

TEMAS SELECTOS DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

EVIDENCIA EMPÍRICA DE INVESTIGACIONES EN SONORA

Martha Alejandrina Zavala Guirado, Mario Alberto Vázquez García,
María Fernanda Durón Ramos y Laura Violeta Cota Valenzuela
(Coordinadores)

Qartuppi®



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

TEMAS SELECTOS DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

EVIDENCIA EMPÍRICA DE INVESTIGACIONES EN SONORA

Martha Alejandrina Zavala Guirado, Mario Alberto Vázquez García,
María Fernanda Durón Ramos y Laura Violeta Cota Valenzuela
(Coordinadores)

Qartuppi[®]

Obra publicada con recursos del Programa de Fomento y Apoyo a la Investigación (PROFAPI) del Instituto Tecnológico de Sonora.

Temas selectos de psicología y educación
Evidencia empírica de investigaciones en Sonora

1era. edición, junio 2021

ISBN 978-607-8694-10-5

DOI 10.29410/QTP.21.09

D.R. © 2021. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo

Hermosillo, Son. 83220 México

<http://www.qartuppi.com>

Edición y Diseño: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Diseño de portada: León Felipe Irigoyen

Un reconocimiento especial al Instituto Tecnológico de Sonora por promover entre sus académicos y estudiantes el deseo de indagar y difundir sus conocimientos a través del Programa de Fomento y Apoyo a la Investigación (PROFAPI).

La presente obra fue dictaminada por el método a doble ciego por dos evaluadores en cada capítulo conforme a los criterios académicos vigentes.

Comité científico de arbitraje

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Joaquín Vázquez García

Universidad de Sonora

Dra. Reyna de los Ángeles Campa Álvarez

Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Ana María Rodríguez Pérez

Mtra. Carolina Alcántar Nieblas

Dra. Claudia Selene Tapia Ruelas

Mtra. Dulce Carolina Aldecoa Campos

Dra. Isolina González Castro

Mtro. José Luis Montoya Aguilar

Mtro. José Manuel Ochoa Alcántar

Mtro. Rubén Pérez Ríos

CONTENIDO

- 8 *Prólogo*
José Ángel Vera Noriega
- 10 *Capítulo 1*
El proyecto integrador como estrategia de enseñanza y aprendizaje
Amairani Isabel Aragón Wilson y Erika Karina García Morales
- 22 *Capítulo 2*
Hábitos de estudio en estudiantes de una universidad pública
Jocelyn Angelino Galindo, Cinthia Mayreli García Rascón
y Mario Alberto Vázquez García
- 36 *Capítulo 3*
*Percepción de los docentes sobre el ambiente escolar en escuela pública
de educación media superior*
Dulce Gisell Cerón García y Evelia Adamary Rodríguez Lozano
- 48 *Capítulo 4*
*Impacto del programa Construye-T en el desarrollo de habilidades
socioemocionales en estudiantes de educación media superior*
José Ignacio Gómez Tizoc y Edna Milagros Martínez Ruíz

- 59 *Capítulo 5*
Experiencias de innovación educativa en profesores de educación media superior para el proceso de enseñanza-aprendizaje
Kenya Alicia Ramírez Gastelum y Rosa Sarahi Castro Parada
- 73 *Capítulo 6*
Competencias digitales en los docentes de educación superior
Laura Paulina García Heredia, Karen Yareli Parra Cisneros y Martha Alejandrina Zavala Guirado
- 86 *Capítulo 7*
Actitudes hacia la investigación en profesores de una universidad pública
Mario Alberto Vázquez García, Anna Gabriela Rodríguez Amarillas y Laura Violeta Cota Valenzuela
- 100 *Capítulo 8*
Autoeficacia académica y funciones ejecutivas como predictores del rendimiento académico en universitarios
Laura Escobedo Hernández y Paola Escobedo Hernández
- 115 *Capítulo 9*
Liderazgo, autocontrol y el espectador prosocial en el acoso escolar
Hiriam Seled Cárdenas Moreno, Fernanda Inéz García Vázquez y Ángel Alberto Valdés Cuervo
- 125 *Capítulo 10*
Estudio descriptivo del bienestar y el rol de género en la sociedad de Sonora
Pablo Villanueva Lucero, Mayra Karina Díaz Gálvez y María Fernanda Durón Ramos
- 139 *Semblanzas*

PRÓLOGO

La Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), inicialmente promovida y establecida en el campus centro en Ciudad Obregón, cumple 35 años en 2021. Desde su fundación, he podido acompañar y ser testigo de la construcción social de su reconocimiento, el cual se ha fundamentado en la calidad de sus docentes investigadores que, adicionalmente a su capacitación doctoral, han mantenido su entusiasmo para guiar a las actuales generaciones de jóvenes intelectuales interesados en la búsqueda de nuevo conocimiento.

Como era de esperarse, en la medida que se ganaba en competencias de investigación y se construía un nuevo espacio singular y colaborativo, útil en la conformación de un colectivo participativo y solidario frente a los retos que exigía el paso al siglo XXI, se hizo necesario extender la licenciatura hacia los Campus de Guaymas, Empalme y Navojoa.

En 1997-1998, se abrieron las puertas de la LCE en Guaymas y, desde entonces, el grupo de investigadores mostró tener la capacidad y los motivos para dedicarse a formar profesionales en el ámbito educativo. Desde su inicio, el colectivo ha presentado una perspectiva ecuménica sin desprecio a ninguna corriente analítica; se han realizado investigaciones de corte empírico, lo mismo que de tipo etnográfico, abordando a los diferentes actores institucionales y los factores contextuales asociados no solo al logro académico, sino a la socialización y los procesos de formación en todos los niveles educativos. El colectivo se ha interesado en las instituciones y sus políticas educativas, y ha participado en la edificación de un cuerpo académico consolidado de procesos educativos.

En esta ocasión, la LCE Unidad Guaymas nos complace con la presentación del libro ***Temas selectos de psicología y educación. Evidencia empírica de investigaciones en Sonora***, que muestra el trabajo de alumnos y docentes, producto de propuestas de investigaciones

pre y posgrado que recorren el espacio de los intereses académicos, observando en cada uno de ellos el papel formativo en investigación educativa. El libro está integrado por 10 capítulos, en los que se abordan temas relacionados con la innovación educativa, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los hábitos de estudio, el rendimiento académico, las competencias digitales, las actitudes hacia la investigación, el ambiente escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el bienestar, el rol de género, entre otros.

Las diferentes contribuciones del libro colocan a la educación en el centro de las preocupaciones sociales y abren el debate. Se asume un escenario educativo que no solo promueva en las nuevas generaciones aprovechar la revolución tecnológica, sino que establezca las bases de un progreso continuo que permita el desarrollo de la región. En ese sentido, este es un libro que no sigue enfoques teóricos consensuados, sino que trata de establecer un desafío o un contraargumento; no pretende revelar lecciones o establecer reglas de operación, sino promover el diálogo informado y la crítica reflexiva con base en datos asociados a una teoría.

En este momento, en el cual la pandemia ha puesto en evidencia los atavíos y la ineficiencia de nuestro sistema educativo, leer este libro sobre educación puede ser un aliado para el entendimiento y cambio de nuestra labor en la comunidad escolar. Asumo que esta obra habrá cumplido su cometido, si se demuestra que puede servir para ordenar mejor el dominio tan complejo de la investigación educativa, si las tesis emitidas bajo los diferentes tipos de estudios motivan a otros investigadores a realizar nuevas incursiones indagatorias o si los docentes en todos los niveles que se aproximen a su lectura recibieran algunas ideas nuevas para su trabajo práctico.

Dr. José Ángel Vera Noriega
Hermosillo, Sonora, México

CAPÍTULO 1

El proyecto integrador como estrategia de enseñanza y aprendizaje

Amairani Isabel Aragón Wilson y Erika Karina García Morales

En México y en el mundo, los problemas o necesidades que se presentan en el campo educativo son resultado de las propias conductas de los individuos. El reto actual es que los estudiantes estén capacitados para participar de manera activa y responsable en la esfera ética, social y profesional. Tales retos plantean nuevas concepciones, enfoques e instrumentos de evaluación (Vallejo & Molina, 2014).

La inclusión de nuevos paradigmas al sistema educativo ha hecho que la educación adopte otra perspectiva. Primero, vino el cambio total del sistema educativo mexicano al enfoque por competencias que, en palabras de Tobón (2012), consiste en buscar que las personas se formen para afrontar los retos de los diversos contextos con los saberes necesarios, con compromiso por la calidad, la actitud de mejora y la ética. El enfoque por competencias adopta la nueva concepción de los saberes (*ser, hacer y saber*) necesarios para enfrentar el sector social en el que se desenvuelve el individuo. Rus (2009) señala que uno de los principales problemas de la educación es que la escolaridad favorece más la razón científico-técnica que la afectiva, social y moral. De tal modo que, se magnifica la inteligencia y, a la vez, se ignora el resto de las funciones que identifican al ser humano como tal. Esto explica por qué la mayoría de los estudiantes continúan siendo formados mediante contenidos, cuando la sociedad del conocimiento requiere de la formación mediante proyectos (Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón, & Vázquez-Antonio, 2014).

La necesidad de incorporar nuevas maneras de enseñar y nuevas estrategias de aprendizaje ha ido en aumento con el paso del tiempo. En el siglo XXI, las universidades perciben la necesidad de formar personas que puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, de aprender en diferentes contextos y

modalidades a lo largo de toda la vida, y de entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas (Bozu & Canto, 2009).

A partir de los paradigmas que se afrontan en la educación actualmente, nace el enfoque socioformativo. Según Tobón (2012), la socioformación surge a finales de la década de los noventa ante el reto de avanzar hacia una perspectiva integradora y compleja de las competencias, teniendo como base los referentes del pensamiento complejo, con el propósito de aplicar acciones concretas con los estudiantes para lograr la formación humana integral y el desarrollo de competencias para hacer frente a los desafíos del contexto actual y futuro. Los recientes cambios educativos han ocasionado un reacomodo del proceso de enseñanza aprendizaje, tal como lo es la inclusión del enfoque socioformativo al quehacer educativo de los docentes. Este enfoque comienza a desarrollarse a partir de los planteamientos de Tobón en el 2001-2002 en Iberoamérica y tiene sus bases en el constructivismo social y la epistemología de la complejidad. De acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010):

El enfoque socioformativo sigue los principios del pensamiento sistémico-complejo y, en esta medida, se encuentra mejor establecido para afrontar los retos actuales y futuros, caracterizados por la inter y la transdisciplinariedad, [...] para formar así personas que estén en condiciones de afrontar estratégicamente los problemas cotidianos y de los entornos en los cuales se desempeñen. (pp.10-11)

“En la actualidad, las exigencias de las sociedades contemporáneas son vastas y múltiples; los educandos no requieren exclusivamente aprender conocimientos: es necesario ayudarles a desarrollar habilidades, valores y actitudes” (Mejía, 2012, p.27). Por lo que la inclusión de los proyectos integradores, como manera de evaluación del aprendizaje, puede ser beneficiosa tanto para los estudiantes como para el docente, ya que, si se hace un buen trabajo en conjunto, se puede obtener un producto y un aprendizaje significativo.

Las universidades internacionales también han incluido los proyectos integradores; Parra y Pinzón (2013) indican que instituciones como la Universidad Interamericana de Puerto Rico, la Universidad Tecnológica América (UNITA) de México, la Universidad ORT de Uruguay, la Universidad Tecnológica Nacional de Buenos Aires, entre otras, han incorporado iniciativas relacionadas con el desarrollo de proyectos integradores, en el marco de procesos investigativos o como actividades de aula. A partir de esto, Tobón

(2011) propone que el enfoque socioformativo enfatiza en buscar acciones concretas que permitan a las autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes, familias y diferentes organizaciones trabajar con proyectos para resolver problemas del contexto con flexibilidad, ética, dialógica y pertinencia. Juan y Alvarado (2017) señalan que, dentro de estos procesos educativos, los proyectos integradores son herramientas que permiten que de manera sistémica se evalúen aspectos de competencias a partir de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores adquiridos por los estudiantes.

De acuerdo con García, Chávez y González (2017), un proyecto integrador (PI) es el tipo de evaluación que comprueba, fundamentalmente, objetivos relacionados con uno o varios temas o unidades didácticas de una asignatura. Este tipo de proyecto puede integrar contenidos abordados en otras asignaturas. El proyecto integrador también es una estrategia pedagógica de impacto social que, utilizada como apoyo a las diferentes asignaturas cursadas por los estudiantes del programa, desarrolla competencias para observar, planear, diseñar y realizar acciones sistemáticas y pertinentes para el logro de cambios en el entorno (Hewitt, 2007).

Hoy en día, las instituciones educativas se preparan y se someten a diferentes evaluaciones con la finalidad de poder hacer cambios que mejoren sus procesos internos y externos. Tal y como dicen Zavala y González (2017), los cambios sociales repentinos provocan que los sistemas educativos aceleren su paso en reformar y buscar innovaciones que vayan acordes con las necesidades actuales. La innovación educativa busca el desarrollo de nuevas prácticas, estrategias, conocimientos y técnicas que generen un cambio positivo en el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, la docencia debe trascender el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo una renovación que considere el avance científico, la versatilidad de los contenidos a enseñar, la incorporación de variadas metodologías que reemplacen la insuficiencia de las clases expositivas, etc. (Quizhpe, Gómez, & Aguilar, 2016).

Considerando las demandas sociales, las problemáticas y los retos, es necesario mantener el desarrollo curricular por competencias, bajo un enfoque que responda a las necesidades sociales (Instituto Tecnológico de Sonora, 2016). El enfoque socioformativo plantea nuevas estrategias que demandan la conjugación de conocimientos, habilidades y actitudes que va adquiriendo el estudiante con la finalidad de dar soluciones a los retos que demanda el contexto, sin dejar de lado su esencia como persona.

Por las necesidades actuales y para lograr mayor pertinencia educativa, el Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) del Instituto Tecnológico

de Sonora (en todos sus campus: Guaymas, Empalme, Obregón y Navojoa) llevó a cabo el rediseño del plan de estudios en 2016, el cual se realizó bajo el enfoque socioformativo por competencias (Crespo, González, & Rivera, 2017). A partir de este enfoque, se han integrado nuevas estrategias didácticas que ayudan al docente a desarrollar los distintos saberes en el estudiante. Un ejemplo claro: los proyectos integradores. En un estudio realizado en el Instituto Tecnológico de Sonora por González, Rivera, Calderón, Crespo y Sánchez (2013), sobre la conceptualización de proyecto integrador y otros términos relacionados a este, se llegó a la conclusión que se debe trabajar con una metodología que permita replicar la experiencia en diferentes materias, escenarios y trabajos; y así generar alternativas que permitan que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea pertinente.

Dentro del mundo universitario, es importante incluir nuevas estrategias didácticas que, a su vez, se conviertan en estrategias de aprendizaje; el proyecto integrador integra ambas partes en su desarrollo. A partir del 2016, se han estado trabajando los proyectos integradores en la carrera de LCE, es decir, el alumno desarrolla cada semestre un proyecto integrador acorde a las materias que se manejan en su mapa curricular.

Dado lo anterior y el aporte que pueden otorgar los proyectos integradores al desarrollo profesional de los estudiantes, ¿Cuál es el impacto que tienen los proyectos integradores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la percepción de estudiantes universitarios? Al respecto, el objetivo de esta investigación es conocer la percepción que tienen los alumnos de la carrera de educación del Instituto Tecnológico de Sonora sobre los proyectos integradores, para establecer el impacto que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Método

Sujetos

Los participantes para esta investigación se seleccionaron de forma probabilística, solo se aplicó a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ITSON, del plan 2016, que ya hubiesen desarrollado proyectos integradores. Participaron 163 estudiantes de aproximadamente 450 estudiantes activos de la carrera de LCE de segundo, cuarto y sexto semestre. Del total de alumnos, 129 eran del sexo femenino y 34 del sexo masculino; en un rango de edad de los 18 a los 40 años.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó como instrumento un cuestionario de 34 ítems que se elaboró a través de una revisión teórica sobre el enfoque por competencias y el enfo-

que socioformativo. Dicho instrumento cuenta con la validación de un experto de ITSON campus Obregón. Para su aplicación, se obtuvo evidencias de confiabilidad por medio de un paquete estadístico (SPSS), dando un Alfa de Cronbach de .910, lo cual significa que el instrumento tiene una alta correlación entre ítems y es fiable para aplicarse.

El instrumento contiene un apartado donde se solicita información sociodemográfica relacionada con la edad y el sexo; seguido de la carrera y el semestre que cursan los estudiantes. También contiene un apartado de instrucciones donde se señala con una “X” el indicador que represente su opinión de acuerdo con la respuesta de escala Likert que va de “siempre” con un valor de 5, “casi siempre” 4, “a veces” 3, “casi nunca” 2 y “nunca” 1. El instrumento está dividido en cinco dimensiones; la primera dimensión es sobre las características generales del proyecto integrador (PI), con un total de 10 indicadores; la segunda dimensión es sobre la estructura del PI, con un total de cinco indicadores; la tercera dimensión es sobre la formación integral del PI, con un total de cinco indicadores; la cuarta dimensión es sobre la didáctica del PI, con un total de siete indicadores; y la quinta dimensión es sobre la evaluación del PI, con un total de siete indicadores. Al final, se agregó un apartado para que los estudiantes tuvieran la opción de escribir algún comentario u observación sobre los proyectos integradores.

Procedimiento

El alcance de la investigación es exploratorio-descriptivo, bajo un diseño cuantitativo. Para iniciar con la investigación se realizó el instrumento, para lo cual se buscó contenido e información sobre los proyectos integradores, comparando fuentes nacionales e internacionales, incluyendo revistas y libros de autores expertos en el tema. Después, se construyeron las dimensiones y se mandó a validación. Dicho instrumento fue validado por un experto de ITSON campus Obregón, quien tiene un grado académico de Doctorado. Posterior a ello, se solicitó permiso a las coordinadoras de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de ITSON campus Guaymas, Empalme y Obregón y se aplicó la prueba piloto, dando un total de 43 cuestionarios aplicados.

Una vez aplicado el instrumento, se construyó la base de datos en el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 26, el cual arrojó cambios que se debían realizar para aumentar la confiabilidad del instrumento, por lo cual se quitó una de las preguntas, quedando solo 34 ítems.

