían alguna discapacidad digamos, yo personalmente vi la atención especializada, en qué sentido, en el que el maestro le enseñaba, y les explicaba las lecciones que se iban a ver” (Entrevista Graduado 8)

Se evidencia en este aspecto el desarrollo en los estudiantes egresados de las capacidades de “Sentidos, imaginación y pensamiento”, “Emociones”, “Razón práctica” y “Afiliación” ya que los mismos se muestran

interesados no sólo por ellos sino por las personas de su entorno a la vez que encuentran herramientas que les permitan solucionar sus necesidades específicas.

No Académico.

Al analizar desde las capacidades de la teoría de desarrollo social de Nussbaum, los elementos no académicos abordados por los estudiantes egresados del BEL en relación con la atención diferenciada que se les brindó durante su estancia en el programa se evidencian las capacidades de “Salud corporal”, “Sentidos, imaginación y pensamiento”, “Emociones”, “Razón práctica” y “Afilación” ya que los profesores acompañaron durante toda la etapa escolar a los estudiantes no sólo desde el punto de vista académico sino además personal ya que “no se hace una actualización de los datos, pero al momento de ingresar al bachillerato, si se toman en cuenta las preguntas que se realizan, ¿Con quién viven?, ¿Cuántos familiares están? ¿Cuál es el estatus socioeconómico de la persona?” (Entrevista Graduado 4) lo cual permitió satisfacción por parte de los estudiantes en cuanto a la atención recibida a la vez que les permitió en muchos casos poder terminar sus estudios como, por ejemplo, el caso de un estudiante que debido a su trabajo tuvo que suspender sus estudios y los profesores lo apoyaron

“no me pusieron ninguna objeción, al contrario, me animaron a seguir a pesar de que me había dado de baja temporal y luego lo retome y todos los problemas que pudieron haber evitado que yo termine me ayudaron para continuarlo hasta que pude terminar los estudios” (Entrevista Graduado 9)

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación consistió en examinar en qué medida el Bachillerato en Línea de la UADY cumple con su misión de proveer educación de calidad para contribuir al desarrollo social como vía de acceso equitativa e inclusiva a la Educación Media Superior.

Los participantes indicaron estar conscientes de las diferencias entre las características de los estudiantes y su diversidad cultural, por lo cual consideran que el profesor debe ser una persona flexible, pero su percepción de la evaluación de la calidad de la docencia no consideró estos aspectos.

Fue posible evidenciar que el programa cuenta con muchas fortalezas, es un programa que ha evolucionado, continúa en proceso de crecimiento y el brindar acceso a una población vulnerable como lo son los adultos mayores, personas con necesidades económicas serias y otras con necesidades especiales representa un gran reto para el mismo. Así mismo la apertura a una nueva población, como lo es los jóvenes menores de 18 años que hayan concluido su enseñanza secundaria, podría representar nuevos retos al programa a futuro o mediano plazo dado que implica mayores demandas, entre ellos el que no exista un descuido a la población original porque es una población con características diferentes.

Este trabajo permitió identificar la necesidad de una mayor concientización externa en cuanto al respeto y aceptación de las personas con necesidades especiales, que todos los actores involucrados en el BEL coinciden en que la flexibilidad del programa en cuanto a edad, situación socioeconómica y de diversidad funcional es un aspecto que contribuye al desarrollo social, lo cual argumentamos contrastando desde la teoría de las capacidades de Nussbaum. Sin embargo, es pertinente la realización de trabajos futuros que permitan conocer a profundidad esta contribución y examinar con mayor profundidad cuestiones críticas que emergen de los datos; en especial, la forma en que el programa tiene en cuenta las necesidades de un grupo diverso de estudiantes en los procesos de su implementación.

Bibliografía

- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del ejercicio y la Salud*, 4(1), 42–51. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v4i1.411>
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educación*, (29), 31–54.
- CONEVAL. (2014). Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México en materia de Rezago Educativo 2011. México D.F.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches (3rd Edition)*. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (SAGE Publi). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore. <https://doi.org/10.2307/1523157>
- De Puelles, M., y Torreblanca, J. I. (1995). Educación, Desarrollo y Equidad Social - Dialnet. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado a partir de <http://rieoci.org/ocivirt/rie09.htm>

- DOF. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación § (2016).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hirata, R. (2003). 7 nuevas herramientas para el control de la calidad. *Material de trabajo. Kiesen Consultores S.A. de C.V. Mérida, Yucatán.*
- INEGI. (2015).
- Kent, R. (1995). Debate: dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO. *Universidad Futura*. México. Recuperado a partir de
<http://lanic.utexas.edu/project/lasa95/kent.html>
- MECD. (2016). *Indicadores de la OCDE*. Recuperado a partir de
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3>
- Mijangos Noh, J. C., y Méndez Ojeda, J. I. (2015). Capítulo 2. EL MEFI, LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
- Moreira, M. A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Porto Alegre.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
Recuperado a partir de file:///C:/Users/User/Downloads/2272-4573-1-SM.pdf
- OCDE. (2015). *Panorama de la Educación en México*. Recuperado a partir de
<https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- OCDE. (2016). *Education at a Glance 2016 OECD INDICATORS*. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Ordorika, I. (2014). Renovar las políticas de acceso a la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XLIII, 1–3.
- PND. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO (2013).
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. (3. edición). Bilbao. Recuperado a partir de
http://www.webquestcreator2.com/majwq/public/files/files_user/41661/05_Metodologia_de_la_Investigacion_Cualitativa.pdf
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
Recuperado a partir de
http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. (ARFO Editores e Impresores Ltda., Ed.). Bogotá.
Recuperado a partir de https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual_colombia_cualitativo.pdf
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. En Sage Publications (Ed.), *Norman Denzin & Yvonna Lincol, Handbook of Qualitative Inquiry Research*. SAGE Publications: Thousand Oaks. Illinois.
- SEDESOL. (2011). *Indicadores de desarrollo social*, (2013).
- SEDESOL. (2017). *CATÁLOGO DE PROGRAMAS 2017 PARA LA SUPERACIÓN DEL REZAGO SOCIAL*.
Recuperado a partir de <http://social.yucatan.gob.mx/si.php?s=programas>
- Sen, A. (1988). The concept of development. En T. N. Chenery, H. and Srinivasan (Ed.), *Development Economics* (Vol. I, pp. 1–25). Elsevier Science Publishers B.V.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad. Desarrollo como Libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de caso* (Cuarta). Madrid: EDICIONES MORATA, s.l.
- Sufin, Y. (2012). *Desarrollo social*. *Hamdan Medical Journal*. <https://doi.org/10.7707/hmj.v5i3.191>
- UADY. Estatuto General de la Universidad de la Universidad Autónoma de Yucatán., 29636 § (2002). Recuperado a partir de http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/EstatutoGen_0.pdf
- UADY. Reglamento interior de las escuelas preparatorias. (2002). Mérida. Recuperado a partir de
http://www.transparencia.uady.mx/a9/Documents/reglamentos_int_dep/reglamento_interiorPrepa2Vigente.pdf
- UADY. Reglamento del personal académico (2011). Recuperado a partir de
<http://www.uady.mx/eventos/files/REGLAMENTOPEDPEDUCACIONSUPERIOR2010-2011.pdf>

-
- UADY. (2012a). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Recuperado a partir de http://www.csems.uady.mx/media/Mefi_EMS_2013.pdf
- UADY. Programa Educativo de Tipo Medio Superior. Bachillerato en Línea. (2012). Recuperado a partir de http://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_estudiantes.pdf
- UADY. (2013). UADY VIRTUAL. Plan de Desarrollo 2013-2020. Recuperado a partir de <http://es.uadyvirtual.uady.mx/>
- UADY. Plan de Desarrollo Institucional (2014). Recuperado a partir de <http://www.transparencia.uady.mx/a9/Documents/institucional/pdi2014-2022.pdf>
- UADY. (2016). *Segundo informe de la gestión 2015-2018*. Recuperado a partir de <http://www.transparencia.uady.mx/a9/Documents/institucional/informeactividades/informe-UADY-2015-digital.pdf>
- UNESCO. (1995). Polyce Paper for Change and Development in Higher Education, 43.
- UNESCO. (1999). Alfabetización y desarrollo social. Recuperado a partir de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3c_span.pdf
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. (ED-2000/WS/27, Ed.). Paris: GRAPHOPRINT. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2008). *Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos*. (UNICEF Nueva York, Ed.). New York. Recuperado a partir de https://www.unicef.org/spanish/publications/index_42104.html
- UNESCO. (2011). La UNESCO y la Educación. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- UNESCO. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon.
- UNESCO. (2017). Sitio web: Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/access-and-equity/>
- Uribe, C. (2004). Desarrollo social y bienestar. *Universitas Humanística*, l. XXX, 11–25. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11144/9509>.
- Vázquez, L. A. (2015). Notas preliminares sobre el bienestar subjetivo en sectores populares de Mérida. En G. Angelotti & G. Reyes (Eds.), *Desigualdad y vulnerabilidad social. Reflexiones y estudios de caso* (pp. 157–183). Mérida, Yucatán: Editorial UADY.
- Welfare, S. (1996). Social Welfare . James Midgley . Reviewed by Martin B . Tracy , Southern Illinois University at Carbondale, 23(3).