Después de realizarse las modificaciones para la implementación, se asistió a los grupos de segundo, cuarto y sexto semestre de los campus Guaymas, Empalme y Obregón, ya

que son los semestres en los que se está implementando el nuevo plan curricular 2016. El tiempo aproximado de aplicación del cuestionario fue de 10 minutos, teniendo en cuenta que no se presentaron dudas.

Al obtener la información, se vaciaron los datos en el paquete estadístico y se prosiguió a sacar los resultados cuantitativos —haciendo una comparación teórica con los datos obtenidos— y los resultados cualitativos —realizando categorías de acuerdo con los comentarios de la pregunta abierta del cuestionario—.

Resultados

En relación con el objetivo de la investigación, los resultados fueron los siguientes. Para el análisis de los datos obtenidos se retomaron las cinco dimensiones que conformaban el instrumento: características generales del PI, estructura del PI, formación integral del PI, didáctica del PI, y evaluación del PI.

De acuerdo con las respuestas de los alumnos, la dimensión con menor media fue *estructura del PI*, de 5 puntos posibles obtuvo 4.49, debido a la falta de organización y comunicación efectiva que presentan sus maestros durante la aplicación de un proyecto integrador, por lo que es importante atender la parte de la estructura y el impacto que se desea tener.

La dimensión con mayor porcentaje de respuesta favorable fue *didáctica del PI* con una media de 4.7. De acuerdo con los alumnos, si los proyectos integradores se presentan al finalizar el semestre para la comunicación de los resultados derivados de este, tienen un impacto cultural, social y ambiental, lo que indica que el grado de relación de las preguntas con la situación real que vive el estudiante se acerca considerablemente a la ideal ejecución del PI, pues, según Tobón (2013), los resultados de un PI no solo deben de quedar en el espacio académico sino también en el comunitario; así, el docente debe dar seguimiento al trabajo de los estudiantes, para que estos desarrollen las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y aprendan a trabajar de forma colaborativa. El PI permite a los estudiantes aplicar lo que aprendieron y desarrollaron en clases, lo que deriva en una buena gestión curricular, que implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento y con el currículum escolar (Castro, 2005).

Es importante mencionar que las medias de las cinco dimensiones fueron muy similares. Logrando determinar que, de los 163 alumnos encuestados con ponderación máxima de 5 por dimensión, existe una completa ejecución de los PI, según la percepción de los alumnos, ya que se dio una media mayor a 4.49 de manera general, y de acuerdo a los

autores Castro, Díaz y Piza (2016), el PI se realiza adecuadamente cumpliendo la función de ser una estrategia pedagógica, didáctica, evaluativa y de investigación que busca preparar el conocimiento de los alumnos para la solución de problemas de su contexto real (tabla 1).

Tabla 1

Comparación entre dimensiones del proyecto integrador

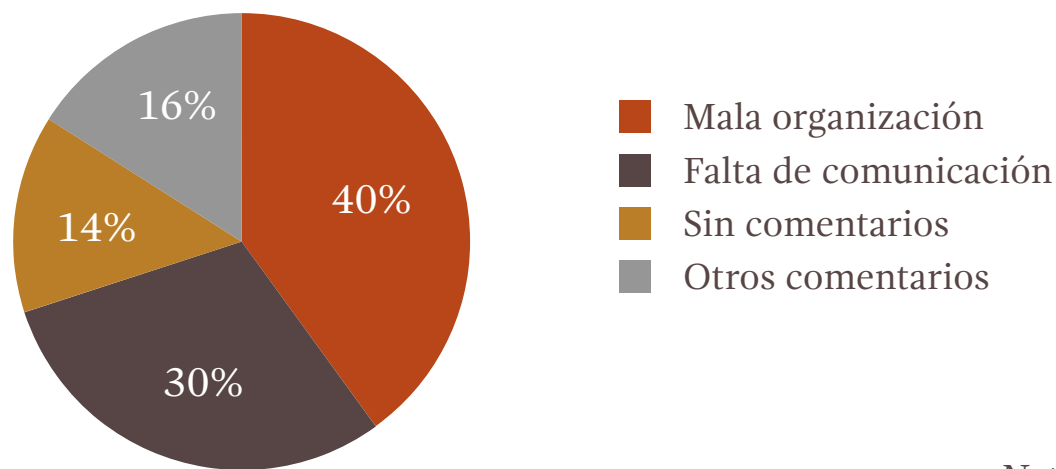
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Características generales del proyecto integrador	163	3.10	5.00	4.6485	.35648
Estructura	163	3.00	5.00	4.4945	.47729
Formación integral	163	3.00	5.00	4.5840	.47192
Didáctica del proyecto	163	2.86	5.00	4.7090	.36470
Evaluación	163	3.00	5.00	4.5942	.43323
N válido (según lista)	163				

Nota: Elaboración propia.

Para el análisis cualitativo de la pregunta abierta “Agradecemos anote alguna observación que desee agregar sobre los PI”, se realizaron dos categorías: mala organización por parte de los docentes (MO) y la falta de comunicación entre docentes y alumnos (FC), ya que fueron los comentarios que se repitieron más (figura 1). Recayendo así en la didáctica del proyecto, ya que como lo mencionan Tobón, Cardona, Vélez y López (2015), “El docente [...] debe apoyar a los estudiantes para que estén en un mejoramiento continuo considerando unas determinadas metas y aplicando los valores, a través de la reflexión continua y el diálogo consigo mismos y los demás” (pp.26-27), lo cual no se está llevando a cabo porque existe una mala organización que complica el desarrollo del proyecto, ya que el docente debe ser ejemplo de trabajo colaborativo con los mismos estudiantes y colegas (Tobón, 2013); esto debería de revisarse en términos de organización, tiempo y comunicación, con la finalidad de mejorar el impacto del PI.

Figura 1

Nivel de respuesta de los comentarios hechos por los alumnos sobre los PI en la pregunta abierta del cuestionario aplicado



Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 1 y la figura 1, cuando el alumno desarrolla un PI y se involucra con su contexto real —en el cual tiene que dar solución a un problema— tiene que ser capaz de poner en práctica competencias y procesos propios —tales como la metacognición, la solución de problemas, el pensamiento crítico y el proyecto ético de vida— para enfrentar los retos (Tobón, 2012). En este caso, si el docente no propicia un ambiente en el que se generen ideas innovadoras para la realización del PI o existe falta de organización, entonces no se están atendiendo los procesos y competencias esenciales para llevar a cabo un proyecto integrador.

Conclusiones

Los proyectos integradores representan una parte fundamental del enfoque socioformativo. La percepción que tienen los alumnos universitarios sobre los PI representa y expone el nivel de cumplimiento y aplicación del enfoque en la carrera de LCE, donde se incorporó con la finalidad de mejorar la calidad educativa que se brinda a los alumnos y responder a las necesidades sociales que se presentan en el entorno.

De acuerdo con el objetivo y la pregunta planteada para esta investigación sobre establecer la percepción que tienen los alumnos de los proyectos integradores y cómo impacta en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede afirmar que el impacto de los proyectos integradores es bueno en el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que les permite desarrollar su metacognición y valores, además tienen un impacto social, cultural y ambiental cuando son aplicados de manera satisfactoria.

El PI permite a los alumnos y docentes establecer acciones de mejora para un problema. Además, se fomenta la comunicación, el trabajo en equipo, la metacognición, y la transdisciplinariedad; a través de esta última, el alumno manifestará el nivel de competencia adquirido en cada una de sus materias en un solo producto final, lo cual enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, según las cinco dimensiones analizadas en el instrumento utilizado, los resultados establecen que hay que poner atención a ciertos puntos con la finalidad de mejorar, tal como la estructura del proyecto. Por otra parte, de acuerdo con la pregunta abierta en el instrumento, hay que poner atención a la organización y la comunicación por parte de los docentes, lo cual recae en la didáctica y formación integral del proyecto.

En relación con la bibliografía encontrada sobre los proyectos integradores, distintos autores (Castro, 2005; Hewitt, 2007; Parra & Pinzón, 2013; Tobón, 2012) concuerdan en que un proyecto integrador ayuda al estudiante al desarrollo de competencias que le permiten involucrarse en sus contextos reales. Asimismo, la buena ejecución y elaboración de este permite desarrollar otras competencias, como lo son la investigación, el pensamiento crítico y la solución de problemas. El proyecto integrador resulta una buena oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las competencias que se adquieren al ponerlo en práctica son necesarias para el desarrollo de competencias profesionales de cualquier estudiante.

Por último, resulta pertinente establecer recomendaciones para la universidad, tales como: (a) otorgar capacitación a los docentes sobre el nuevo enfoque de trabajo, esto permitirá mejorar sus competencias en el área y adquirir nuevas habilidades para desarrollarse en el ámbito profesional; (b) realizar actualizaciones constantes sobre los cambios en el sector social, esto permitirá que el desarrollo del proyecto integrador tenga impacto en el contexto real de los educandos; (c) mejorar la comunicación y la organización entre docentes, esto permitirá que el desarrollo del proyecto integrador sea favorable; por lo cual, será importante realizar juntas previas con los docentes que imparten cada una de las materias, para establecer cada una de las actividades para el PI y que todos estén de acuerdo.

Finalmente, será importante aplicar el instrumento a una población mayor con la finalidad de obtener datos más precisos y concisos.

Referencias

- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Castro, F. (2005). Gestión Curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. *Revista Horizontes Educativos*, 10, 13-25. <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>
- Castro, G., Díaz, D., & Piza, C. (2016). *Diseño de un proyecto integrador que incorpora TIC desde el enfoque pedagógico socio-crítico con los docentes de ciclo cuatro (4) de la Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2643>
- Crespo, A., González, M., & Rivera, M. (2017). La integración del conocimiento en el currículum bajo el enfoque socioformativo. En R. Pizá, Y. Moreno, M. Cabrera, & B. Orduño (Comps.), *Formación en competencias profesionales* (pp. 103-114). ITSON.
- García, Z. Z., Chávez, M., & González, M. (2017). Resolución de problemas en el proyecto integrador de la asignatura Inteligencia Artificial en la Universidad Metropolitana. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 106-113. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus14417.pdf>
- González, M., Rivera, M., Calderón, L., Crespo, A., & Sánchez, J. (2013). El trabajo colegiado: una experiencia para la generación de conocimiento desde las académicas. *La Sociedad Académica*, (42), 1-53. <https://www.itson.mx/publicaciones/sociedad-academica/Documents/revista42.pdf>
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Revista Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134006>
- Hewitt, N. (2007). El proyecto integrador: una estrategia pedagógica para lograr la integración y la socialización del conocimiento. *Psychologia. Avance de la Disciplina*, 1(1), 235-240. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224869006>
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2016). *Rediseño curricular 2016*. <https://www.itson.mx/servicios/innovacion/Documents/Modelocurriculardelicenciatura2016.pdf>

- Juan, N., & Alvarado, R. (2017). La construcción de las competencias en la Educación Turística. En el ámbito del aula y la práctica, a través de proyectos integradores. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8), 1-22. <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/699/939>
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124281004>
- Parra, B., & Pinzón, J. (2013). *Proyecto integrador como estrategia formativa para el fortalecimiento de competencias específicas y transversales en la facultad de ingeniería*. World Engineering Education Forum, Fundación Universitaria Panamericana Compensar, Bogotá, Colombia. <https://www.acofipapers.org/index.php/acofipapers/2013/paper/viewFile/105/32>
- Quizhpe, L. A., Gómez, O. A., & Aguilar, R. (2016). La innovación educativa en la Educación Superior ecuatoriana y el portafolio docente: instrumentos de desarrollo. *Revista Cubana de Reumatología*, 18(3), 297-303. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962016000300011
- Rus, A. (2009). Los problemas de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 415-428. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL4.pdf>
- Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En A. Jaik & A. Barraza (Coords.), *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 14-24). REDIE. https://redie.mx/librosyrevistas/libros/competencias_y_educacion.pdf
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En S. Tobón, & A. Jaik, *Red Durango de Investigadores Educativos A.C.* (pp. 1-488). Instituto CIFE.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. CIFE Centro Universitario. https://seminariorepensarlabioquimica.files.wordpress.com/2016/01/s26-srbq-fad910_serpio_tobon-_3_.pdf
- Tobón, S., Cardona, S., Vélez, J., & López, J. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Acción Pedagógica*, (24), 20-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224808>

- Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson. <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>
- Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 11-25. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>
- Zavala, M., & González, I. (2017). La innovación de la práctica docente en los entornos virtuales de aprendizaje. En R. Pizá, Y. Moreno, M. Cabrera, & B. Orduño (Comps.), *Formación en competencias profesionales* (pp. 23-34). ITSON. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/rada/formacionencompetencias.pdf>

CAPÍTULO 2

Hábitos de estudio en estudiantes de una universidad pública

*Jocelyn Angelino Galindo, Cinthia Mayreli García Rascón
y Mario Alberto Vázquez García*

Los hábitos de estudio son imprescindibles para el alumno durante su vida estudiantil y, de acuerdo con Zavala, Mora, Vázquez, González y Villavicencio (2017), son herramientas que permiten al estudiante adquirir técnicas y estrategias de estudio enfocadas a desarrollar habilidades cognitivas para mejorar su rendimiento escolar. Según Hernández (1996) y Alcalá (2011), los hábitos de estudio son aquellos comportamientos presentados de manera regular bajo condiciones ambientales de espacio, iluminación y tiempo, junto con factores personales como las actitudes para el estudio, la motivación, la capacidad de organización, la concentración y el esfuerzo.

Los hábitos de estudio tienen efectos sobre la permanencia y la deserción escolar en estudiantes a nivel superior; su ausencia provoca bajas calificaciones en los alumnos que posteriormente terminan por desertar. Gómez, Alomía y Martínez (2009) investigaron acerca de los hábitos de estudio que poseen los alumnos al ingresar a la carrera de una universidad mexicana; compararon el perfil ideal de un alumno con buenos hábitos de estudio y el perfil real, y concluyeron que los estudiantes no poseen hábitos de estudio adecuados cuando inician la carrera. Asimismo, Acevedo, Torres y Tirado (2015), en su análisis sobre alumnos de la Universidad de Cartagena (Colombia), mencionaron que los participantes carecen de buenos hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje, por lo que presentaron problemas de concentración, emociones, organización del tiempo, falta de métodos de estudio e inadecuada búsqueda de información.

En el mismo sentido, Parra (2013) realizó un estudio sobre la relación entre los hábitos de estudio, los estilos de aprendizaje y el rendimiento escolar, obtuvo como resultado que

los alumnos carecían de estilos de aprendizaje y hábitos de estudio, siendo necesario tratar el problema para cambiar la perspectiva de los participantes. Alvarado, Vega, Cepeda y Del Bosque (2014) compararon dos muestras de alumnos: una en situación regular y otra en rezago escolar; encontraron que ambos grupos requieren apoyo para el desarrollo de estrategias de estudio, ya que los promedios obtenidos fueron bajos. Hernández, Rodríguez y Vargas (2012) estudiaron los hábitos y las motivaciones que influyen en la vida académica de los estudiantes universitarios; los resultados obtenidos lograron demostrar que los alumnos tienen problemas con la organización y la planeación del estudio, las técnicas de memorización, la comprensión de lectura, el estudio en casa y la carencia de estrategias para incrementar la motivación y la autoestima.

La deserción escolar y la permanencia estudiantil son temas de gran interés en las instituciones de educación superior debido a los retos que existen en los indicadores que deben atenderse y compararse. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2014), en México solo el 38% de los jóvenes que cursan la universidad logran graduarse. Guzmán et al. (2009) argumentaron que el concepto de deserción es discutible y puede ser explicado en diferentes categorías de variables, entre ellas, socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Dzay y Narváez (2012), en un estudio acerca de la deserción escolar desde la perspectiva estudiantil, concluyeron que la causa que predomina en la universidad es la reprobación (44.6%), ya sea por reprobación diez o más materias o tres veces la misma asignatura, antes de que los alumnos logren alcanzar el 50% de los créditos. Migallón (citado en Gracia, 2015) estableció que la deserción en la universidad se produce en mayor cantidad durante el primer año, por lo que se debe poner especial atención en las instituciones en ese periodo.

En el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) Unidad Guaymas se cuenta con un estudio exploratorio sobre factores asociados a la deserción, el cual se basa en las experiencias de los desertores; su objetivo fue identificar los principales factores que influyen en la deserción escolar. Este estudio, llevado a cabo por Zavala, González, Rodríguez y Vázquez (2015), se basó en el método cualitativo y se trabajó con un total de 23 alumnos desertores por materia de diferentes Programas Educativos (PE), divididos en cuatro grupos focales. Los resultados indicaron que los factores externos que determinan la deserción son de tipo institucional, sociocultural y académico; mientras que las causas internas al alumno son de tipo personal, familiar y económico. Por su parte, Álvarez (2016) mencionó que, en cuanto a los factores internos al alumno, la variable que más lo explica es el bajo aprovechamiento académico, seguido de la motivación, los hábitos de estudios, y

la vocación. En esta misma institución, Buelna (2017) encontró una correlación entre las materias reprobadas y los hábitos de estudio.

En general, se hace notorio que la carencia de hábitos de estudio tiene influencia en el desempeño de los estudiantes; sin embargo, estos pueden ser adquiridos y entrenados. Partiendo de estos elementos presentados de manera empírica, se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué efectos producirá un taller sobre hábitos de estudio en la percepción de sus habilidades en estudiantes universitarios de primer ingreso del ITSON?

El objetivo de esta investigación es implementar un taller enfocado en los hábitos de estudio, a través de un proceso de formación educativa, con el fin de influir en la percepción que tienen los estudiantes sobre sus hábitos de estudio.

Las hipótesis que se plantean son las siguientes:

- H_1 : Habrá una diferencia significativa en la percepción que tienen los estudiantes sobre sus hábitos de estudios antes y después de la intervención.
- H_0 : No habrá una diferencia significativa en la percepción que tienen los estudiantes sobre sus hábitos de estudios antes y después de la intervención.
- H_2 : Habrá una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control en cuanto a la percepción de sus hábitos de estudio.
- H_0 : No habrá una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control en cuanto a la percepción de sus hábitos de estudio.