Semblanza de los autores

- I Delia de Jesús Domínguez Morales.** Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana, Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por el Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana, y Doctora en Psicología por la Universidad de Sonora. Ha publicado trabajos en las líneas de psicología educativa, educación inclusiva, aprendizaje, y análisis experimental de la conducta. Actualmente es docente en la Licenciatura en Psicología campus Xalapa y docente colaborador en el Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, de la Universidad Veracruzana. Correo: delidominguez@uv.mx.
- II Laura Fernanda Barrera Hernández.** Profesor investigador en el Departamento de Ciencias Biológicas y de la Salud en la Universidad de Sonora (UNISON). Licenciada y Maestra en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora (UNISON). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel candidato). Ha participado como responsable y colaboradora en diversos proyectos de investigación en psicología, uno de ellos con financiamiento de CONACYT, también ha sido autor y coautor en la publicación de artículos, capítulos de libro y memorias en congresos de Psicología y Educación.
- Maxim Ortiz Valenzuela.** Estudiante de la licenciatura en psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).
- Mirsha Alicia Sotelo Castillo.** Profesor investigador en el Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora. Licenciada y Maestra en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel candidato). Ha sido responsable y colaboradora de diferentes proyectos de investigación en psicología, Integrante del cuerpo académico “Actores y Procesos Psicoeducativos” (consolidado). La LGAC que cultiva es Desarrollo de los estudiantes. Cuenta con reconocimiento del perfil Prodep.
- Dora Yolanda Ramos Estrada.** Profesor investigador en el Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), y Doctora en Educación por la Nova Southeastern University. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I). Ha sido responsable y colaboradora de diferentes proyectos de investigación en psicología. Líder del cuerpo académico “Actores y Procesos Psicoeducativos” (consolidado). La LGAC que cultiva es Desarrollo de los estudiantes. Cuenta con reconocimiento del perfil Prodep.
- III Jesús Tánori Quintana.** Licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora. Maestro en Desarrollo Regional, por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD, A. C.). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, México. Ha publicado trabajos en las líneas de bienestar subjetivo y calidad de vida; así como sobre el proceso de acoso escolar en educación primaria. Actualmente, tiene el cargo de: Profesor Investigador Auxiliar, del Instituto Tecnológico de Sonora.
- Jose Angel Vera Noriega** Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II) desde 1993, investigador Titular “E” del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (desde 1984). Miembro de la Academia

Mexicana de la Ciencia. Dedicado a la investigación en tres temáticas vinculadas al desarrollo social, evaluación educativa, socialización escolar y calidad de vida en poblaciones vulnerables y de riesgo. Académico del Doctorado de educación Universidad de Sonora (PNPC) y Desarrollo Regional (PNPC) en el CIADAC. Correo: avera@ciad.mx, orcid.org/0000-0003-2764-4431

Angel Emigdio Lagarda Lagarda <https://orcid.org/0000-0003-1078-4243>.

Licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora. Maestro en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD, A. C.). Actualmente estudiante del Doctorado en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Ha publicado trabajos en las líneas de formación docente para el Servicio Profesional Docente, así como para el manejo de situaciones de violencia escolar.

IV Maria Fernanda Durón Ramos. Licenciada en psicología por la Universidad de Sonora (UNISON). Maestra y doctora en Ciencias Sociales por la UNISON. Profesora investigadora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora, unidad Guaymas. Coordinadora del programa de Licenciado en Psicología (ITSON, Unidad Guaymas). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Sociedad Interamericana de psicología (SIP). Ha participado como ponente y conferencista en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Sus intereses de investigación se centran en factores personales positivos, así como felicidad y bienestar.

Fernanda Inéz García Vázquez. Licenciada en psicología por la Universidad de Sonora (UNISON). Maestra y doctora en Ciencias Sociales por la UNISON. Profesora investigadora de tiempo completo del Departamento de Educación del ITSON. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Sociedad Interamericana de psicología (SIP) en donde colabora en el grupo de trabajo: violencia-prevención-resiliencia. Además, pertenece al Cuerpo Académico Consolidado Procesos Educativos en donde investiga en las áreas de psicología positiva, violencia escolar y rendimiento académico. Ha participado como ponente y conferencista en diversos eventos académicos nacionales e internacionales.

V Mirta Margarita Flores Galaz Licenciatura, maestría y doctorado en Psicología Social de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Investigadora Titular C de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán. Coordinadora del Cuerpo Académico de Psicología Social. Miembro del SNI Nivel II.

María de Lourdes Cortés Ayala Doctorado en Psicología por la Universidad de Oviedo, España. Profesor Titular C de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán. Miembro del SNI nivel 1. Miembro titular del Cuerpo Académico Consolidado de Psicología Social.

María Teresa Morales Manrique Licenciada en Psicología, y Maestra en Psicología Aplicada en Desarrollo Organizacional por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Actualmente profesor de tiempo completo de la UADY, y miembro asociado del Cuerpo Académico de Psicología Social. Pertenece a la Red de Investigación Cultura y Personalidad. Trabaja temas de psicología social como aculturación, personalidad del mexicano, prácticas de crianza, asertividad, autoestima, habilidades para la vida, inteligencia emocional, prevención de la obesidad entre otros.

María José Campos Mota Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), y Maestra en Terapia Familia por la Universidad Anáhuac Mayab. Actualmente profesor de tiempo completo de la UADY, y miembro asociado del Cuerpo Académico de Psicología Social. Pertenece a

la Red de Investigación Cultura y Personalidad. Trabaja temas de psicología social como aculturación, personalidad del mexicano, prácticas de crianza, asertividad, autoestima, habilidades para la vida, inteligencia emocional, prevención de la obesidad entre otros.

VI Roberto Oropeza Tena Profesor Investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Editor de la revista Uaricha, Revista de Psicología. Perfil PRODEP, miembro del SNI Nivel I.