Esta investigación es relevante porque, por medio de este taller, se busca que los estudiantes adquieran nuevas herramientas o técnicas de estudio o mejoren aquellas que ya tienen. Asimismo, se busca lograr un impacto en los estudiantes para que estos continúen con sus estudios, obteniendo así un beneficio tanto para ellos como para la institución, ya que se atenderá el indicador de competitividad académica.

Método

La presente investigación se llevó a cabo con alumnos de primer ingreso del ITSON bajo un enfoque cuantitativo; se realizó una recolección de datos con el propósito de probar las hipótesis mediante un análisis estadístico; se utilizó un diseño experimental puro, pues se busca crear un efecto para cambiar la percepción de los hábitos de estudio, manipulando la variable independiente. Se utilizó la manipulación presencia-ausencia, pues se hizo uso de un pretest y un posttest, teniendo un grupo control y uno experimental, elegidos aleatoriamente (figura 1).

Figura 1

Esquematación de diseño pretest-posttest con grupo de control

R G1 O₁ X O₂
R G2 O₁

R = Diseño experimental

G1 = Grupo experimental

G2 = Grupo control

O1 = Pretest

O2 = Posttest

X = Taller de hábitos de estudio

Participantes

Para efectos de la investigación se consideraron como criterios dos factores; primero, que fueran estudiantes de nuevo ingreso del nivel de licenciatura y, segundo, que el promedio de los estudios de bachillerato fuera menor a ocho. Los participantes fueron 64 estudiantes, 30 mujeres y 34 hombres; las edades de los participantes van de los 18 hasta los 21 años.

Se dividió a los participantes en dos grupos: experimental y control. El primero de ellos constó de 15 alumnos, de los cuales fueron ocho mujeres y siete hombres, con edades entre 18 y 21 años. El grupo control se compuso por 15 estudiantes, siete mujeres y ocho hombres, de 18 a 21 años.

Instrumento

Se utilizó un instrumento sobre los hábitos de estudio que predominan en estudiantes de primer ingreso, elaborado por Alemán y Mora (2015), con escala tipo Likert, donde 5 = Siempre, 4 = Casi siempre, 3 = Indeciso, 2 = Casi nunca y 1 = Nunca. Contó con un Alfa de Cronbach de 0.892. El instrumento cuenta con cinco dimensiones: *Distribución del tiempo*, que se compone de siete ítems; *Motivación para el estudio*, que se compone de seis ítems; *Distractores durante el estudio*, que cuenta con cinco ítems; *Tomar notas en clase*, que incluye siete ítems; y, por último, *Optimización de la lectura*, que cuenta con seis ítems.

Procedimiento

Se elaboró una revisión exhaustiva de literatura sobre las variables principales —los hábitos de estudio y la deserción escolar—, con el fin de familiarizarse con ellos. Después, para la selección de la muestra, se analizó una base de datos de los alumnos de primer semestre que cumplieran con el criterio de un promedio menor de 8.0, determinando así una muestra de 64 alumnos.

Al tener los nombres de los alumnos, se elaboró y entregó una carta invitación a los seleccionados para asistir al taller de “Hábitos de estudio”, explicándoles que serían dos módulos, dividido en dos días, el primero con duración de dos horas y el segundo módulo de tres horas; también se indicó la finalidad, las ventajas y que se otorgaría una constancia de asistencia. Una vez explicado el motivo del taller se entregó un pretest a la muestra seleccionada, que corresponde a los programas educativos.

Después, se diseñó el taller, basándose en las dimensiones del instrumento. El taller constó de dos sesiones, la primera de dos horas y la segunda de tres; se dividió por dos módulos y el número uno fue *Definición de hábitos y hábitos de estudio*, aquí se vieron los temas *¿Cómo se crea un hábito?* y *Administración del tiempo*. El segundo módulo trató sobre *Dimensiones de los hábitos de estudio*, el contenido visto en la sesión fue *optimización de la lectura, cómo tomar notas en clase, distractores durante el estudio y contexto de estudio*.

Por último, en el programa SPSS se realizaron los análisis estadísticos descriptivos para la comparación de medias del pretest y posttest de los dos grupos, y una prueba de T de Student para comprobar las hipótesis para realizar un reporte final.

Resultados

En este apartado se presenta una comparación de medias entre el grupo experimental y el grupo control. Para dar a conocer si las hipótesis de investigación fueron aceptadas o, de lo contrario, se aceptan las hipótesis nulas, se muestran estadísticos inferenciales sobre la comparación de los grupos experimental y control, y el pretest y el posttest del grupo experimental, dando a conocer la significancia obtenida en cada prueba.

En la tabla 1, se muestra la comparación de medias entre el grupo experimental en el pretest y el posttest, aplicado en las cinco dimensiones que se evaluaron; se puede observar que, en cuatro de ellas, se presentó un incremento en la media del posttest.

Tabla 1

Comparación de medias entre el grupo experimental en pretest y posttest

Dimensión	Pretest	Posttest
Distribución del tiempo	3.89	4.10
Motivación para el estudio	4.26	4.28
Distractores durante el estudio	4.12	4.16
Cómo tomar notas en clase	3.68	4.08
Optimización de la lectura	4.14	4.12

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión *distribución del tiempo*, se obtuvo una media mayor en el postest con 4.10, mientras que en el pretest se obtuvo una media de 3.89, concordando así con González y Santos (2009), respecto a que una correcta distribución de tiempo permite desarrollar capacidades como la constancia y el esfuerzo.

En *motivación para el estudio* se muestra una media de 4.26 en el pretest, siendo esta menor a la del postest, con media de 4.28; coincidiendo con Vildoso (2003) sobre la adquisición de conocimientos por algún motivo.

En *distractores durante el estudio*, se obtuvo una media menor en el pretest con 4.12, mientras que en el postest se presentó una media de 4.16; Ramírez, Soto y Campos (2020) señalan que con los hábitos de estudio se desarrollan aptitudes para evitar distracciones y centrarse sobre un material específico.

Para la dimensión *cómo tomar notas en clase*, se obtuvo una diferencia significativa en las medias entre el pretest y el postest; el primero con una media de 3.68 y el segundo con 4.08; López (2014) recalca que tomar notas en clase es fundamental, ya que se realizan un registro comprensivo y sistemático de las exposiciones del docente.

Por último, en la *optimización de la lectura*, se alcanzó una media de 4.14 en el pretest y 4.12 en el postest, disminuyendo el resultado presentado anteriormente; al respecto, Zavala et al. (2017) mencionan la necesidad de que los alumnos universitarios adquieran buenos hábitos de lectura, ya que usualmente la mayoría no suele prestar atención a lo que se está leyendo, solo por terminar lo antes posible.

Como se puede observar, los resultados obtenidos en el postest fueron superiores a los presentados en el pretest en la mayoría de las dimensiones.

En la tabla 2, se muestra la comparación de medias entre el grupo experimental y el grupo de control.

Tabla 2

Comparación de medias entre el grupo experimental en pretest y postest

Dimensión	Grupo Experimental	Grupo de Control
Distribución del tiempo	4.10	3.66
Motivación para el estudio	4.28	3.90
Distractores durante el estudio	4.16	3.74
Cómo tomar notas en clase	4.08	3.55
Optimización de la lectura	4.12	3.93

Nota: Elaboración propia.

Con relación a los resultados obtenidos, se puede decir que como respuesta a la pregunta de investigación ¿Qué efectos producirá un taller sobre hábitos de estudio en la percepción de habilidades en estudiantes universitarios de primer ingreso del ITSON? Los estudiantes que formaron parte del grupo experimental desarrollaron aparentemente mayores hábitos de estudio que el grupo control.

Como resultado, la dimensión *motivación para el estudio* obtuvo una media de 3.90 en el pretest del grupo control, mientras que el grupo experimental presentó una media de 4.28. Ramírez et al. (2020) mencionan que la motivación para el estudio funciona de tal manera que tendrá implicaciones para asimilar nuevos conocimientos, formar habilidades y capacidades, así como formar el carácter, la moral y la orientación de los estudiantes. Posiblemente, si el estudiante no encuentra aquella motivación, puede llegar a no darle sentido a sus estudios.

La dimensión *cómo tomar notas en clase* obtuvo un incremento en el posttest con la media de 4.08, mientras que en el pretest se observó una media de 3.68, teniendo resultados positivos de los estudiantes, además, en el grupo control se consiguió una media de 3.55 en el pretest. Para López (2014), tomar notas en clase es fundamental para los alumnos, ya que realizan un registro comprensivo y sistemático de las exposiciones del docente. Tomar apuntes exige del estudiante escuchar con atención, preguntar para corroborar o aclarar, y escribir para lograr una mayor comprensión del tema que se esté tratando y, así, registrarlo en forma de apuntes de clase. También es necesario que el alumno posea esas notas para reforzar sus conocimientos.

En la dimensión *optimización de la lectura*, el grupo control obtuvo como media 3.93, mientras que el grupo experimental 4.12. De acuerdo con Zavala et al. (2017), leer es concentrar los recursos personales en la captación y asimilación de datos, relaciones y técnicas con objeto de llegar a dominar el conocimiento. La comprensión lectora es indispensable para la vida, facilita la ejecución de tareas y se obtiene una mejor asimilación de los temas.

Respecto a la dimensión *distractores durante el estudio*, el grupo experimental obtuvo resultados sobresalientes en el posttest con una media de 4.16, mientras que el grupo control presentó una media de 3.74 en el pretest. Según Cepeda, del Bosque, Alvarado y Vega (2011), los distractores interfieren con la concentración, además causan fatiga, falta de interés o falta de motivación en la persona durante el periodo de trabajo.

Por último, la dimensión *distribución del tiempo* resultó en el posttest con una media de 4.10 del grupo experimental y de 3.66 del grupo control. Concordando con los autores

González y Santos (2009), respecto a que distribuir el tiempo puede llegar a ser un hábito que permita desarrollar capacidades como la constancia y el esfuerzo, así, el estudiante puede moverse con cierto ritmo y realizar las tareas encomendadas. Es indispensable tener este hábito en la vida cotidiana para lograr el cumplimiento de las tareas que se pretendan realizar.

Como se puede observar, las medias de las cinco dimensiones del postest del grupo experimental fueron superiores a las obtenidas por el grupo control en el pretest, y se presentó una diferencia significativa. Con estos resultados se logró comprobar la hipótesis de que habrá una diferencia del grupo experimental y el grupo control en cuanto a la percepción de sus hábitos de estudio.

En la tabla 3, se pueden observar los resultados al comparar las medias entre el grupo experimental y el grupo control; el resultado es consistente con las comparaciones de medias que se han realizado con los estadísticos descriptivos. La media en el grupo experimental fue de 4.2127 y en el grupo control de 3.64.

Tabla 3

Muestras independientes grupo experimental y grupo control

Grupos	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Experimental	15	4.2127	.55790	.14405
Control	15	3.6400	.59213	.15289

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 4, se observan los resultados para los grupos control en el pretest y grupo experimental en el postest, con el fin de determinar si existen diferencias significativas entre las medias de ambos grupos. Para ello, se aplicó la prueba T de Student que para las muestras independientes establece que si el valor de la significancia es mayor que el 0.05, se acepta la hipótesis nula. En este caso, el valor de la significancia fue de 0.011, siendo menor que el valor alfa de 0.05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación, es decir, *Existe una diferencia significativa entre las medias del grupo experimental y el grupo control*. Por lo cual, se determina con mayor certeza que hubo un efecto favorable en la percepción de hábitos de estudio en los alumnos que tomaron el taller en comparación con aquellos que no asistieron.

Tabla 4

Prueba T de Student para muestras independientes grupo experimental y grupo control

	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	.002	.962	2.726	28	.011	.57267	.21006	.14238	1.00295
No se han asumido varianzas iguales			2.726	27.901	.011	.57267	.21006	.14231	1.00302

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 5, se observa que hay una diferencia en las medias de los resultados del pretest y el posttest del grupo experimental; los estudiantes en promedio obtuvieron una media de 3.94 en el pretest y 4.2127 en el posttest.

Tabla 5

Muestras relacionadas pretest y posttest grupo experimental

		Media	N	Desviación Típica	Error típico de la media
Par 1	Pretest	3.9400	15	.71303	.18410
	Posttest	4.2127	15	.55790	.14405

Nota: Elaboración propia.

Para comprobar que las diferencias entre las medias son significativas, se utilizó la prueba T de Student, que en este caso fue para muestras relacionadas (tabla 6). El resultado de significancia fue de 0.848, este valor es mayor que el alfa de 0.05, con lo que se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula: *No habrá una diferencia significativa entre el pretest y el posttest en sus hábitos de estudio en el grupo experimental.*

Tabla 6

Prueba T de Student para muestras relacionadas pretest y posttest grupo experimental

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest y Posttest	15	-0.054	0.848

Nota: Elaboración propia.

Por otro lado, como posibles explicaciones de rechazo de la hipótesis *Habrá diferencia significativa entre el pretest y el posttest en la percepción de sus hábitos de estudio en el grupo experimental*, se encuentra que no hubo control de variables al momento de la administración de las pruebas, ya que su aplicación fue en el salón de clases al terminar una lección y los estudiantes contestaban lo más rápido posible, aparentemente sin importancia. Otra posible razón es que los estudiantes que asistieron al experimento fueron voluntarios; cuando se comparan dos grupos, la diferencia en el desempeño de ambos en la variable dependiente quizá se deba al hecho de que los voluntarios estén más motivados, influyendo también la maduración y la motivación.

Conclusiones

El objetivo de la investigación fue cumplido, lográndose desarrollar el taller y mejorando la percepción de los alumnos en relación con sus hábitos de estudio. Se mostró una diferencia entre el grupo experimental y el grupo control en relación con las medias obtenidas en el instrumento aplicado a un total de 30 alumnos (15 de cada grupo), siendo más deseables los resultados obtenidos por parte de los alumnos que tomaron el taller. Por lo cual, se puede concluir que, en la estadística descriptiva, las medias obtenidas por el grupo experimental son más altas en comparación con el grupo control; igualmente, en la estadística inferencial se obtuvo una significancia suficiente para comprobar la hipótesis: *Habrá una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control en cuanto a la percepción de sus hábitos de estudio*. Por otro lado, existió una desigualdad entre las medias del pretest y el posttest aplicado al grupo control; sin embargo, esta no obtuvo la significancia suficiente, por lo cual se aceptó la hipótesis nula: *No habrá una diferencia significativa en la percepción de los hábitos de estudio en los estudiantes antes y después de la intervención*.

Según Ramírez et al. (2020), uno de los hábitos más complicados de adquirir es la motivación intrínseca que requiere técnicas avanzadas de planeación, análisis y búsqueda de información. La optimización de la lectura, también, es otro hábito difícil de adquirir; según Zavala et al. (2017), los alumnos universitarios no prestan atención a la mayor parte de lo que leen por terminar lo antes posible, sin embargo, es necesario captar y asimilar la información que se está recibiendo para dominar el conocimiento y aplicarlo.

Resulta interesante el contraste de los hallazgos encontrados en esta investigación y los de Parra y Rodríguez (2014), quienes hallaron que, en general, los estudiantes en su universidad no poseen hábitos de estudio ni tienen conciencia de ello, lo que puede repercutir en su rendimiento académico. Respecto a los resultados de la presente investi-

gación se encontró que los alumnos poseen percepciones sobre sus hábitos de estudio, lo que debería tomarse como un punto de partida para realizar acciones que potencien esta característica reportada como deseable para el buen rendimiento académico.

De acuerdo con la investigación desarrollada, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Para la aplicación de las pruebas, se debe tener un aula equipada para los estudiantes para tener un ambiente controlado.
- Se deben administrar pruebas en un horario que no intervenga con las clases de los alumnos, ya que la aplicación durante las clases afecta su concentración.
- Con relación a la asistencia de los estudiantes a los talleres que se impartan sobre su formación académica o personal, se deben tomar en cuenta las fechas para su implementación, y que estas no coincidan con los periodos finales de la escuela. Con esto, se podría lograr que más estudiantes asistan al taller.
- Se debe involucrar a diferentes actores, por ejemplo, a los responsables de los programas educativos o a líderes de cuerpos académicos, para que estos apoyen la investigación y que sus alumnos participen.
- La universidad debe implementar talleres o incluir este tema dentro de tutorías para todos los alumnos de nuevo ingreso; en la teoría se ha encontrado que los hábitos de estudio y la motivación son factores decisivos en la trayectoria de los alumnos. Esto podría impactar en el desarrollo de ciertas habilidades que les puedan ayudar a mantener un buen rendimiento académico.

Referencias

- Acevedo, D., Torres, J. D., & Tirado, D. F. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria*, 8(5), 59-66. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500007>
- Alcalá, R. (2011). ¿Los hábitos de estudio, útiles ante el fracaso escolar? *Innovación y Experiencias Educativas*, 41, 1-13. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/ROCIO_ALCALA_CABRERA_01.pdf
- Alemán, B., & Mora, A. (2015). *Hábitos de estudio en estudiantes universitarios como diagnóstico de prevención en el fracaso escolar* (Tesis de licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, M. L. & Del Bosque, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html>
- Álvarez, M. (2016). *Diseño, validez y confiabilidad de un Instrumento para Identificar los factores que Influyen en los índices de deserción escolar en el Instituto Tecnológico de Sonora* (Tesis de maestría inédita). Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- Buelna, A. (2017). *Factores predictivos que se asocian a la deserción escolar en el Instituto Tecnológico de Sonora Unidad Guaymas* (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- Cepeda, M. L., del Bosque, A. E., Alvarado, I. R., & Vega, Z. (2011). Personalidad y hábitos de estudios en dos muestras de alumnos; regulares y en situación de rezago escolar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 198-203. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi112k.pdf>
- Dzay, F., & Narváez, O. M. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. Universidad de Quintana Roo. <https://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf>
- Gómez, C., Alomía, H., & Martínez, G. (2009). Hábitos de estudio en alumnos de medicina de la UAG al ingresar a la carrera. *Revista Académica Electrónica*, 7.
- González, E., & Santos, A. (2009). *Administración del tiempo. 1er. cuatrimestre*. Universidad Tecnológica de Puebla. https://www.academia.edu/6390386/Administraci%C3%B3n_del_Tiempo

- Gracia, M. (22 de julio de 2015). Deserción universitaria en México. *Milenio*. http://www.milenio.com/firmas/maximiliano_gracia_hernandez/Desercion-universitaria-Mexico_18_559324103.html
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Ministerio de Educación Nacional. <https://projectes.uab.cat/accedes/content/deserci%C3%B3n-estudiantil-en-la-educaci%C3%B3n-superior-colombiana-metodolog%C3%ADa-de-seguimiento.html>
- Hernández, C., Rodríguez, N., & Vargas, Á. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la Educación Superior*, 16(3), 67-87. <http://www.redalyc.org/pdf/604/60425380005.pdf>
- Hernández, F. (1996). *Metodología del estudio. Como estudiar con rapidez y eficacia*. McGraw-Hill.
- López, J. C. (2014). Herramientas para tomar apuntes digitales en clase. *EduTEKA*. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/apuntes>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2014). *Panorama de la Educación 2014*. <http://www.oecd.org/education/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- Parra, D., & Rodríguez, L. (2014). *Factores que inciden en la permanencia académica de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2794/1/1070953668.pdf>
- Parra, J. (2013). *Investigación sobre los hábitos y motivación de estudio de los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa Técnica y Comercial del Valle* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Valle de Cauca, Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/12680/1/7810035.2013.pdf>
- Ramírez, R., Soto, J. D., & Campos, L. L. (2020). Motivación educativa y hábitos de estudio en ingresantes de ciencias de la salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 273-279. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100273&lng=es&tlng=es

- Vildoso, V. (2003). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de San Marcos, Lima, Perú. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/vildoso_gv/T_completo.PDF
- Zavala, M., González, I., Rodríguez, A., & Vázquez, M. (2015). Factores Asociados a la Deserción Escolar. Estudio Exploratorio Basado en las Experiencias del Desertor. En R. Pérez, A. Rodríguez, & E. Álvarez (Ed.), *Innovación en la Educación Superior desafíos y propuestas*. Editorial Universidad de Oviedo.
- Zavala, M., Mora, A., Vázquez, A., González, I., & Villavicencio, D. (2017). Hábitos de estudio en estudiantes universitarios como diagnóstico de prevención en el fracaso escolar (CIE). En A. Bazán, I. González, E. Hernández, M. Vázquez, & M. Zavala (Eds.), *Experiencias de Investigación e Intervención Educativa en Contextos Escolares*. Editorial Rosa M. Porrúa.

CAPÍTULO 3

Percepción de los docentes sobre el ambiente escolar en escuela pública de educación media superior

Dulce Gisell Cerón García y Evelia Adamary Rodríguez Lozano

En una institución educativa, los alumnos además de adquirir conocimientos y nuevos aprendizajes se interrelacionan con los diferentes actores de la comunidad —maestros, directivos, administrativos, alumnos y padres de familia—, quienes conforman el ambiente o clima escolar.

El ambiente, visualizado desde un espacio en donde se imparten procesos de enseñanza-aprendizaje, es un factor importante que puede permitir que los alumnos desarrollen habilidades de procesos innovadores y creativos. Sin embargo, instituciones amplias, con mobiliario y estancias en buen estado, con áreas verdes y cafeterías, no son sinónimo de un buen ambiente escolar; según Hernández, Rivera y Garza (2017), “el ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos” (p.4).

Una convivencia escolar sana, armónica, sin violencia, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el mejoramiento de la calidad de la educación. (Sandoval, 2014, p.161)

De acuerdo con López (2015), los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) —realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) — mostraron la importancia del ambiente escolar como una variable afectiva para mejorar el desempeño académico de los alumnos;

también menciona que gracias al *Programme for International Student Assessment* (PISA) se “encontró que el ambiente escolar mediaba la relación entre el nivel socioeconómico y el logro académico” (p.2).

Si bien el ambiente que se vive en una escuela no solo resulta afectivo para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, según Cuellar (2017) a través de una investigación realizada en alumnos de educación media superior de México se identificó una relación significativa del abandono escolar asociado con el ambiente/clima escolar, donde “la presencia de minorías dentro del cuerpo estudiantil, un alto número de matrícula y un bajo nivel de recursos [...], constituyeron componentes fuertemente asociados a los altos índices de deserción” (p.5).

El ambiente educativo es de suma importancia en las escuelas; es un factor significativo en los procesos de aprendizaje de los alumnos, por ello, a través del Foro Mundial Sobre Educación en donde se implementa el proyecto *Educación para Todos*, la UNESCO (2015) incluye como objetivo capacitar a los profesores para obtener entornos de aprendizaje saludables y receptivos. En otros términos, plantea crear ambientes propicios y adecuados para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz, beneficiando positivamente a los alumnos de las instituciones educativas.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), el ambiente escolar es un “conjunto de relaciones entre los miembros de una comunidad escolar, determinado por aquellos factores estructurales, personales y funcionales propios de la institución, que confiere un estilo propio al plantel” (p.3). Para tener un ambiente escolar positivo, se debe promover en los alumnos, docentes, directivos y padres de familia una convivencia pacífica, democrática e inclusiva, propiciando el diálogo, la inclusión y la negociación para la solución de conflictos que se puedan generar en la institución educativa.

Si en la institución educativa no hay un buen ambiente escolar, posiblemente se generen consecuencias negativas tanto para los alumnos como para el personal; por ejemplo, situaciones de violencia, mala convivencia, dificultades para el proceso enseñanza-aprendizaje, barreras de aprendizaje en los alumnos, problemas socioemocionales, entre otros.

En el Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, se realizó un estudio cualitativo bajo un enfoque fenomenológico, con el fin de conocer la percepción de los docentes acerca del ambiente escolar en dicha institución, a través de una entrevista estructurada. Por ello, se planteó la siguiente interrogante: ¿Cómo perciben el ambiente escolar los docentes de una institución educativa pública de educación media superior?

Método

La investigación tuvo un enfoque cualitativo; se analizaron datos de manera exhaustiva describiendo las cualidades del tema a investigar, sin tratar de probar o medir (Blasco & Pérez, citados en Ruiz, 2011). Su diseño se basó en el método fenomenológico; enfocado en experiencias individuales de los sujetos que son partícipes (Fuster, 2019). La técnica de muestreo fue por conveniencia; se seleccionaron aquellos casos accesibles y que aceptaron participar de manera voluntaria (Otzen & Manterola, 2017).

Participantes

Los participantes de la investigación se seleccionaron de forma aleatoria en una escuela pública de educación media superior, específicamente cinco sujetos. De los maestros entrevistados, el 40% realizó sus estudios en la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP), el otro 40% en el Instituto Tecnológico de Sonora y el 20% en la Universidad de Sonora.

Respecto al grado académico, el 40% de los docentes que se entrevistaron cuentan con una maestría, mientras que el otro 60% solo licenciatura. En referencia a la edad, el 60% de los sujetos están en un rango de 23-30 años y el 40% en un rango de 30-40 años. La experiencia de los docentes es variable, uno de ellos tiene seis meses y los demás indicaron 2, 3, 10 y 15 años.

En cuanto a los grados escolares que han impartido, el 60% ha impartido únicamente en educación media superior, mientras que el 40% en educación media superior y superior. Con respecto al tiempo trabajando en la institución pública, el rango es desde 6 meses hasta 10 años. Por último, respecto al tipo de contrato, el 80% de los sujetos encuestados cuentan con interinato, mientras que el 20% con un contrato definitivo.

Instrumento

Como instrumento se utilizó una entrevista semiestructurada, con el siguiente contenido: nombre del tema, lugar donde se realizó, día, hora de inicio y hora de finalización, un agradecimiento e introducción al tema, así como cinco preguntas divididas por dimensiones —dos preguntas de caso, correspondientes a la dimensión convivencia democrática y tres de percepción, pertenecientes a la dimensión socioemocional (tabla 1)—. También tiene un apartado de preguntas derivadas de la entrevista y, por último, unas palabras de cierre y despedida.

Tabla 1

Preguntas correspondientes a las dimensiones

Dimensión convivencia democrática	1. En caso de una situación de discriminación, ¿de qué manera lo resuelve la institución? 2. En caso de situaciones de conflicto entre los alumnos ¿De qué manera soluciona el problema la escuela?
Dimensión socioemocional	3. ¿Cuál es el seguimiento que se les da a los alumnos con problemas socioemocionales? 4. ¿En qué actividades/proyectos los alumnos trabajan sus emociones? 5. ¿Cuáles son las situaciones más frecuentes en las que usted considera que el alumno muestra sus emociones?

Nota: Elaboración propia.

Procedimiento

Se revisó la bibliografía del proyecto de investigación cualitativa y se seleccionó la técnica de recolección de datos más conveniente. Después, se elaboró la entrevista semiestructurada acerca de la percepción de los docentes sobre el ambiente escolar en una institución pública de educación media superior y se realizó la construcción de la ficha sociodemográfica. Posteriormente, en un solo día, se llevó a cabo la aplicación de la entrevista en la preparatoria pública, explicando de manera individual a cada participante la finalidad de la entrevista y el objetivo de la investigación. El tiempo de aplicación fue aproximadamente de cinco minutos por docente, se llevó a cabo en el aula de medios de la institución y, como apoyo, se grabó la voz de los sujetos con un celular; es importante mencionar que a partir del desarrollo de la entrevista surgieron algunas preguntas. Una vez recolectada la información, se realizó la redacción y selección de datos para mostrar los resultados.

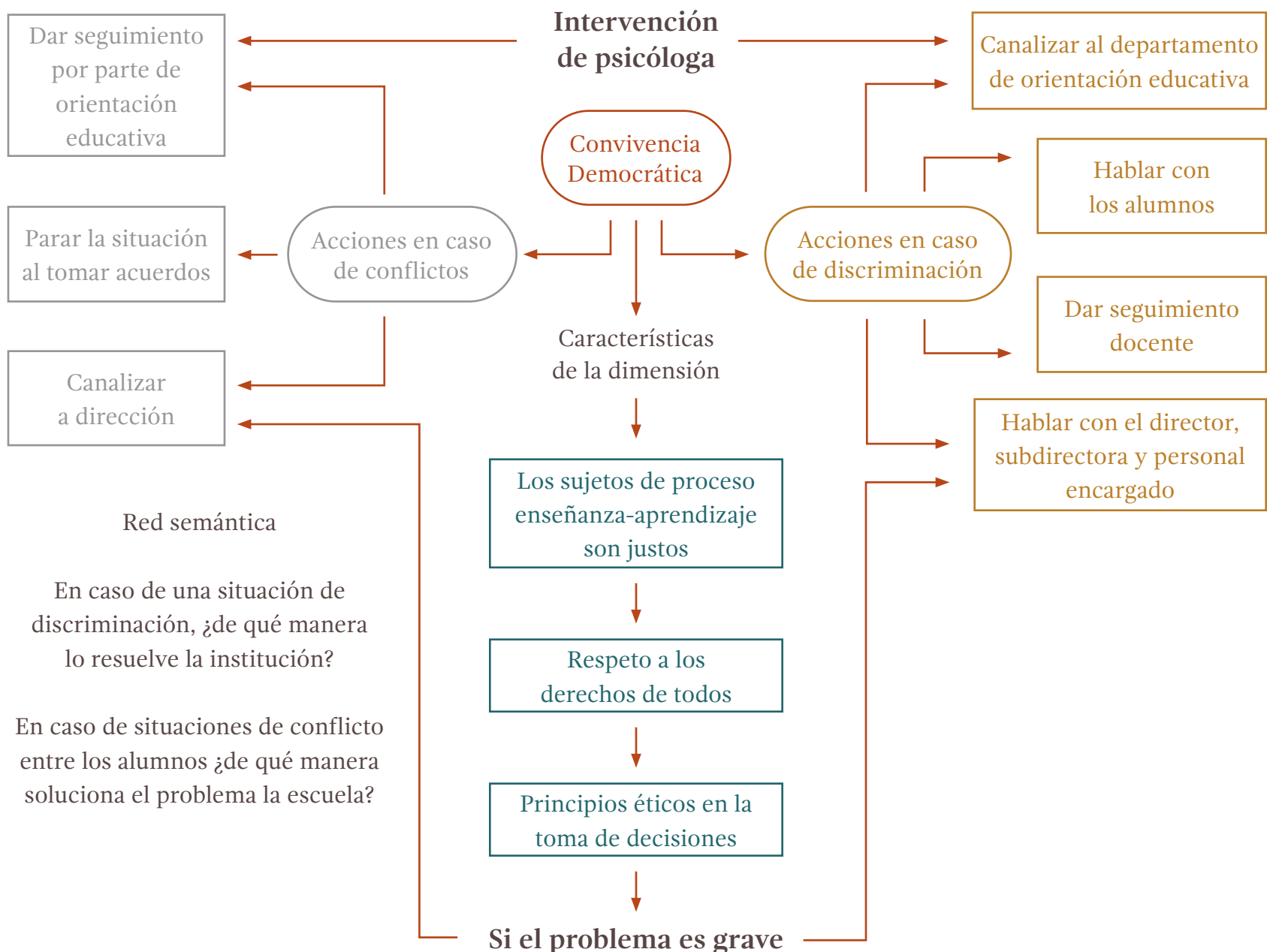
Resultados

Dimensión convivencia democrática

En la siguiente red semántica se logra apreciar las respuestas de los docentes de la institución pública de educación media superior respecto a la convivencia democrática basada en situaciones de conflicto y discriminación (figura 1).

Figura 1

Convivencia democrática



Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura 1, se puede deducir que en dicha institución se realizan acciones democráticas y justas ante diferentes problemas que pueden presentarse en el plantel, tratando de respetar y cumplir los derechos de todos, con base en principios éticos en la toma de decisiones.

A partir de las respuestas de los diferentes sujetos, se pudo conocer que, ante problemas de discriminación, en primera estancia, se habla con los alumnos y, posteriormente, se canalizan al departamento de orientación educativa. Así lo indicaron algunos de los entrevistados: “se habla con los alumnos y después se turna lo que es orientación con las psicólogas...” (Sujeto 1); “el docente habla con los alumnos y trata de hacerlos entender,

pero hay un protocolo [...] si es algo grave el problema que se canalice con el departamento de orientación” (Sujeto 2); “el docente como la institución canalizan la situación en ese momento y si es necesario el problema es canalizado directamente por orientación educativa” (Sujeto 5).

De acuerdo con la SEP (2013), un ambiente escolar es democrático cuando los directivos y maestros son justos a la hora de tomar decisiones; por lo tanto, al tomar acción, canalizando a los alumnos al departamento de orientación educativa y dando seguimiento a dicho problema para llegar a una solución, se cumple con lo mencionado por la SEP, tratando de favorecer la sana convivencia en un ambiente positivo.

El sujeto 4 cita que, en caso de discriminación, la acción que se toma es hablarlo con el personal a cargo de la institución: “hablando con los encargados de la escuela no, que ese caso sería el director, subdirectora y personal encargado”.

Lo anterior encuentra relación con el buen ambiente escolar ya que, como menciona la UNESCO (2015), el clima escolar suele ser reflejo de las capacidades instaladas con las que cuenta la escuela, tanto en la formación educativa como en la toma de decisiones. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, es decir, tiene capacidad de actuar en conjunto ante cualquier situación para el beneficio de los alumnos.

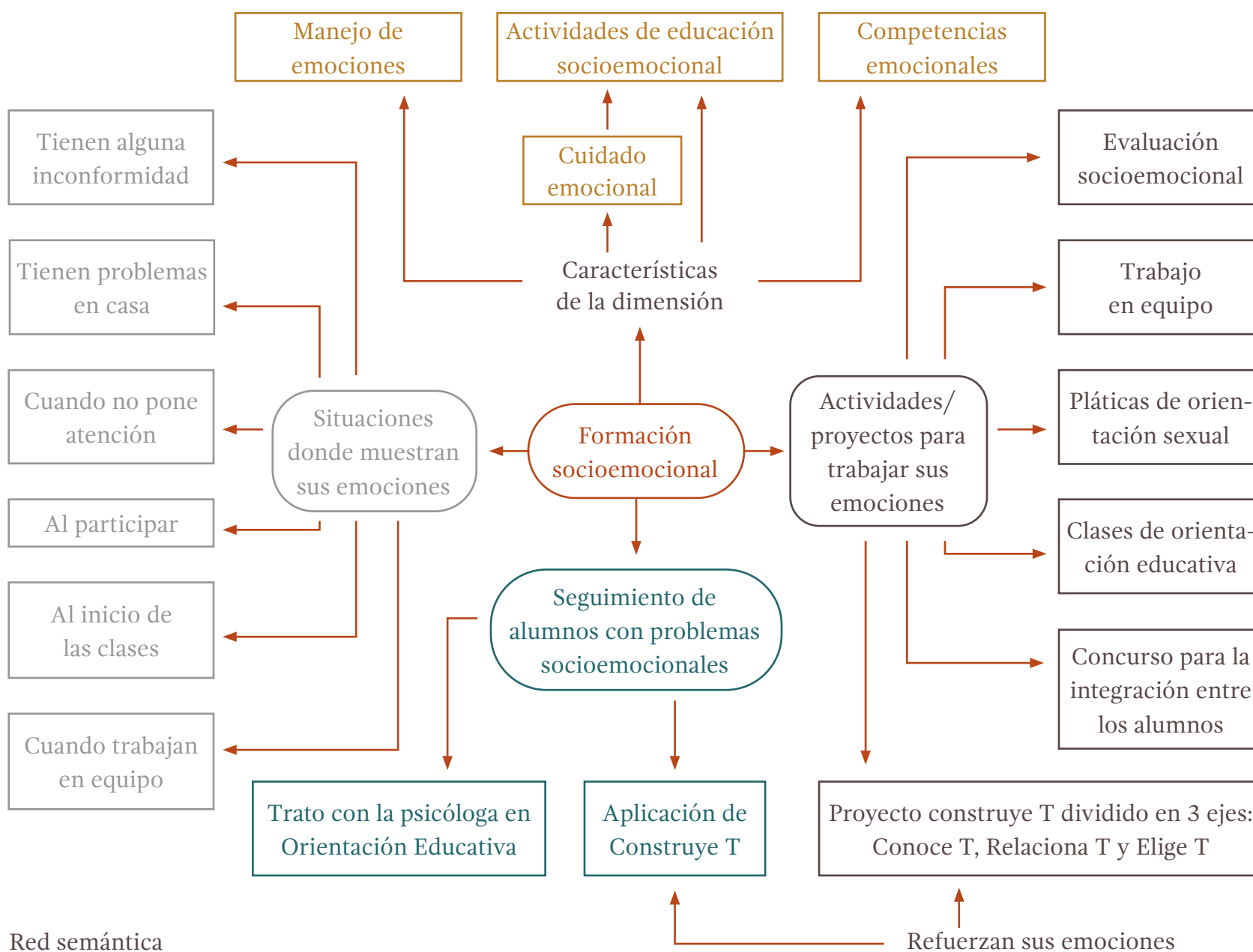
Por otra parte, el sujeto 1 dio a conocer que no ha presenciado situaciones de conflicto en la institución; asimismo, tanto el sujeto 3 como el sujeto 4 no han presenciado conflictos ni discriminación en su experiencia docente. Sin embargo, el sujeto 5 menciona que en la institución se presentan conflictos en los que participa todo el grupo, aunque no son de gravedad; algunos ejemplos de ellos son “rayar los mesabancos, rayar las paredes, dañar algunas partes de los mismos salones”. Lo cual concuerda con Peña, Sánchez, Ramírez et al. (2017), quienes indican que el ambiente escolar es el reflejo de la institución; si esta propicia buen ambiente, buen aprendizaje y buena comunicación, no tendrían por qué presentarse problemáticas a gran nivel.