María Luisa Avalos Latorre Profesor Investigador en el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Perfil PRODEP, miembro del SNI Nivel I. Co-coordinadora de la Red Nacional de Procesos Psicosociales, Clínica y Salud del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Coordinadora de la Red de Cuerpos Académicos Educación, Salud y Sociedad Sustentable.

José Carlos Ramírez Cruz Licenciado en Psicología por la Universidad de Colima. Especialista en Terapias Contextuales y de Tercera Generación por la Universidad de Almería. Maestro en Educación con enfoque en educación en Línea por la UVEG. Miembro del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Autor de 15 artículos en revistas arbitradas e indexadas en revistas nacionales e internacionales y 8 capítulos de libro. Evaluador de la Revista de Investigación Educativa REDIECH. Estudiante de Doctorado en en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud en la Universidad de Guadalajara

VII Mauricio Ortega González Licenciado y Doctor en Psicología por la UNAM. Actualmente es Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Baja California, donde imparte clases en la licenciatura y el posgrado. Cuenta un libro publicado, diversos artículos científicos, así como capítulos de libro, de circulación nacional e internacional. Ha participado en diversos proyectos de investigación con financiamiento y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación se relacionan con la conducta autorregulatoria y el desarrollo de las interacciones escritoras.

Felipe de Jesús Patrón Espinosa Licenciado en Psicología por el Centro de Estudios Superiores Justo Sierra O'Reilly, Maestro en Psicología Aplicada en el área Clínica para Adultos por la Universidad Autónoma de Yucatán y Maestro y Doctor en Ciencia del Comportamiento opción Análisis de la Conducta por la Universidad de Guadalajara. Actualmente se encuentra adscrito a la Universidad Autónoma de Baja California donde labora como Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Humanas. Es el responsable del Laboratorio de Investigación Experimental del Comportamiento de la misma facultad. Ha publicado 18 artículos en revistas académicas y tres capítulos de libro. Sus líneas de investigación se vinculan de la psicopatología experimental e implica la creación y empleo de una herramienta virtual que permita el estudio experimental del sufrimiento humano.

Darcy Raúl Martínez Montor Licenciado y Doctor en Psicología por la Universidad Veracruzana. Es Profesor de Carrera de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Baja California, donde imparte clases en la licenciatura y el posgrado. Ha publicado diversos artículos científicos, así como capítulos de libro, de circulación nacional e internacional. Ha participado en diversos proyectos de investigación con financiamiento y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. También es integrante del Cuerpo Académico Psicología y Educación. Sus líneas de investigación se relacionan con el estudio de estilos interactivos y el aprendizaje complejo en humanos.

Esperanza Viloria Hernández Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Ciencias Educativas, maestría en Docencia y administración educativa por la Universidad Autónoma de Baja California y licenciada en Psicología por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y forma parte del Cuerpo Académico de Psicología y Educación. Las líneas de investigación son el estudio de las trayectorias académicas de profesores y estudiantes universitarios, Culturas académicas y juveniles, el estudio de las políticas educativas en educación superior y en los últimos años la medición del uso de videojuegos en jóvenes y ecosistemas sociodigitales.

Victoria Elena Santillán Briceño Licenciada en Psicología y Maestra en Docencia y Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Baja California; Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Actualmente es Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e integrante del Cuerpo Académico Psicología y Educación. Sus principales líneas de investigación son Poder y Diseño Curricular; Educación, jóvenes y ecosistemas socio digitales; Educación basada en Competencias Profesionales; Cultura ciudadana en jóvenes universitarios.

VIII Teresa Fernández de Juan Doctora en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana, Cuba. Durante más de dos décadas ha sido Profesora-Investigadora Titular de El Colegio de la Frontera Norte (Baja California), como directora del Departamento de Género y de Familia, del Programa de Derechos Humanos y desde hace ocho años forma parte del Departamento de Estudios Culturales (DEC) de dicha institución. También es docente de diversas universidades de Cuba, República Dominicana y otras instituciones de México. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores Mexicanos (SNI) Nivel 2, uno de sus libros fue premiado por la UNESCO y es autora de 52 publicaciones internacionales entre libros, artículos en revistas arbitradas y capítulos sobre distintos temas de cultura, violencia, género, psicología y educación. Correo electrónico: teresaf@colef.mx.

Miriam de Anda Hernández Lic. en Trabajo Social y en Psicología por la Universidad virtual Hispánica de México. Cursó, entre otros, diplomados sobre Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes (por la CNDH y Políticas Efectivas de Desarrollo Infantil, certificado por UNICEF y RET Internacional). Especialidad en Facilitación del Diálogo y Mediación de conflictos por la Universidad de Sonora y el Instituto de Mediación de México y en Educación para la paz y derechos humanos, por la CEDH de Puebla. Actualmente cursa la Maestría en Mediación Intercultural en el Centro de Posgrados y Estudios Sor Juana y es la Coordinadora de Educación, Capacitación y Programas de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Baja California (CEDHBC). Email: programa.nna@derechoshumanosbc.org.

Juana Isabel Vera Doctora en Ciencia Política y Administración Pública (El Colegio de Veracruz), Maestra en Desarrollo Regional (El Colegio de Veracruz) y Licenciada en Economía (Universidad Veracruzana). Vicepresidenta de la Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional, A.C. (AMECIDER) y Co-coordinadora de la Red Temática Sistemas Territoriales y Agencial: Conocimiento y Capacidades para el Desarrollo (RSTA). Actualmente es Profesora-investigadora de El Colegio de la Frontera Norte en el Departamento de Estudios de Administración Pública (DEAP), sede de Mexicali, BC. Sus diversas publicaciones han

aparecido en Costa Rica, Venezuela, y México, entre otros países. Correos electrónico: jvera@colef.mx

IX Fabiola Zacatelco Ramírez Profesor Titular “B” de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Responsable Académica de la Residencia en Educación Especial de la FES Zaragoza del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, de la UNAM. Docente y tutora acreditada de este programa. Cursó estudios de Licenciatura y Maestría en Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, y cuenta con el Doctorado en Psicología en el Área de Educación y Desarrollo Humano, de la UNAM. Desempeña su labor tanto de docencia como de investigación en el área de Educación Especial, ha participado como responsable y corresponsable de proyectos de investigación financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM. Su línea de investigación se dirige principalmente al estudio de los alumnos con Aptitudes Sobresalientes. Es autora de diversos artículos y capítulos en libros con carácter científico, con temas relacionados con la identificación, atención, diseño e instrumentación de programas dirigidos a alumnos con aptitudes sobresalientes. Actualmente forma parte del grupo de investigación de Educación Especial de la FES Zaragoza y es responsable de la Línea de Investigación de los alumnos con Aptitudes Sobresalientes.

Aurora González Granados La Mtra. Aurora González Granados cursó estudios de Licenciatura y Maestría en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México, y de Maestría en Criminología y Política Criminal en el Instituto Nacional de Ciencias Penales. En este último cursa actualmente el Doctorado en Ciencias Penales. Es profesor Asociado “C” de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, donde participa como tutor del programa de Maestría en Psicología. Residencia en Educación Especial. Sus intereses de investigación se han centrado en la apropiación de normas y valores, el análisis de los múltiples factores que intervienen en la reproducción de distintas formas de violencia, y la búsqueda de alternativas de solución al bullying.

X María Ángela Gómez Pérez Doctora en Psicología. Profesora de tiempo completo adscrita al Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Coordinadora del Programa del Dificultades en el Lenguaje Oral del Instituto de Psicología y Educación Especial (INPSIEE) del CUCS. Perfil PRODEP. Líder del Cuerpo Académico “Violencia, Manejo de Conflicto y Mediación”. Líneas de investigación: violencia, manejo de conflicto y mediación; abordajes psicosociales de la violencia; necesidades educativas en sujetos especiales y maltrato infantil; violencia y terapia familiar. Perito Auxiliar en Materia de Psicología, Tortura y Estrés Postraumático por el Poder Judicial de la Federación, y Perito Auxiliar en Materia de Psicología por el Consejo General del Poder Judicial del Estado de Jalisco. Contacto: angela.gomez@academicos.udg.mx

María de los Dolores Valadez Sierra Doctora en Psicología de la Salud. Profesora-Investigadora titular de tiempo completo del Departamento de Psicología Aplicada en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Directora del Instituto de Psicología y Educación Especial (INPSIEE) del CUCS. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 y perfil PRODEP. Representante en México de la Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación de las Altas Capacidades Intelectuales; Presidenta de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (Ficomundity), y miembro de la American Psychological Association (APA), del World Council for Gifted and Talented Children y del European Council for High Ability;

colaboradora del Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC), además de directora adjunta de la revista digital Talinorea: Talento, Inteligencia y Creatividad. Investigadora y autora de artículos, capítulos de libros y libros nacionales e internacionales en el campo de la inclusión y atención educativa de los alumnos con altas capacidades, siendo de las primeras autoras mexicanas que aborda el tema de altas capacidades. Contacto: dolores.valadez@academicos.udg.mx

Josefina Sandoval Martínez Doctora en Psicología. Profesora titular de tiempo completo y Coordinadora de Planeación del Departamento de Psicología Aplicada en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico “Violencia, Manejo de Conflicto y Mediación”. Líneas de investigación: violencia, manejo de conflicto y mediación; abordajes psicosociales de la violencia; necesidades educativas en sujetos especiales y maltrato infantil; violencia y terapia familiar. Contacto: finasan2015@gmail.com

XI Christian Samir Grijalva Quiñonez. Licenciado en Psicología y la Maestría en Investigación Educativa en el Instituto Tecnológico de Sonora. Estudiante del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos programa en el nivel de consolidado del PNP. Su línea de investigación aborda el papel de las familias en las tareas escolares. Cuenta un libro publicado, varios capítulos y artículos en revistas JCR, tales como Psicodidáctica y Psicología Educativa.