Dimensión formación socioemocional

En la siguiente red semántica, se logra apreciar las respuestas mencionadas por los maestros de la institución pública de educación media superior respecto a la formación socioemocional (figura 2).

Figura 2

Formación socioemocional



Red semántica

¿Cuál es el seguimiento que se les da a los alumnos con problemas socioemocionales?

¿En qué actividades/proyectos los alumnos trabajan sus emociones?

¿Cuáles son las situaciones más frecuentes en las que se considera que el alumno muestra emociones?

Nota: Elaboración propia.

En la figura 2, se observa que los docentes logran identificar las situaciones en las que los alumnos muestran sus emociones y, a través de diversas actividades en la institución, los maestros trabajan con la formación socioemocional con sus alumnos, dando seguimiento a los jóvenes con problemas.

De acuerdo con los sujetos 1, 3 y 5, el seguimiento que se le da a los alumnos con problemas socioemocionales es canalizarlo al área de orientación educativa, ya que es el

departamento de psicología de la institución; cuando un alumno muestra inestabilidad emocional, los entrevistados indicaron que se toman las siguientes acciones: “trato con la psicóloga en orientación educativa” (Sujeto 1); “vas con la maestra de orientación y le explicas lo que está pasando” (Sujeto 3); “es principalmente canalizado por orientación 100%, es canalizado por ellos porque [...] son los que [...] conocen más del tema” (Sujeto 5).

Lo anterior está relacionado con lo mencionado por la SEP (2013), pues, aunque las competencias de conocimiento son importantes, no son suficientes; los aspectos de tipo afectivo desempeñan un papel relevante para el aprendizaje y son parte del desarrollo integral de los alumnos. Por lo tanto, es necesario atender y fortalecer las competencias emocionales de los alumnos; se convierte en una parte fundamental del quehacer como docentes, ya que las emociones son esenciales en el proceso educativo y son el motor que moviliza las necesidades y sentimientos dentro del aula; por ende, canalizar a los alumnos con dificultades en sus emociones es la manera correcta de mantener un ambiente saludable e íntegro entre los jóvenes de la institución.

Respecto al desarrollo de actividades y proyectos donde los alumnos manejen sus emociones, las respuestas fueron positivas, ya que en la institución se aplican distintas actividades que apoyan la formación socioemocional. Los entrevistados mencionaron lo siguiente: “En lo que es en el plan construye-T ahí se trabajan ese tipo de emociones para respetar a las demás personas para respetarse así mismo para tomar decisiones correctas” (Sujeto 1); “en construye-T que se trata desde que entran a primero año para conocerse así mismo, el segundo es relaciona-T y el tercero construye-T, es decir, pensar en lo que viene para el alumno en el futuro” (Sujeto 2). El sujeto 1 también mencionó las siguientes actividades realizadas por la institución:

concurso para integración entre los alumnos nuevos que llegan y los que ya están y también hay pláticas lo que es la orientación sexual, en cuestión de orientación educativa, conocimiento de sí mismo todo eso que conforma lo que es preparar al alumno para la universidad, pero sobre todo para la vida. (Sujeto 1)

Por su parte, el sujeto 4 aludió que en su clase junta a los alumnos para que aprendan sobre la autorregulación y el trabajo en equipo.

De acuerdo con Barreto y Álvarez (2017), el clima escolar en la preparatoria pública ayuda no solo al aspecto académico sino al socioemocional, ya que en la institución se involucra la relación, la comunicación y la manera de dirigir del docente con el alumno,

logrando estrechar una relación de diálogo y respeto para obtener resultados positivos en ambos aspectos.

Fernández y Ramos (citados en Montoya, 2018) mencionan que las emociones son reacciones complejas que involucran tanto la mente como el cuerpo y desencadenan respuestas de diferentes tipos: un estado mental subjetivo, un impulso a actuar que puede expresarse, o no, de forma abierta como llorar o huir. La emoción también es un mecanismo afectivo de regulación del comportamiento ajeno, que puede acercar o alejar a las personas. Los seres humanos somos seres emocionales y, por lo tanto, es importante que los docentes reconozcan en qué momento los alumnos suelen mostrar sus emociones. Con respecto a las situaciones donde los discentes muestran sus emociones, los entrevistados indicaron lo siguiente: “cuando tienen alguna inconformidad, cuando tienen problemas en su casa se les nota” (Sujeto 2); “cuando un alumno no pone atención” (Sujeto 3); “al momento de iniciar una clase” (Sujeto 4); “al momento de, de que los alumnos participen, los invitas por ejemplo a trabajar en grupo” (Sujeto 5).

Además, el sujeto 2 indicó que “Construye T no viene en la materia de informática, no viene incluido tal cual, en las demás materias si lo han aplicado y apenas este año me ha tocado que les den capacitación a los maestros”; informando que él en su materia no ha aplicado proyectos de construye T para el trabajo de las habilidades socioemocionales.

Mientras tanto, el sujeto 4 expresó que, en su clase, como actividad de manejo de emociones, pone a los alumnos a trabajar en equipo para conocer y saber las actitudes de cada uno durante ese proceso. Lo anterior tiene relación con lo dicho por la SEP (2016), ya que un buen ambiente escolar debe establecer dinámicas que constituyan los procesos educativos y que impliquen acciones, experiencias y vivencias de cada participante; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, así como múltiples relaciones con el entorno.

Conclusiones

De acuerdo con la información recolectada durante el estudio, la institución pública de educación media superior tiene un ambiente favorable tanto del personal como de los alumnos. Los resultados fueron positivos, en referencia a la forma en la que los maestros y el personal encargado de orientación solucionan las situaciones que podrían causar un conflicto o perturbar el ambiente. Por lo tanto, se recomienda seguir con las mismas estrategias de trabajo al momento de presentarse algún conflicto, ya que han tenido buenos resultados en la solución de problemas.

Según los entrevistados, la institución se caracteriza por ser una escuela de excelencia y tener un buen funcionamiento. Durante el estudio, fue posible observar que existe un buen ambiente, pues siempre se hizo presente el respeto y la sana convivencia; estos elementos son importantes porque permiten un ambiente favorable para el aprendizaje de los alumnos y para el excelente desempeño de los docentes.

Considerando que el ambiente escolar es un punto clave para que una institución trabaje de forma correcta y se obtengan mejores resultados, será importante seguir investigando sobre el tema.

Referencias

- Barreto, F. J., & Álvarez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2). [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)
- Cuellar, D. (2017). *Abandono Escolar en Educación Media Superior. Análisis de Factores Escolares Asociados a Altas Tasas de Abandono*. COMIE. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0398.pdf>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Hernández, J. L., Rivera, M. T., & Garza, L. R. (2017). *Ambientes de aprendizaje en el bachillerato*. COMIE. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2625.pdf>
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*, 14, 1-18. <https://repasopcmasumet.files.wordpress.com/2018/09/convivencia-escolar-unesco1.pdf>
- Montoya, L. M. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. *Educación socioemocional, Revista Didac*, 72, 1-83. http://revistas.iberomexico.mx/didac/uploads/volumenes/27/pdf/Didac72_web.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La educación para todos, 2000-2015. Logros y desafíos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J., & Menjura, M. (2017). La convivencia en la Escuela. Entre el Deber Ser y la Realidad. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 13(1), 129-152. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134152136007/html/index.html>
- Ruiz, M. (2011). *Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán Sinaloa. México* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Sinaloa, México. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/index.htm>

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década* (41), 153-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>

Secretaría de Educación Pública. (2013). *ABC del Ambiente Escolar. Guía de Referencia Rápida para Crear Ambientes Escolares Positivos*. http://www.cobaev.edu.mx/Dies1/archivos/ABC_AmbienteEscolar.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Modelo Educativo 2016*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

CAPÍTULO 4

Impacto del programa Construye-T en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación media superior

José Ignacio Gómez Tizoc y Edna Milagros Martínez Ruíz

En México, desde el año 2012, la obligatoriedad de la educación media superior (EMS) ha representado un avance significativo en el reconocimiento del derecho a la educación; en virtud de lo anterior, uno de los mandatos es la responsabilidad del estado mexicano de desarrollar las acciones pertinentes y no solo garantizar cobertura sino una educación que responda a las necesidades e intereses de los jóvenes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE, 2015]).

Actualmente, alrededor del 30% de los jóvenes mexicanos entre 15 y 17 años está fuera de la escuela; de cada diez estudiantes que ingresan a la EMS, solo siete terminan en tiempo y forma sus estudios. Por otro lado, el panorama educativo en el país arroja datos significativos del ciclo escolar 2015-2016, en donde un 15.5% representa a 772 215 alumnos de EMS que abandonan la educación o son expulsados; anualmente entre 600 000 y 700 000 jóvenes abandonan sus estudios (INEE, 2017).

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), las principales razones del abandono escolar son el índice de reprobación, el disgusto por estudiar, los problemas para entender a los maestros, el turno distinto al de preferencia, la lejanía de la escuela, los problemas personales-familiares como el embarazo, la necesidad de trabajar o dificultades en el hogar.

Por otro lado, estudios internacionales mencionan que la etapa de la adolescencia es causante de cambios emocionales, por los cuales los estudiantes se alejan de la escuela, ubicando al desinterés o desaliento en primer lugar como causante del abandono escolar (d'Alessandre & Mattioli, 2015).

Además, a nivel nacional, el 38% de estudiantes de escuelas públicas y 22% de escuelas privadas consideran que los planteles son peligrosos; en dichas instituciones, siete de cada 10 alumnos han sufrido algún tipo de violencia física, verbal o psicológica, 4% de los jóvenes se considera agresor activo, un 21% no tiene deseos de vivir, y un 7% ha intentado suicidarse (Márquez, 2014).

A partir de las distintas problemáticas que se han presentado y las causas que influyen en que los jóvenes abandonen sus estudios, se considera importante indagar sobre la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales (HSE), y cómo repercuten ante las problemáticas que se presentan en el contexto educativo para la mejora del rendimiento académico y la eficiencia terminal de los jóvenes.

Se entiende a las HSE como el conjunto de capacidades para identificar y manejar nuestras emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer relaciones positivas, definir y alcanzar metas. Son herramientas para la vida que permiten regularnos, llevarnos mejor con los demás y tomar decisiones responsables (SEP, 2017a).

Existe evidencia que revela que las habilidades socioemocionales son fundamentales en la prevención de conductas de riesgo; al respecto, la SEP (2017a) reconoció que la inteligencia emocional es tan importante como la relacionada con el aprendizaje, por lo tanto, implementó el programa Construye-T para promover el desarrollo de este tipo de habilidades en los estudiantes, con el fin de enfrentar el acoso escolar, la violencia, el abandono escolar, etc.

Las habilidades socioemocionales que pretende desarrollar el programa Construye-T se conforman de cuatro ejes: (a) autoestima, (b) manejo de emociones, (c) convivencia, y (d) resolución de conflictos (Flores, Oldak, & Correa 2016; SEP, 2016). A continuación, se describe lo que se desea valorar en cada uno de los ejes:

- *Autoestima*. Este eje se orienta al reconocimiento de habilidades relacionadas con la autoestima. Implica habilidades para conocerse a sí mismo (autoconcepto); aceptar lo que somos y trabajar en lo que se puede ser mejor (autoaceptación); apreciar las características, cualidades personales (autovaloración), así como tener actitudes de respeto y cuidado de sí mismo y de los demás. El fortalecimiento de la autoestima permite el conocimiento, amor y comprensión propia y de los demás, esta capacidad se va fortaleciendo con las experiencias cotidianas.
- *Manejo de emociones*. Este eje se orienta al reconocimiento de las habilidades para la expresión y el manejo de las emociones, que permiten al alumno ser más asertivo y empatizar con las demás personas y con su entorno (familia, escuela y comunidad).

Implica habilidades para identificar y poner en palabras lo que sienten; expresar las emociones asertivamente sin dañar a otros ni a sí mismo; reconocer y respetar las emociones de los demás; regular las emociones ante diferentes situaciones para actuar en pro de ellos mismos, sin dejar de considerar a los demás.

- *Convivencia*. Este eje reconoce el desarrollo de habilidades para establecer relaciones con los demás y con el entorno, de manera pacífica e inclusiva. Implica habilidades como ponerse en el lugar de los otros, reconocer y apreciar la diversidad, dialogar, colaborar, relacionarse sin discriminar a los demás, escuchar activamente, trabajar en equipo, enfrentar y sobreponerse positivamente a las dificultades.
- *Resolución de conflictos*. Este eje está orientado a reconocer las habilidades para la resolución pacífica de los conflictos. Implica el desarrollo de habilidades para la negociación, la mediación y el arbitraje, como el diálogo, la empatía, la escucha activa y la asertividad.

En la actualidad, se cuenta con evidencia que revela el gran potencial que se tiene para moldear estas habilidades desde el ámbito educativo y el impacto que tienen estas para la preparación eficiente de los jóvenes para la vida, que es uno de los principales retos que enfrenta la EMS en nuestro país. Por lo tanto, en las últimas dos décadas se ha desarrollado un amplio conjunto de investigaciones que analizan los grandes beneficios de la educación socioemocional en el contexto educativo (Hernández, Trejo, & Hernández, 2018).

La presente investigación pretende dar respuesta a la interrogante ¿Cómo impacta la aplicación del programa Construye-T en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación media superior?

Dicho cuestionamiento da pie al planteamiento del objetivo de esta investigación: Analizar el impacto del programa Construye-T en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación media superior, a través de un instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales para comprobar la efectividad del programa.

Método

Tipo de estudio

Se realizó un estudio bajo un enfoque cuantitativo, debido a que la investigación buscaba medir, analizar y demostrar teorías del impacto del programa Construye-T en el desarrollo de habilidades socioemocionales en jóvenes estudiantes de educación media superior.

El alcance fue descriptivo y tuvo como finalidad conocer el grado de impacto del programa Construye-T, a través de la comparación entre un grupo control y un grupo experimental. Para ello, se seleccionaron dos preparatorias: (a) una de ellas que aplica el programa Construye-T; como grupo experimental se eligió al Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR); (b) otra institución que no aplica el mencionado programa; como grupo control se eligió al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Participantes

La selección de los participantes fue de manera probabilística. Se tomó una muestra de 30 alumnos por cada plantel, sumando una muestra total de 60 sujetos. Los sujetos involucrados pertenecían al sexto semestre de educación media superior, el 51.7% de la población era del sexo masculino y el 31.3% del sexo femenino; las edades de la población oscilaron entre los 18 y 19 años.

Instrumento

El instrumento que se utilizó para la recopilación de información fue una lista de verificación de valoración de habilidades sociales y emocionales (Flores, Oldak, & Correa, 2016). Dicho instrumento contó con un total de 32 ítems, divididos en cuatro ejes.

El primer eje relaciona los criterios de autoestima (ocho ítems); el segundo eje, el manejo de emociones (ocho ítems); el tercer eje, la convivencia (ocho ítems); y el cuarto eje, la resolución de conflictos (ocho ítems). Cada ítem se respondió con la escala de Likert: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = neutral, 4 = de acuerdo, y 5 = totalmente de acuerdo. El instrumento contó con una validez de fiabilidad de alfa de Cronbach de .97.

Procedimiento

Para el desarrollo del estudio, primero se realizó la búsqueda del instrumento, considerando un instrumento validado y aplicado por la SEP en educación básica; posteriormente, se revisó y se realizaron adaptaciones según las necesidades del estudio; las modificaciones del instrumento consistieron en omitir dos criterios de valoración “ninguna de las anteriores” en los ejes convivencia y resolución de conflictos, y en adaptar la redacción de tercera a primera persona.

El segundo paso consistió en la aplicación del instrumento, el cual se llevó a cabo en las dos instituciones de manera grupal, el mismo día, en el transcurso de la mañana, en distintos horarios; para ello, se solicitó la autorización del director a cargo de la institución. En el momento de la aplicación, se brindaron las indicaciones para contestar el instrumento y no se estableció un margen de tiempo para contestarlo. Se pudo percibir que, en ambas instituciones, los alumnos siempre mostraron interés por contestar el instrumento y no hubo problemas por comprender las indicaciones y los criterios.

Una vez recolectados los datos y, como último paso, se elaboró la base de datos en el programa estadístico SPSS y se registraron las respuestas obtenidas para el análisis de resultados.

Resultados

Respecto a la autoestima, Flores et al. (2016) expresan que “El fortalecimiento de la autoestima permite el conocimiento, amor y comprensión propia y de los demás, esta capacidad se va fortaleciendo con las experiencias cotidianas” (p.1).

De acuerdo con los resultados, se puede observar que el programa Construye-T tiene un impacto en la autoestima, pues la media del grupo control es de 3.55, lo cual indica que falta mejorar los niveles de autoestima personal, mientras que la del grupo experimental es de 4.52 y sus rangos son mayores en cada ítem de la dimensión en comparación al grupo control (tabla 1).