Angel Alberto Valdés Cuervo. Licenciado en Psicología en la Universidad de la Habana, Cuba, la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Yucatán y el Doctorado en Ciencias en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. Profesor Investigador Titular C del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Coordinador del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos (PNP). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Sus líneas de investigación se relacionan con violencia escolar, familia y escuela y estudiantes intelectualmente sobresalientes. Cuenta con varios libros publicados, múltiples capítulos de libros y artículos en revistas indizadas.

Maricela Urías Murrieta. Licenciada en Ciencias de la Educación y Maestría en Educación en el Instituto Tecnológica de Sonora. Doctora en Educación por la Nova Southeastern University. Profesor Investigadora Titular C del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Responsable de la Coordinación de Desarrollo Docente del Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Sus líneas de investigación se vinculan con familia-escuela y tecnología educativa. Cuenta con varios libros publicados, múltiples capítulos de libros y artículos en revistas indizadas.

XII Alicia Rivera Morales Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora-investigadora Titular C Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, CDMX. Vocal de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU); Presidenta de la AIDU en México. Ha participado como evaluadora externa de programas de política educativa: Gestión para las Escuelas Primarias; Investigación e Innovación para la Renovación Organizativa y Pedagógica de la Escuela Secundaria; Primaria para Niños y Niñas migrantes; Escuelas de Calidad. Ha publicado artículos, capítulos de libros y libros relacionados con las prácticas pedagógicas, docencia universitaria, la gestión y la evaluación. Algunas de sus publicaciones son: Reflexión sobre la práctica docente: motivo para conversaciones inteligentes; Reflexiones en torno a la caracterización de prácticas exitosas de gestión para la universidad; La docencia universitaria frente a los estímulos económicos; Prácticas docentes y autoconcepto de profesores universitarios; entre otros. Los libros más recientes: Estudiantes

en la diversidad: nuevos retos en el ser y hacer docente. Redes de formacao em educacao. Experiencias com pesquisas entre Brasil y México; Sujeto, Educación Especial e Integración. Volumen IX; Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, EU, Venezuela y México. Formación, ética, temas emergentes y evaluación, Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por covid-19.

Armando Ruiz Badillo Realizó estudios de doctorado en Psicología y maestría en Psicología Social en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, desde 2001 con perfil PRODEP y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT en el nivel I desde 2009. Actualmente es responsable del programa educativo de la Licenciatura en Psicología Educativa, en la UPN unidad Ajusco, imparte docencia y asesora trabajos de tesis en la Licenciatura y en la Maestría de Desarrollo Educativo. Participa en proyectos de investigación en las siguientes líneas: a) práctica docente y formación permanente, y b) Factores psicosociales que impactan el desempeño académico, donde ha publicado artículos en revistas indexadas, capítulos de libro, sobre Acoso Escolar y Cyberbullying, resiliencia, emociones, práctica docente, motivación y valores en bachillerato, y un libro de la traducción y adaptación para población mexicana de una prueba psicométrica de acoso escolar para Manual Moderno

XIII **María Teresa Fuentes Navarro.** Licenciada en Psicología educativa, la maestría en Educación y la maestría y el doctorado en Ciencia del comportamiento en el Centro de estudios e investigaciones en comportamiento en la Universidad de Guadalajara. Autora de tres libros más uno en coordinación, cuatro métodos psicopedagógicos, tres capítulos de libro, doce artículos en revistas nacionales o internacionales, revisión de capítulos y artículos para su publicación. Sus líneas de investigación se centran en competencias académicas y en metodología de la investigación. Se desempeña como docente en el doctorado en psicología y en educación, así como en maestrías relativas a la psicología y a la educación en la Universidad Marista de Guadalajara.

XIV **María Marcela Castañeda Mota** Doctora en Psicología Universidad Veracruzana; docente investigador titular de tiempo completo de la Facultad de Psicología UV Xalapa. Líder del Cuerpo Académico de Psicología y Comportamiento Humano y miembro del núcleo básico de la Maestría del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Coordinadora, miembro del núcleo básico y docente del Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, de la Universidad Veracruzana. Co-Coordinadora de la Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología., Candidato del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: Psicología Educativa y de la Salud. Correo electrónico: mcastaneda@uv.mx

Enrique Zepeta García. Médico Cirujano, Psicólogo Clínico, Especialidad en Métodos Estadísticos, Maestro en Sistemas de Información por la Fundación Arturo Rosenblueth. Investigador titular de tiempo completo, miembro del Cuerpo Académico Comportamiento Humano, Coordinador del Sistema de Información Académica del Instituto de Psicología y Educación; docente por asignatura de la Facultad de Psicología Xalapa Universidad Veracruzana; miembro de la Red Nacional de Psicología Experimental Humana del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Línea de Generación y aplicación del conocimiento: función social lenguaje como comportamiento, y formación de investigadores. Correo electrónico: ezepeta@uv.mx