Tabla 1

Media y desviación del grupo control y experimental en eje de autoestima

Indicador	Media		Desviación típica	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Expreso claramente ideas y necesidades.	3.47	4.37	.860	.556
Cuido mi apariencia personal.	3.87	4.53	.730	.571
Me respeto a mí mismo.	3.73	4.70	.944	.596
Reconozco mis fortalezas.	3.67	4.5	.922	.504
Manifiesto actitudes de autocuidado.	3.57	4.60	.728	.724
Mantengo contacto visual al interactuar con los demás.	3.47	4.40	.973	.621
Me preocupo por los demás.	3.33	4.53	1.269	.776
Reconozco mis áreas de oportunidad.	3.30	4.60	.750	.563

Nota: Elaboración propia.

También es posible observar que en el grupo control se les dificulta reconocer sus áreas de oportunidad, que la media menor le pertenece al indicador “Me preocupo por los demás” y que presentan dificultades en manifestar actitudes de autocuidado.

Respecto al manejo de emociones, Flores et al. (2016) mencionan que los alumnos deben reconocer y respetar las emociones de los demás; así como regularlas ante diferentes situaciones para actuar en pro de ellos mismos, sin dejar de considerar a los demás.

Con base en los resultados, se considera necesario reforzar esto, debido a que la media del grupo control es de 3.17, mientras que la del grupo experimental es de 4.70. Se observa que, en el indicador “No tengo cambios constantes en mis estados de ánimo”, la media es muy baja con 2.73, lo cual quiere decir que se encuentran más dificultades en el grupo control, en donde la mayor dificultad de los estudiantes se encuentra en reconocer y considerar las emociones de los demás y ser congruente con lo que piensan (tabla 2).

A diferencia de ello, se puede percibir que las medias del grupo experimental son mayores y no presentan dificultades, ya que sus habilidades les permiten ser más asertivos y empáticos con las demás personas.

Tabla 2

Media y desviación del grupo control y experimental en eje de manejo de emociones

Indicador	Media		Desviación típica	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Expreso cómo me siento en situaciones.	3.50	4.37	.682	.556
Regulo la expresión de mis emociones.	3.23	4.20	.817	.925
Actúo en forma asertiva en situaciones que me enojan.	2.97	3.93	1.098	.907
Soy tolerante ante situaciones que me frustran.	2.80	4.00	.997	.947
No tengo cambios constantes en mis estados de ánimo.	2.73	4.13	1.015	.860
Reconozco y considero las emociones de los demás.	3.17	4.70	1.117	.535
Regularmente estoy de buen humor.	3.50	4.53	.900	.819
Soy congruente con lo que siento y expreso.	3.53	4.63	.730	.669

Nota: Elaboración propia.

En referencia a la convivencia, Flores et al. (2016) mencionan que en este eje se reconoce el desarrollo de habilidades para establecer relaciones con los demás y con el entorno de manera pacífica e inclusiva.

En los resultados obtenidos, se puede apreciar que predomina la media del grupo experimental debido a que es mayor con 4.48, por lo que no presentan dificultades, ya que casi siempre conviven con el entorno; mientras que la media del grupo control es de 3.25, por lo que requiere atención en rasgos de convivencia (tabla 3). Como se observa, el grupo experimental sobresale en el indicador “Respeto diferentes formas de pensar y/o actuar de los demás” y “Me integro fácilmente a las actividades con otros”, observándose que el grupo casi siempre desarrolla las habilidades mencionadas por los autores.

Con estos resultados, se puede afirmar que la implementación del programa impacta en las actitudes de los alumnos para que estos sean capaces de desarrollar habilidades como el ponerse en el lugar de los demás, reconocer y apreciar la diversidad, dialogar, colaborar, relacionarse sin discriminar a los demás, escuchar activamente, trabajar en equipo, enfrentar y sobreponerse positivamente ante las dificultades.

Tabla 3

Media y desviación del grupo control y experimental en eje de convivencia

Indicador	Media		Desviación típica	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Respeto diferentes formas de pensar y/o actuar de los demás.	3.47	4.80	.937	.407
Convivo respetuosamente con mis compañeros.	3.47	4.53	.860	.681
Me dirijo a los demás por nombre y no por apodo.	3.03	4.13	1.033	1.008
Me integro fácilmente a las actividades con otros.	2.97	4.27	1.033	.785
Trabajo en equipo adecuadamente.	3.23	4.43	.626	.774
Comparto mis cosas.	3.30	4.53	.915	.860
Aviso a una autoridad en el momento que agreden a alguien.	3.23	4.40	.817	.894

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la resolución de conflictos, Flores et al. (2016) mencionan que este eje “está orientado a reconocer las habilidades para la resolución pacífica de los conflictos. Implica el desarrollo de habilidades para la negociación, la mediación y el arbitraje, como el diálogo, la empatía, la escucha activa y la asertividad” (p.2).

Con una media de 3.65, se puede inferir que el grupo control presenta dificultades en desarrollar y adquirir las habilidades. Los indicadores “Logro solucionar conflictos de forma asertiva” y “Soy respetuoso con las autoridades de la escuela” fueron las medias más bajas. Por otro lado, se puede confirmar la importancia de la implementación del programa Construye-T, ya que la muestra del grupo experimental en los resultados de la tabla es superior con una media de 4.38, es decir, que los alumnos no cuentan con problemas en desarrollar las habilidades de la resolución pacífica de los conflictos, de diálogo, empatía, escucha activa y asertividad (tabla 4).

Tabla 4

Media y desviación del grupo control y experimental en eje de conflictos

Indicador	Media		Desviación típica	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Escucho con atención y respeto el punto de vista de los demás.	3.10	4.20	1.125	1.157
Evito conflictos en la escuela y mi entorno.	3.37	4.40	.928	.770
Me involucro para ayudar a solucionar conflictos dentro del salón y en la escuela.	3.03	4.37	1.033	.765
Soy capaz de negociar con otros para solucionar un conflicto.	3.13	4.37	1.074	.890
Recupero fácilmente la calma después de un conflicto.	2.90	4.10	.995	.995
No apoyo a otros ni participo en agresiones a otros niños.	2.57	4.37	1.135	.890
Logro solucionar conflictos de forma asertiva.	2.97	4.60	.765	.563
Soy respetuoso con las autoridades de la escuela.	2.97	4.70	1.033	.837

Nota: Elaboración propia.

Comparaciones de media

A través del análisis de resultados de investigación, en la tabla 5, se puede apreciar que la muestra del grupo experimental obtuvo una media mayor (4.43) respecto a la muestra del grupo control (3.24), por lo que se puede inferir que los estudiantes del sexto semestre del CETMAR han desarrollado habilidades, actitudes y destrezas que les permiten conocer sus fortalezas y debilidades, autocuidarse, desenvolverse con respeto y empatía en cualquier tipo de ambiente, trabajar colaborativamente y fomentar el trabajo en equipo, autorregularse en momentos de estrés y tensión, y lograr sus metas a pesar de las adversidades; mientras que los estudiantes del grupo control no han potencializado totalmente habilidades sociales y de carácter emocional que les permita un mayor desenvolvimientos en entornos escolares, familiares y sociales. Dicho análisis permitió aceptar la prueba de hipótesis del impacto del programa Construye-T, en el desarrollo efectivo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes.

Tabla 5

Prueba t Student para medias independientes

Plantel	N	Media	Desviación típica	T	gl	Sig. (bilateral)
Grupo Control	30	3.24	.52880	-9.924	58	.000
Grupo Experimental	30	4.43	.38226	-9.924	52.808	.000

Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

A través del análisis de la investigación, se concluye satisfactoriamente el impacto del programa Construye-T en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación media superior; se pudo comprobar la efectividad del programa, aceptando la hipótesis alternativa.

Unos de los principales hallazgos obtenidos fue confirmar las teorías de efectividad del programa, al obtener resultados significativos entre las muestras; entre ellas, que el grupo control no logró desarrollar las habilidades socioemocionales a lo largo de su formación académica, debido a la falta de implementación de este en dicha institución; mientras que, en el grupo experimental, se pudo constatar la efectividad del desarrollo de habilidades sociales y emocionales con base en los resultados obtenidos, dando mérito al programa Construye-T.

Dando respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo impacta la aplicación del programa Construye-T en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación media superior? El impacto se ve reflejado en la formación académica de los discentes —ya que se logró apreciar que la gran mayoría no contaba con materias reprobadas y sus calificaciones eran satisfactorias—, así como en la toma de decisiones y su comportamiento.

Es importante mencionar que los ejes más destacados en habilidades sociales y emocionales fueron el manejo de emociones y la resolución de conflictos, por lo que se puede inferir que los alumnos del grupo experimental han mejorado en la solución de problemas que se les presentan en la vida diaria, y en el control, autorregulación y transmisión de sus emociones.

Como lo menciona la SEP (2017a), desarrollar habilidades socioemocionales permite a la persona identificar sus emociones y controlarlas en situaciones de desventaja, desarrollar empatía por los demás, preocuparse por su bienestar y el de su entorno, tomar decisiones responsables y autorregularse para el logro de sus metas. Como se evidenció a través del instrumento y el análisis de la información, los discentes que participaron en el programa para el desarrollo de habilidades socioemocionales lograron desarrollar y mejorar las capacidades que les permiten conocerse y autorregularse, lo cual contribuye a mejorar su rendimiento académico, reducir las actitudes negativas, convivir con todos sin exclusión y ser empático. Estas habilidades les permitirán seguir tomando buenas decisiones que les ameriten y provean una mejor calidad de vida.

Se recomienda realizar más indagaciones sobre la importancia de las habilidades socioemocionales en la educación y cómo estas herramientas influyen significativamente en el rendimiento y logro académico de los estudiantes, así como en la toma de decisión humana, inteligente y responsable en el ámbito personal y social; por lo tanto, será relevante su divulgación y adopción, realizando pruebas pretest con el fin de medir los resultados iniciales y finales.

Referencias

- d'Alessandre V., & Mattioli, M. (2015). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio. *Cuadernos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*, 21, 1-24.
- Flores, L., Oldak, E., & Correa, D. (2016). *Ficha de Identificación del Instrumento de Valoración de Habilidades Sociales y Emocionales. Versión para docentes*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/270841/Ficha_de_Identificaci_n_del_Instrumento_de_Valoraci_n_de_Habilidades_Sociales_y_Emocionales_VF_081117.pdf
- Hernández, M., Trejo, Y., & Hernández, M. (2018). *El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AlDia.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017. Educación básica y media superior*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2017-educacion-basica-y-media-superior/>
- Márquez, A. (2014). Retos y tensiones en la EMS. *Perfiles Educativos*, 36(146), 1-9. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n146/v36n146a1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Desarrollar habilidades socioemocionales, una forma de prevenir el abandono escolar en estudiantes de bachillerato*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/desarrollar-habilidades-socioemocionales-una-forma-de-prevenir-el-abandono-escolar-en-estudiantes-de-bachillerato?idiom=es>

CAPÍTULO 5

Experiencias de innovación educativa en profesores de educación media superior para el proceso de enseñanza-aprendizaje

Kenya Alicia Ramírez Gastelum y Rosa Sarahi Castro Parada

La innovación educativa es definida como un proceso que conlleva ideas, estrategias y pasos a seguir; produce transformaciones en las prácticas educativas actuales, no solo en un tiempo determinado sino a largo plazo, ya que se considera la situación en el aula, la organización de los centros educativos, la relación de la sociedad educativa y la cultura profesional de los docentes, con la finalidad de modificar la realidad actual, haciendo cambios y mejoras en diversos factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cañal et al., 2002).

Según Barraza (2005), la innovación educativa es un proceso que impacta en diferentes ámbitos, ya que suple las necesidades o problemáticas que existen, e implica organizar, tomar decisiones y usar la creatividad para ciertos factores de la gestión institucional, el currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Cañal et al. (2002) mencionan que existen diversos factores que limitan y dificultan los procesos de transformación de la innovación educativa, algunos de los principales son la actitud, el entendimiento y la cultura de los docentes; además, indican que un obstáculo son las condiciones y circunstancias en la que el profesorado realiza su trabajo, ya que no se cuenta con la infraestructura y recursos suficientes para mejorar sus prácticas.

De Haro (2009) presentó algunas de las experiencias en el ámbito de la innovación educativa realizadas en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en Barcelona, donde se analizaron las características de blogs, wikis y redes sociales, así como sus posibilidades de uso; todo ello, con base en las experiencias realizadas con docentes

y alumnos. En los resultados del uso de herramientas de la web 2.0, resalta el uso de la tecnología como un medio efectivo para complementar la clase tradicional, ya que aporta nuevos medios de presentar la información, trabajar y estar en contacto con los alumnos, así como adaptar las metodologías que se usan en la actualidad en una búsqueda permanente de la excelencia educativa.

Por su parte, Rosales (2013) realizó en España un análisis de experiencias de innovación educativa; los resultados revelaron que se ha conseguido motivar a los estudiantes en el aprendizaje de diferentes temas y que se han alcanzado las metas en las áreas del conocimiento, las habilidades y las actitudes. Además, indicó que, aunque la práctica docente ha cambiado mínimamente, hay indicios de actitudes hacia la innovación: “se potencia su colaboración con otros profesores, con especialistas e instituciones, se estimula la utilización de diversos recursos alternativos a los convencionales impresos, se potencia su flexibilidad planificadora y su apertura a la comunidad” (p.59).

En México, en febrero del 2017, la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) organizó el *Encuentro de Innovación Educativa: Vocación por lo Nuevo*, con la finalidad de promover la reflexión de la comunidad universitaria sobre el proceso de transformación de las prácticas educativas, su naturaleza, condiciones, obstáculos y problemáticas. En dicho encuentro, asistieron 362 académicos y directivos, representantes de 62 entidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de ocho instituciones externas, constituyéndose como un espacio para la discusión abierta, profunda y crítica entre profesores, investigadores y funcionarios, en el que se presentaron proyectos académicos que han buscado transformar las prácticas educativas. Los proyectos fueron seleccionados por su valor como detonadores de la discusión sobre las prácticas, los alcances y los retos en la instrumentación de innovaciones (González et al., 2018). Los resultados fueron positivos, ya que se logró tener un diálogo horizontal entre autoridades y académicos sobre la naturaleza e implicaciones de la innovación educativa en la Universidad, en el que se hizo patente la necesidad de innovar institucionalmente y transformar las prácticas educativas. Asimismo, se expresaron y documentaron ideas, preocupaciones, propuestas, cuestionamientos, experiencias y necesidades de la comunidad universitaria relacionados con las dimensiones de la innovación educativa.

En Sonora, México, se realizó un estudio exploratorio en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), en el que participaron un total de 25 estudiantes de diferentes carreras, con la finalidad de conocer la percepción que tienen sobre sus docentes en relación con la innovación educativa. Se encontró que se percibe el rol del docente como una fuente

flexible para la transmisión de conocimientos, con diferentes metodologías de enseñanza y dinámicas, lo consideran motivador y de sostenibilidad en sus acciones; sin embargo, la función del docente en su acción tutorial ocupa la mayor atención al tener escasas menciones (Zavala, González, & Vázquez, 2019).

Conforme a lo anterior, al modificar metodologías y prácticas educativas, mejora la eficacia tanto del profesor como de los alumnos. Muestra de esto son las necesidades educativas que han cambiado drásticamente en los últimos años, causando que métodos tradicionales pasen a segundo plano, exigiendo a los profesores reflexionar, modificar y poner en práctica la innovación.

En la actualidad, es de gran importancia que las instituciones educativas a nivel media superior no solo se enfoquen en una enseñanza tradicionalista, sino que innoven y realicen estudios sobre las experiencias que ha tenido el profesorado al aplicar la innovación en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, surge la necesidad de conocer ¿Cuáles son las experiencias de innovación educativa de profesores en una institución de educación media superior de la región de Guaymas, Sonora? El objetivo es conocer las experiencias de innovación educativa en profesores de educación media superior, por medio de un grupo focal, para verificar el cumplimiento de las competencias de su rol docente.

Método

Sujetos

Se utilizó un muestreo no probabilístico, por lo que se solicitó a una institución convocar a profesores que cumplieran con características relacionadas con su experiencia docente, dispuestos a participar en los grupos focales, dando un total de ocho maestros, quienes imparten clases en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) Número 40, perteneciente al nivel medio superior.

Dicha muestra se dividió en dos grupos, el grupo focal A contó con un total de cuatro integrantes, tres del sexo femenino y uno del masculino; por otro lado, el grupo focal B contó con cuatro integrantes, tres del sexo masculino y uno del femenino.

Instrumento

Se diseñó una guía de tópicos, que es una herramienta implementada para recabar información en el desarrollo de un grupo focal, con el objetivo de conocer las experiencias de innovación educativa en profesores de bachillerato y verificar el cumplimiento de su rol docente.

La guía se integró de 10 preguntas abiertas, las cuales se organizaron en seis dimensiones que se seleccionaron al hacer la revisión de la literatura, generando una tabla de operacionalización de variables, así como la revisión por parte de un experto, y una prueba de pilotaje que aportó opiniones y sugerencias para la selección y construcción de la guía.

De esta manera, se identificó como variable la innovación educativa y para la formulación de ítems se consideraron las siguientes dimensiones: perspectivas de la innovación educativa, estrategias didácticas, ambientes de aprendizaje, planeación didáctica, recursos didácticos y evaluación.

Procedimiento

Una vez aplicado el instrumento se transcribieron los datos, se realizó un registro y la selección de respuestas en una tabla de saturación, se generó una tabla de códigos para contabilizar las respuestas, y, finalmente, se empleó el programa MAXQDA para el análisis de datos cualitativos; en esta última parte, se transcribió la información al programa y se crearon los códigos en las diferentes categorías, obteniendo una red semántica de los hallazgos.

Resultados

Cada uno de los resultados está organizado por categorías y dimensiones.