- XV** **María Becerril Pérez** Doctora en Psicología por el Programa de Excelencia del CONACYT de la Facultad de Psicología en la UNAM. Actualmente, es docente en la carrera de Psicología en la misma institución. Participó como coordinadora del Instituto de Juego y Psicoterapia A.C., donde impartió diversos diplomados, talleres y cursos sobre Psicoterapia de Juego, Evaluación Psicológica Infantil y Entrevista clínica Infantil. También es instructor experto y coordinador de diplomado en la División de Educación Continua de la UNAM. Colaborador en distintas investigaciones nacionales e internacionales con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), al UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Editorial Manual Moderno y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Expositora en congresos nacionales e internacionales, sus líneas de trabajo e investigación se relacionan con el desarrollo infantil, la psicoterapia de juego, la evaluación psicológica, la atención a problemas de corte socioemocional y la promoción de bienestar integral en niños, niñas, adolescentes y sus familias, en especial aquellas que están en condiciones de vulnerabilidad.
- Karla Cervantes Bazán** Maestra y doctorante en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora en temas de desarrollo infantil, competencias socioemocionales, conductas de riesgo en niños y adolescentes, intervención breve y psicoeducación a padres de familia. Ha colaborado en investigaciones y proyectos en instituciones como Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Secretaría de Desarrollo Social, Organización Internacional del Trabajo, Secretaría de Educación Pública, Banco Mundial y La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Psicoterapeuta especialista en la atención a niños y adolescentes, así como en el trabajo con familias y comunidad educativa, a nivel privado e institucional. Docente a nivel licenciatura en la Facultad de Psicología UNAM, capacitadora de docentes en educación básica y media superior, así como ponente en distintos congresos tanto nacionales como internacionales.
- Fayne Esquivel Ancona** Doctora en Psicología por el Programa de Excelencia del CONACYT de la Facultad de Psicología de la UNAM. Docente en la misma institución por más de 40 años. Elaboró el Programa de la Residencia en Psicoterapia Infantil que forma parte del Programa de Maestría y Doctorado de la UNAM. Fundadora y directora del Instituto de Juego y Psicoterapia A.C., donde se forman profesionistas especializados en psicodiagnóstico y psicoterapia infantil y del adolescente. Publicó artículos científicos para revistas como: *International Journal of School and Educational Psychology*, *Anuario de Psicología* e *International Journal of Psychological Research*. Es autora y coautora de siete libros y capítulos de libros entre los que destacan “Psicoterapia Infantil con juego Casos Clínicos” y la cuarta edición del libro “Psicodiagnóstico Clínico del Niño”. Ponente, conferencista y tallerista en congresos a nivel nacional e internacional, además de impartir cursos, talleres y diplomados especializados en temas relacionados con el diagnóstico y la psicoterapia infantil y adolescente para diversas instituciones y universidades en México y América Latina
- XVI** **Pedro Antonio Sanchez Escobedo** El Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo es Profesor Investigador Titular “C” de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Yucatán. El Dr. Sánchez obtuvo el título de Médico Cirujano y la especialización en docencia en la Universidad Autónoma de Yucatán, Maestría en Psicología Educativa en la Universidad de Bristol, Inglaterra y Doctorado en Psicología y Psiquiatría en la Universidad de Iowa, Estados Unidos. Es maestro fundador de la Facultad de Educación de la UADY, y pertenece desde 1994 al Sistema Nacional de Investigadores de México

(actualmente en el nivel II) y es miembro fundador del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ha sido responsable de diversos proyectos de investigación, por los que ha recibido apoyo estatal, federal e internacional. A la fecha ha publicado 16 libros, más de 120 artículos originales de investigación en revistas arbitradas y ha sido invitado como profesor en varias Universidades públicas y privadas de México y del extranjero. Sus áreas de interés académico son el desarrollo de talentos mediante investigación y proyectos de intervención con niños sobresalientes.

Mariana Millet Espinosa, Maestra en administración de instituciones educativas por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey - Virtual y licenciada en educación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Durante 7 años se especializó en e-learning trabajando como directora general en Global e-Learning Consulting, anterior a ello fue coordinadora del departamento de servicios educativos del Museo Casa Montejo de Fomento Cultural Banamex y directora académica de la Universidad Riviera. Ha impartido cursos en la Universidad Marista, en el Instituto de Estudios Universitarios, en el Instituto Suizo, entre otros. Entre las distinciones obtenidas se encuentran: mérito académico por excelencia del ITESM y mejor promedio de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Coautora de diferentes publicaciones relacionadas con la ética docente.

Iris Dennis Garcia Fuentes Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán; Mtra. en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad Anáhuac. Quince años de experiencia en el ámbito educativo; enfatizando competencias en la formulación de indicadores, construcción de significado, diseños de instrumentos de medición, análisis e interpretación de datos, optimización de recursos, formación de formadores, monitoreo de docencia efectiva, seguimiento al desempeño académico, planeación y gestión de procesos. Cuenta con cursos impartidos en Universidades como la Marista, la Modelo y la del Valle de México, así como colaborar en proyectos de consultoría de empresas privadas de la región sur.

XVII Guadalupe Acle Tomasini. Profesor Titular C de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. Tutora acreditada del programa a de Maestría y Psicología de la UNAM. Miembro del SNI nivel II y Miembro Regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Responsable de la Unidad de Investigación: Psicología, Educación y Sociedad. Líneas de interés: modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia en educación especial, validación social y educativa de programas de intervención para población en riesgo educativo.