Categoría 1. Perspectivas de innovación educativa

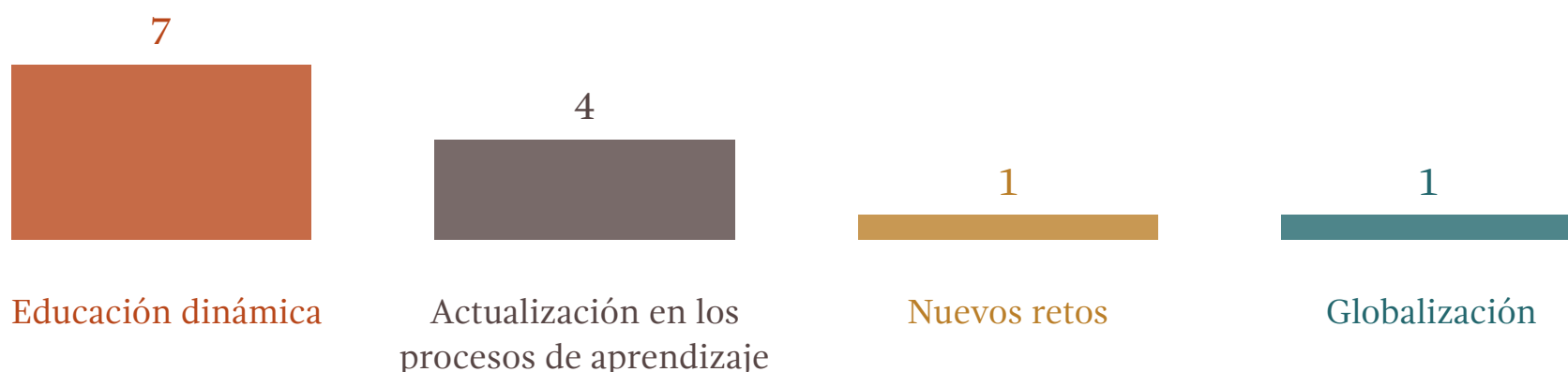
Como se muestra en la figura 1, los docentes mencionaron que la innovación educativa es una educación dinámica, con un total de siete menciones. Al respecto, se indicó que son “actividades para que sea más significativo el aprendizaje, se tiene que trabajar con ellos de otra manera más dinámica” (Sujeto 6).

Por otro lado, se mencionó un total de cuatro veces que es una actualización de los procesos de aprendizaje. Es “hacer cosas nuevas o modificar los existentes para una mejora y lograr beneficios” (Sujeto 1).

Una vez se mencionó que es globalización y apearse a nuevos retos: “es apegarme a los nuevos retos que hay en la educación” (Sujeto 5).

Figura 1

Perspectiva de innovación educativa



Nota: Elaboración propia.

Cinco de los docentes del grupo focal mencionaron que un factor es considerar las características y necesidades de los estudiantes, tal y como se observa en los siguientes comentarios: “conocer las necesidades de cada grupo” (Sujeto 2); “dentro de los factores que considero que son importantes, así como lo comentaron los compañeros es el perfil del grupo, determinando el perfil del grupo puedes implementar estrategias que son acordes al perfil” (Sujeto 4). Asimismo, dos docentes mencionaron la importancia de los recursos y el uso adecuado; y dos creen que es importante el apoyo de la escuela y padres de familia.

Haciendo una comparación teórica con autores y los hallazgos obtenidos sobre la innovación, Cañal et al. (2002) definieron la innovación como el proceso de introducir cambios en la práctica educativa; para ello, es necesario observar el contexto del aula, la institución, los alumnos y los agentes educativos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) indica que la innovación educativa implica pasar de un aprendizaje pasivo del alumno a un aprendizaje de interacción y construido por todos. Por lo tanto, debe de ser una educación dinámica en la que todos los agentes participen y que constantemente se estén actualizando.

Con respecto al hallazgo sobre la globalización, es importante que los procesos de enseñanza-aprendizaje se basen en estándares internacionales y de calidad, así como estar a la vanguardia respecto a las nuevas actualizaciones y circunstancias sociales.

Categoría 2. Estrategias didácticas

En la figura 2, se presentan los datos obtenidos de la categoría de estrategias didácticas. Dando respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias innovadoras que ha aplicado en clase?

Con un total de cinco menciones se considera la tecnología como estrategia innovadora, por ejemplo, “Implementar videos” (Sujeto 1), “Herramientas básicas de office” y “Plataforma en internet” (Sujeto 7).

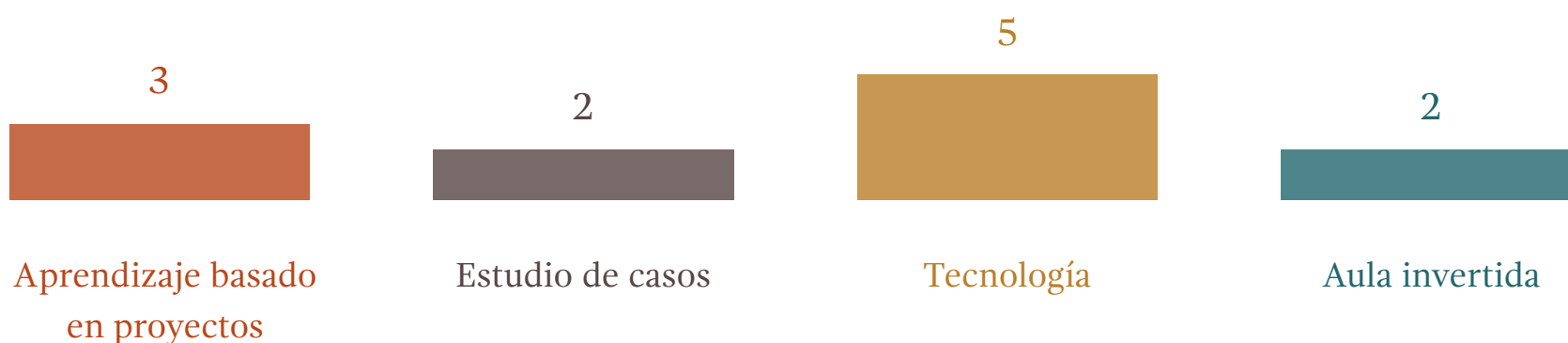
El estudio de casos se mencionó dos veces, por ejemplo, “los estudios de casos, más bien utilizo lo que son las fotocopias y ya ellos mediante la lectura y la reflexión es como trabajan” (Sujeto 5).

Se mencionó tres veces el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): “manejar una materia en base a proyectos para generar ideas” (Sujeto 1). “utilizo el aprendizaje basado en proyectos” (Sujeto 3). “algunos métodos que nos han enseñado aquí a través de cursos que hemos llevado como el aprendizaje basado en proyecto” (Sujeto 7).

El aula invertida fue otra estrategia mencionada un total de dos veces: “aula invertida” (Sujeto 3) o “clase invertida” (Sujeto 4).

Figura 2

Estrategias didácticas innovadoras



Nota: Elaboración propia.

En la pregunta ¿Qué avances han logrado sus alumnos al implementar estrategias de innovación? Se obtuvieron las siguientes menciones.

Dos participantes contestaron que con la aplicación de estrategias didácticas innovadoras se ha logrado rescatar a los alumnos que están comprometidos con sus estudios: “si se logra rescatar a esos alumnos pues que en verdad están comprometidos con sus estudios” (Sujeto 5); mientras que solo una persona menciona que se ha logrado “el aprendizaje significativo” (Sujeto 6).

Conforme a lo anterior, el ABP es considerado un modelo de aprendizaje en el cual los alumnos se desarrollan de manera activa, planean, ponen en práctica y evalúan proyectos que tienen aplicación en un contexto real (Blank & Harwell, 1997 citados en Martín, Heydrich, Rojas, & Hernández, 2010).

Dicho lo anterior, Medina (2009) sugiere que el profesorado desarrolle estrategias didácticas innovadoras al seleccionar métodos que empleen procesos de cambio, que aplicados de manera integral y complementaria logren una mejora.

Categoría 3. Ambientes de aprendizaje

En la figura 3, se muestran los resultados sobre la categoría de ambientes de aprendizaje, los datos arrojados por los comentarios de los participantes del grupo focal fueron respecto a la pregunta ¿Qué transformaciones o cambios ha implementado en las aulas para mejorar su práctica docente y el desarrollo de los alumnos en su condición individual y colectiva?

Se hicieron un total de cinco menciones sobre ordenar para trabajar en equipo; por ejemplo, “mover los mesabancos, formar los círculos para que se trabaje en equipo” (Sujeto 4) y “ordenar correctamente todas las butacas para el trabajo en equipo de los alumnos” (Sujeto 2).

Cuatro participantes indicaron que se deben buscar los recursos tecnológicos adecuados: “busco la manera de que haya el recurso tecnológico” (Sujeto 3); “tiene que ser un aula adecuada, en donde podamos tener el cañón, la computadora” (Sujeto 1).

También se mencionó cuatro veces cambiar actividades de acuerdo con el grupo; por ejemplo, “cuando no me funciona la planeación cambio las actividades, por lo regular hago cambios en las estrategias” (Sujeto 5).

Por último, tres de ellos hablan acerca de cambiar el aula: “nos tenemos que cambiar del aula, a aulas que estén preparadas, para las exposiciones” (Sujeto 1).

Figura 3

Transformación en los ambientes de aprendizaje



Nota: Elaboración propia.

Al respecto, Iglesias (2008) planteó algunas dimensiones de los ambientes de aprendizaje, entre las que se encuentra la dimensión física, que se refiere al espacio, aula, anexos y sus diferentes formas de distribuir el mobiliario de acuerdo con las necesidades que se encuentren dentro del aula.

Categoría 4. Planeación didáctica

La pregunta que se consideró en esta categoría fue la siguiente: ¿En el diseño de sus cursos se estimula la innovación educativa como parámetro o guía? Con base en las respuestas obtenidas de los docentes en el grupo focal (figura 4), se mencionó un total de tres veces que la planeación didáctica es considerada una guía: “Como guía es algo que te puede salir, es una ruta, pero te puede salir” (Sujeto 8); “Es guía para mí” (Sujeto 6); “lo tenemos que manejar como una guía para poder ser un poquito flexibles” (Sujeto 7).

Tres consideran la innovación como un parámetro para el desarrollo de sus clases: “bueno, trato de incluir [...] lo que incluye a la innovación al inicio del semestre” (Sujeto 1); “como un parámetro” (Sujeto 6); “Como parámetro debe ser algo constante y fijo” (Sujeto 8).

Por otro lado, hubo dos menciones indicando que la planeación debe de estar en constante transformación: “transformen en un poema o en una canción o bien que lo presenten a manera de *sketch* o una obra de teatro corta” (Sujeto 3); “Puedo hacer modificaciones, todos los grupos son diferentes y se tienen que adaptar las actividades conforme es el grupo” (Sujeto 5). Dos veces se indicó que debe de ser flexible: “la característica de la planeación, que es flexible” (Sujeto 1); “hay que recordar que, todos los grupos son diferentes, entonces se tienen que adaptar las actividades a conforme es el grupo” (Sujeto 5). Una vez se indicó que debe permitir la reflexión: “reflexionamos también nosotros sobre esos temas y nos da pauta para decir: *puedo agregar más cosas*” (Sujeto 1).

Figura 4

Innovación educativa en la planeación didáctica



Nota: Elaboración propia.

En la pregunta ¿Ha realizado modificaciones a la planeación de acuerdo con las necesidades de los estudiantes? ¿Cuáles? Las repuestas fueron las siguientes.

Cinco veces se mencionó que se ha modificado la evaluación, es decir, los criterios, porcentajes, instrumentos y técnicas de evaluación: “los cambios que he hecho son los de criterios de evaluación” (Sujeto 6); “cambiar valores de ponderación” (Sujeto 8). Mientras que solo una vez se mencionó que se ha modificado las formas del trabajo en equipo: “Sí, hay actividades donde no se puede trabajar en equipo” (Sujeto 5), y se ha aplicado la técnica estímulo-respuesta: “no será muy innovador, pero también utilizo el estímulo respuesta” (Sujeto 1).

Ascencio (2016) menciona que el formato de planeación didáctica representa una guía de apoyo en la asignatura, no solo de los docentes sino también para los alumnos, así como a los coordinadores o directores que son parte del proceso de evaluación docente.

En cuanto a una planeación innovadora, Pérez (2015) propone que es una tarea en la que influyen aspectos culturales y tecnológicos, por lo cual es necesario disponer de una amplia comprensión del contexto, e introducir estrategias y procedimientos que aporten valor a las actividades.

Categoría 5. Recursos didácticos

En la pregunta, ¿Qué recursos y herramientas emplea para las distintas fases del diseño, desarrollo y evaluación de los procesos educativos que imparte? Como se muestra en la figura 5, seis veces los docentes mencionaron el uso de herramientas tecnológicas: “presentaciones ya usando la tecnología, la computadora, utilizo los celulares como recursos” (Sujeto 4); “en las actividades el uso de una computadora y proyector” (Sujeto 2); “en cuanto recurso el uso de las TIC’s” (Sujeto 5); “el uso de la tecnología tengo que mandarles una tarea para que usen las TIC’s” (Sujeto 6).

Por otro lado, las herramientas de evaluación se mencionaron un total de cuatro veces: “demostrar los aspectos que se evalúan y la numeración o escala que se le da a cada uno de los estudiantes” (Sujeto 1); “diferentes instrumentos de evaluaciones” (Sujeto 4); “rúbricas y guías de observación, listas de cotejo” (Sujeto 2).

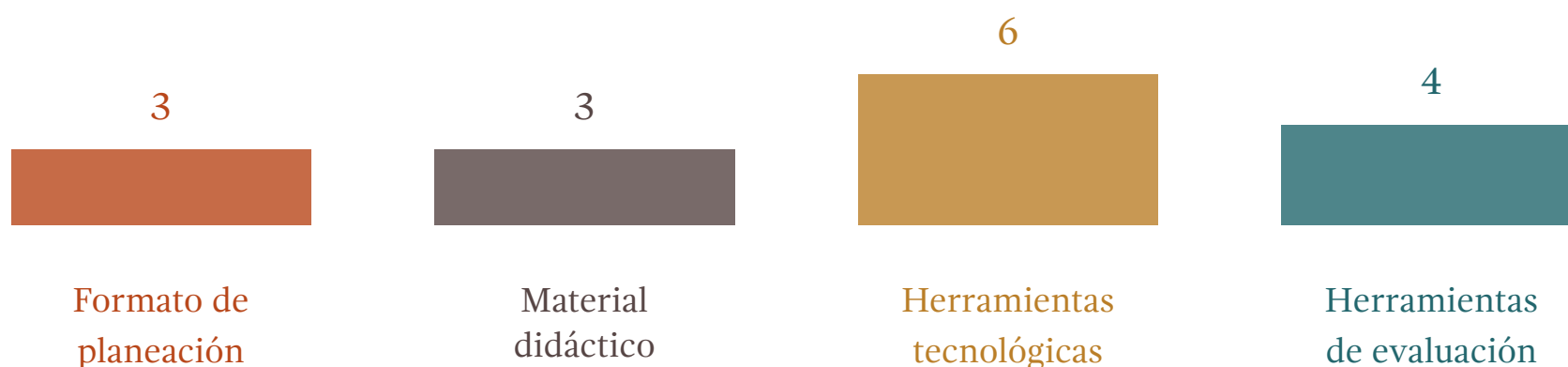
Otro recurso utilizado por los docentes es el material didáctico, lo cual tiene una frecuencia de tres veces: “procuro utilizar libros de la biblioteca y la mayor medida videos e imágenes para ilustrar el contenido” (Sujeto 3); “utilizo [...] el pizarrón que es un recurso ... y rotafolios” (Sujeto 4).

También, el uso de formato de planeación se menciona tres veces: “tomar en cuenta una planeación o formato de planeación” (Sujeto 1); “recursos sería los formatos de planeación” (Sujeto 2); “los formatos para la planeación” (Sujeto 4).

De acuerdo con las respuestas de los participantes del grupo focal, se consideran materiales didácticos: los libros, el pizarrón, las imágenes y los videos; también, las herramientas tecnológicas tales como el cañón, la computadora, las hojas electrónicas, las actividades en internet, etc. Y, como herramientas de evaluación: las rúbricas, las guías de observación, las listas de cotejo y la guía de observación.

Figura 5

Recursos didácticos utilizados por los docentes



Nota: Elaboración propia.

Para la pregunta, ¿Es posible realizar acciones de innovación educativa con los medios que cuenta y pone a disposición de los docentes en el plantel? Cuatro participantes contestaron que es posible aplicar la innovación: “es posible realizar las innovaciones educativas” (Sujeto 1); “yo igual concuerdo que si se puede aplicar la innovación” (Sujeto 3); “hay bastante manera de innovar, si es posible” (Sujeto 5); “OK, si es posible, se batalla, pero es posible” (Sujeto 7).

Respecto a las acciones de innovación que se han realizado con los recursos disponibles en la institución, tres mencionaron que realizan proyectos interdisciplinarios: “al final los muchachos hacen un proyecto interdisciplinario y que también puede ser transversal” (Sujeto 1); “de igual manera pues procurar que sea un trabajo colegiado... seguir trabajando en equipo” (Sujeto 3).

También, hubo cuatro menciones de la aplicación de la tecnología: “la aplicación de las tecnologías para mí es muy importante” (Sujeto 2); “internet, utilizo las plataformas” (Sujeto 4); “desde apoyarse en videos, en clases” (Sujeto 4); “ellos ya las tienen ahí en la

plataforma, no les dejo tarea, ellos ya saben que deben acceder a la plataforma y realizar actividades/lecturas” (Sujeto 8). Una vez se mencionó “los temas que específicamente yo estoy viendo cómo aplicarlos en la vida cotidiana” (Sujeto 2).

Freré y Saltos (2013) propusieron mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje trabajando de forma innovadora con nuevos materiales didácticos. Entre ellas, están las computadoras, las cámaras digitales, los medios de comunicación como el teléfono y aplicaciones como el correo electrónico, las páginas web, los blogs, los foros, etc. Los docentes mencionaron algunos recursos didácticos innovadores similares a los que presentan los autores.