Rosalinda Lozada García. Docente y tutora acreditada de la Residencia en Educación Especial del programa de Maestría en Psicología de la UNAM en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Licenciada en Psicología por la FES Zaragoza, Maestra en Psicología y candidata a Doctora en Psicología por la UNAM. Línea de interés: la autorregulación emocional y los problemas de conducta en el aula en alumnos de primer ciclo de primaria.

Laura Ma. Martínez Basurto. Docente y tutora acreditada de la Residencia en Educación Especial del programa de Maestría en Psicología de la UNAM en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Licenciada en Pedagogía, Maestra en Psicología y candidata a Doctora en Psicología por la UNAM. Línea de interés: desempeño de las habilidades de lenguaje oral y escrito en alumnos de primer ciclo de primaria con y sin requerimientos de educación especial.

Thamir Danir Danulkán Duran Fonseca. Docente de la Residencia en Educación Especial del programa de Maestría en Psicología de la UNAM en la Facultad

de Estudios Superiores Zaragoza. Licenciado en Psicología por la FES Zaragoza. Maestro y Doctor en Psicología por la UNAM. Líneas de interés: Motivación académica en estudiantes de primaria, desarrollo y validación psicométrica de instrumentos. Establecimiento de perfiles cognitivos, académicos y motivacionales.

Gabriela Ordaz Villegas. Profesor Asociado C de Tiempo Completo en la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. Ingeniera en Computación por la FES Aragón de la UNAM, Licenciada en Psicología por la FES Zaragoza y Doctora en Psicología por la UNAM. Líneas de interés: desarrollo de software para prácticas de enseñanza híbridas y su validación educativa y social.

XVIII Rubi Surema Peniche Cetzal Profesor Investigador en el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciada en Educación y Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán. Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Granada, España. Líneas de interés: Eficacia escolar, bachillerato, prácticas docentes eficaces. Miembro del SNI Nivel I.

Jessica Nájera Saucedo. Licenciada en Psicología y Maestra en Investigación en Psicología y, actualmente estudiante del Doctorado en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Líneas de interés: estudiantes, bachillerato, actitudes y expectativas.

XIX Yanko Norberto Mézquita Hoyos. Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, maestría y doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Carrera Titular "C" de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán. Perfil Prodep, con producción académica en Comprensión de Textos y derivados, Resiliencia y Prevención y Detección del Deterioro Cognitivo en Adultos Mayores.

Marcos Antonio Chi Moo. Licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma de Yucatán, con producción académica en el área de investigación educativa y psicología experimental, se ha desempeñado en la enseñanza de idiomas y estrategias de aprendizaje en pequeñas comunidades.

María José De Lille Quintal. Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, Maestría en Psicología de la Salud por la Universidad Modelo. Profesor de Carrera Titular "C" de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán en las áreas de Psicología Educativa, Psicología de la Salud y Ética. Perfil Prodep, con producción en Gestión de la salud y Hábitos de Vida Saludable en organizaciones y ámbito escolar, Orientación e Intervenciones educativas.

Miriam Hildegare Sánchez Monroy. Licenciatura en Ingeniería Industrial egresada de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas/IPN, Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán, Doctorado en Educación del Centro de Estudios Superiores del Sureste. Profesora Titular "C" de Tiempo Completo en el Tecnológico Nacional de México/IT Mérida y Coordinadora del Sistema de Igualdad Laboral y No Discriminación. Perfil Deseable Prodep. Producción académica en las áreas de Educación y Administración.

XX Yeily Delgado Cruz Licenciada en Educación Especialidad Matemática-computación en el Instituto Superior Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, Cuba. Máster en Las Tecnologías en los Procesos Educativos en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cuba. Doctora en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Categoría docente Instructor. Universidad de las Ciencias Informáticas. Categoría docente Asistente. Universidad de las Ciencias Informáticas.

Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores de México. Tiene experiencia docente en las enseñanzas primaria, secundaria, superior y postgrado por más de 10 años. Ha participado en varios proyectos de investigación científica. Cuenta con varios artículos científicos publicados en revistas indexadas y ha participado en varios eventos científicos. Sus áreas de investigación son desarrollo social, evaluación, educación inclusiva, tecnología

Edith J. Cisneros Cohernour. Jefa de Investigación y Programas de Posgrado y Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Yucatán, en la Facultad de Educación. Su trabajo se enfoca en la calidad de la educación, principalmente a través de la evaluación y desarrollo del personal académico, organizaciones y programas escolares. Actualmente, participa en un estudio que evalúa el contexto institucional de las instituciones de educación superior que contribuyen a la mejora.



Red Mexicana de Investigación en
Psicología Educativa

**La psicología y el proceso educativo: Análisis, reflexiones y experiencias
en México: ¿Qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del
proceso educativo?**

Esta obra ilustra los esfuerzos de la investigación educativa en México por aportar conocimientos, experiencias y reflexiones al proceso educativo desde la perspectiva de la psicología. La investigación desde la perspectiva de la psicología ayuda a comprender el proceso educativo ampliamente.

ISBN: 978-607-99329-1-6



9 786079 932916