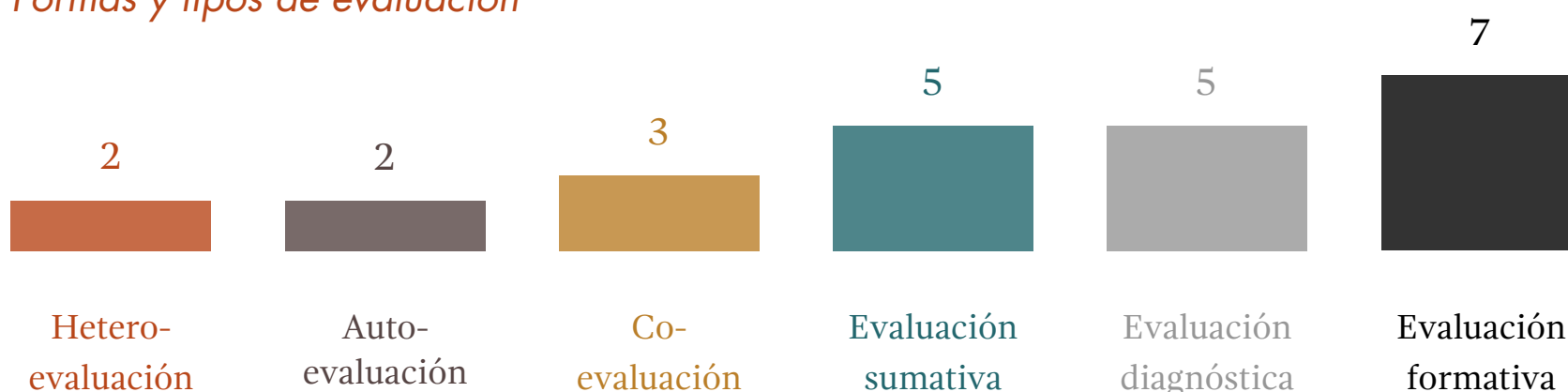
Categoría 6. Evaluación

En la pregunta, ¿Cuál es la ruta y formas de evaluación que emplea en los procesos de enseñanza-aprendizaje? De acuerdo con la figura 6, se hicieron dos menciones sobre el uso de la heteroevaluación en el proceso de evaluación, dos menciones de la autoevaluación y tres de la coevaluación: “considerar también como comentábamos la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación” (Sujeto 4); “pero que ellos también tengan una capacidad para autoevaluarse” (Sujeto 1); “también hacen coevaluación, pero hay algunos casos en los que nada más utilizo la heteroevaluación” (Sujeto 6).

En referencia al tipo de evaluación, los docentes mencionaron cinco veces la diagnóstica, siete veces la evaluación formativa-continua y cinco la sumativa o final: “es evaluación diagnóstica al inicio de la materia, luego una evaluación formativa con retroalimentación, eso tiene que ser desde que estamos todos los días, pues es una evaluación continua y hay una evaluación sumativa para dar una calificación al final” (Sujeto 1); “diagnóstica a

Figura 6

Formas y tipos de evaluación



Nota: Elaboración propia.

grandes sería la evaluación formativa es demasiado importante” (Sujeto 2); “hago la diagnóstica, formativa y al final sumativa” (Sujeto 3); “Pues igual la diagnóstica, formativa y la sumativa” (Sujeto 4); “una evaluación diagnóstica antes de empezar un tema [...] pues la evaluación formativa” (Sujeto 8).

En la figura 7, se presentan los instrumentos y técnicas para la evaluación que mencionaron los docentes. Se mencionó un mayor número de veces el examen y la participación en actividades en clase, una sola vez los proyectos, la observación diaria en el aula y la asistencia. “Pues con las actividades de diario de cada hora de cada que entramos a clase y estamos evaluando la actividad” (Sujeto 6).

Figura 7

Técnicas y métodos de evaluación



Nota: Elaboración propia.

Haciendo una comparación teórica con los hallazgos obtenidos, López e Hinojosa (2001) establecieron tres formas de evaluación según el agente: la autoevaluación que se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones y procesos; la coevaluación que consiste en la evaluación mutua, conjunta o un trabajo determinado realizado entre varios; y la heteroevaluación que realiza una persona sobre otra.

De acuerdo con López e Hinojosa (2001), una de las herramientas en el ámbito de la evaluación son los mapas mentales, la solución de problemas, el método de casos, los proyectos, el diario, el debate ensayo y portafolios; de manera semejante los docentes mencionaron la evaluación por medio de proyectos y actividades.

Conclusiones

Se cumple con el objetivo de la investigación, ya que se dio respuesta a la interrogante al conocer las experiencias de innovación educativa relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al hacer una comparación teórica se considera que las prácticas compartidas por los docentes son innovadoras.

Respecto a la categoría de perspectivas de innovación educativa, con los resultados de la guía de tópicos, se obtuvo que cada docente muestra una concepción diferente de innovar en la educación, ya que cada uno lo enfoca a su materia. Se recomienda que los docentes consideren diseñar proyectos innovadores cada semestre para resolver o mejorar problemáticas en la enseñanza o aprendizaje, así como también proyectos para la infraestructura de la escuela para contar con un mejor espacio físico o mayores recursos para generar un mejor ambiente de trabajo.

En la categoría de estrategias, se aconseja que contemplen la participación de toda la comunidad educativa como medio para un aprendizaje integral; también es importante diseñar actividades de acuerdo con los intereses de los alumnos y sus características. Otro punto es realizar estrategias para identificar situaciones de riesgo y actuar sobre ellas.

En los ambientes de aprendizaje es importante involucrar a la comunidad escolar para trabajar en conjunto y lograr un bienestar en las aulas, comprometer a los padres de familia, establecer planes de acción frente a situaciones de acoso y abuso escolar, así como generar contenido educativo en temas de inteligencia emocional y convivencia.

Respecto a la planeación didáctica, se sugiere diseñar e implementar procesos de capacitación y actualización profesional académica e investigaciones para la adquisición de nuevos conocimientos y para el desarrollo de modelos teóricos que sustenten las propuestas y mejoren los procesos de aprendizaje.

En referencia a los recursos didácticos, es necesario conocer el material con el que cuenta la institución al momento de planear las clases, para aprovechar el tiempo y evitar irregularidades; también es importante que los alumnos creen sus propios materiales para mejorar el desarrollo en las clases, y que se disponga de diversas aplicaciones o páginas educativas.

En la categoría de evaluación, se propone generar evaluaciones de manera integral durante todo el proceso. Los docentes deben de regular el proceso de aprendizaje mediante el resultado de las evaluaciones, lo que permitirá decidir y aplicar acciones correctivas en el logro de objetivos.

Con la obtención de los resultados, se puede decir que la innovación educativa tiene diferentes perspectivas, ya que depende del contexto, la carrera o las materias que imparte el docente, el tipo de centro educativo y los recursos con los que dispone la institución.

Es importante que se investigue constantemente sobre la innovación educativa para estar al día con los nuevos retos que imponen la sociedad y los estudiantes, y así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 14(3), 109-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042006>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28), 19-31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Cañal, P., Carbonell, J., Fernández-Aliseda, A., Hans, J. A., Muñoz, J., García, F. F., Ramos, J., Serrano, I., & Vilches, A. (2002). *La innovación educativa*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- De Haro, J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185, 71-92. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/380/380>
- Fréré, F. L., & Saltos, M. M. (2013). Materiales didácticos innovadores. *Revista Ciencia UNEMI*, (10), 25-34. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5210301.pdf>
- Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 49-70. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004705.pdf>
- López, B., & Hinojosa, E. (2001). *Evaluación del aprendizaje: Alternativas y nuevos desarrollos*. México.
- Martín, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743/655>
- Medina, A. (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Ramón Areces.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Innovación educativa*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>
- Pérez, R. (2015). *Principios de la innovación educativa en un contexto de calidad*. Ponencia presentada en XX Congreso Inter-Estratic, UNED, Madrid.
- Rosales, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 45-68. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11626>
- Zavala, M., González, I., & Vázquez, M. (2019). La innovación docente para la transformación de la enseñanza en el nivel superior. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 272-288.

CAPÍTULO 6

Competencias digitales en los docentes de educación superior

*Laura Paulina García Heredia, Karen Yareli Parra Cisneros
y Martha Alejandrina Zavala Guirado*

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han tenido un gran impacto en la sociedad, debido a que permiten un acceso fácil y rápido en la divulgación del conocimiento, lo cual favorece la igualdad de oportunidades de crecimiento en cualquier ámbito social, especialmente en el campo educativo (Angulo, García, Torres, Pizá, & Ortiz, 2015). En esta área, las TIC son un medio que hace posible que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean impartidos con mayor calidad, es decir, que sean innovadores, significativos y con un aprendizaje permanente.

Las TIC se han convertido en herramientas indispensables para la vida por su utilidad en el acceso a la información; por tal motivo, la sociedad ha dado relevancia al desarrollo de habilidades tecnológicas, denominadas *competencias digitales*, las cuales son definidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) como un “espectro de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de éstas” (párr.3). Dichas competencias permiten la creación e intercambio de contenidos digitales, la comunicación y la solución a problemas de una manera eficaz y efectiva en cualquier ámbito.

Respecto al ámbito educativo, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017) define a la competencia digital como el uso crítico y seguro de las TIC para el trabajo, el aprendizaje, el tiempo libre, así como la inclusión y la participación de la sociedad.

Las competencias digitales se refieren a las capacidades que poseen los docentes para incorporar de manera adecuada las TIC, en el apoyo de estrategias didácticas para la impartición de las sesiones instruccionales, otorgando así la oportunidad de generar un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes y permitir que los docentes adquieran nuevas habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes favorables para su desarrollo profesional.

Actualmente, las competencias digitales en docentes de educación superior son un tema relevante en el ámbito educativo, sin embargo, no existen estudios suficientes al respecto. En México, encontramos investigaciones como la realizada por Zempoalteca, Barragán, González y Guzmán (2017), con un diseño cuantitativo-descriptivo correlacional, cuyo objetivo fue “analizar, en cuanto a la percepción, la formación en TIC de los docentes y estudiantes en relación con la competencia digital y el uso de las TIC en ambientes Web” (p.80).

El estudio encontró que existe relación de la competencia digital en cuanto a la formación en TIC, así como un vínculo directo del uso de las TIC entre docentes y estudiantes. Lo anterior influye en el rendimiento académico y muestra que el uso innovador de las TIC tiene efecto favorable en la práctica académica de los estudiantes. (Zempoalteca et al., 2017, p.80)

Otra investigación se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico de Sonora, por Robles, Vales y Angulo (2016), cuyo objetivo fue conocer si los docentes de educación superior cuentan con las competencias digitales adecuadas para aplicarlas en su práctica diaria. De acuerdo con estos autores, el 96% de la muestra busca información en internet, un 100% utiliza la computadora para consultar correo electrónico, un 21% utiliza programas de manipulación audiovisual y recursos digitales, aunque solamente un 29% de los encuestados los utiliza para fines educativos. Asimismo, se da a conocer que un 52% de los profesores posee un nivel intermedio de competencias digitales y un 38% se ubica en un nivel básico de dominio.

De acuerdo con los estudios anteriores, los docentes poseen competencias digitales para el desarrollo de su práctica instruccional y estas son de utilidad para el aprendizaje de los estudiantes. Actualmente, las TIC tienen un auge significativo dentro del ámbito educativo, debido a los avances e innovaciones, que han permitido agilizar o mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones.

Respecto a la problemática planteada, acerca de las competencias digitales en docentes de educación superior, se puede inferir que la mayoría de los docentes hace uso de las TIC en el ámbito educativo; sin embargo, aún falta que estas sean llevadas a la práctica de manera continua, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se consideren otras variables para su análisis tales como conocimientos y habilidades web, organización de formato digital, uso de herramientas y dispositivos digitales para la comunicación, búsqueda electrónica y diseño de recursos educativos digitales.

Según Morales (2016), “la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado dentro de las escuelas, con calidad de obligatorio, incluir como una de las primeras diez competencias para la enseñanza, el uso de las [...] TIC” (párr.1), por lo que las nuevas generaciones de estudiantes, cada vez más, cuentan con capacidades para manejar recursos tecnológicos y aplicarlos a su práctica educativa. Sin embargo, el tema de las TIC dentro del ámbito educativo no ha logrado su máximo impacto, debido a que muchas instituciones no fomentan en sus docentes la habilidad de utilizar —en su práctica diaria— las innovaciones que ofrecen las tecnologías y, por lo tanto, desaprovechan la oportunidad de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Zavala, Vázquez y González (2020), una práctica innovadora que perciben los estudiantes universitarios se da cuando los docentes vinculan la teoría con la práctica y utilizan recursos como medios de enseñanza, como son los videos creativos con imágenes y sonidos del agrado de los estudiantes, ya que poseen cualidades para el desarrollo de las inteligencias múltiples y, al mismo tiempo, motivan la participación para resolver problemáticas del mundo real.

Hoy en día, las instituciones educativas demandan que las TIC sean incorporadas a los currículos y que los docentes la lleven a la práctica instruccional, por lo tanto, es prioritario que estos posean conocimientos y competencias digitales, pues al contar con ellas se obtiene la posibilidad de innovar en su praxis. Es importante destacar que el uso de las tecnologías requiere de un perfil competente para hacer un uso adecuado, por consiguiente, los docentes deben de adquirir competencias digitales para trasladarlas a la práctica instruccional, generando así la oportunidad de crear un aprendizaje óptimo en los estudiantes.

La UNESCO (2016) propone un modelo de competencias TIC, el cual se encuentra formado por tres competencias: (a) diseño de escenarios educativos apoyados en TIC, (b) implementación en escenarios educativos de experiencias de aprendizaje apoyadas en las TIC, y (c) evaluación de la efectividad de los escenarios educativos apoyados en las TIC.

En el presente capítulo se presentan los resultados de investigación, cuyo objetivo fue identificar el nivel de dominio de las competencias digitales en los docentes de una universidad del sur de Sonora, como apoyo en su práctica profesional, por medio de un cuestionario, con la finalidad de conocer si cumplen con las competencias digitales que recomienda la UNESCO.

Para ello, se dará respuesta a la pregunta de investigación siguiente: *¿Cuál es el nivel de dominio de las competencias digitales que poseen los docentes universitarios como apoyo en su práctica profesional?* La hipótesis de investigación es que los docentes poseen un alto dominio de las competencias digitales como apoyo en su práctica profesional.

Método

La investigación corresponde a un enfoque cuantitativo y posee un diseño de investigación no experimental. El alcance es descriptivo y se analizan las competencias digitales que poseen los docentes.

Sujetos

Los sujetos se seleccionaron de forma probabilística, pues para participar no se necesitaba una característica específica. Participaron 47 docentes de licenciatura; 32% del sexo masculino y 68% del femenino. Las edades que predominan son de 31 a 41 años con 62%, mientras que el 15% se encuentra entre 30 años o menos. El 47% tiene de 6 a 10 años en la docencia y el 15% de 0 a 5 años. La carrera que cuenta con más participantes es la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) con 13 docentes, equivalente al 28%, y el menor porcentaje corresponde a Licenciatura en Diseño Gráfico (LDG) con un 8%, equivalente a cuatro docentes. El 66% de los docentes tiene un grado de estudios de maestría, mientras que el 2% tiene una especialización. En cuanto a los cursos relacionados con el uso de la tecnología, el 43% ha tomado de tres a cuatro cursos y el 21% cinco cursos o más; el 53% los llevó a cabo dentro de la escuela y el 13% fuera de esta. El 100% de los docentes cuenta con computadora para uso personal; el tiempo de uso al día son de cinco horas o más con un 64% y el 2% menos de una hora. En referencia al tiempo de uso de internet al día, 60% lo utiliza cinco horas o más, mientras que el 8% lo utiliza de una a dos horas.

Instrumento

El instrumento que se utilizó para recolectar la información fue un cuestionario de competencias digitales docentes, elaborado por Cuevas, García y del Hierro (2014), al cual se le

realizaron modificaciones para obtener información relevante para la investigación, por lo cual quedó estructurado de la siguiente manera: en la primera sección, se encuentran los datos sociodemográficos y consta de 10 preguntas; en la segunda sección, se plantean las competencias digitales, indicando el nivel de dominio que posee en una escala de Likert, en donde los reactivos tienen cinco posibles respuestas: (1) Nada de dominio, (2) Poco dominio, (3) Dominio regular, (4) Buen dominio y (5) Excelente dominio. El instrumento presenta 47 ítems, divididos en cinco dimensiones: (a) conocimientos y habilidades en la web, (b) organización en formato digital, (c) uso de herramientas o dispositivos digitales para la comunicación, (d) búsqueda electrónica y (e) diseño de recursos educativos digitales. Para probar la confiabilidad del instrumento se obtuvo el Alfa de Cronbach de .903 de acuerdo con el paquete estadístico SPSS versión 21.0.

Procedimiento

En primera instancia, se realizó la selección del instrumento, al cual se le hicieron modificaciones para obtener información referente a la investigación. Su aplicación se llevó a cabo de manera individual; al docente se le comunicó de manera oral el objetivo de la investigación y las indicaciones para el llenado del instrumento. La recolección de datos tuvo una duración de cinco días en horario variado, con un tiempo de respuesta de aproximadamente siete minutos por docente. Una vez recabada la información se registró en una base de datos en el programa SPSS versión 21.0 para analizar sus resultados.

Resultados

En la dimensión de conocimientos y habilidades en la web, como se muestra en la tabla 1, los resultados arrojaron que hay un excelente dominio al manejar una cuenta de correo electrónico y al utilizar la paquetería de Office —con una media de 4.60 y 4.72, respectivamente—, ya que es una de las áreas en las que comúnmente la mayoría de los docentes tienen conocimiento, porque son herramientas digitales básicas; mientras que hace falta refuerzo en identificar un sistema operativo —con una media de 3.91—. Es decir, que los docentes utilizan herramientas digitales, pero no conocen a grandes rasgos el sistema al que pertenecen.

Se puede decir que se tiene un buen dominio en las competencias instrumentales (Angulo et al., 2015), que consisten en dominar el conocimiento y manejo de equipos y programas informáticos.

Tabla 1**Conocimientos y habilidades**

Indicadores	ND	PD	DR	BD	ED	Media	DE	Rango
Utilizar impresoras para reproducir materiales, copias, entre otros.	3	0	3	8	33	4.45	1.080	4
Utilizar escáneres.	0	0	3	15	29	4.55	.619	2
Utilizar cañón para proyectar información en las clases.	0	0	0	16	31	4.66	.479	1
Utilizar Office Word.	0	0	0	13	34	4.72	.452	1
Utilizar PowerPoint.	0	0	0	13	34	4.72	.452	1
Utilizar Excel para elaborar informes escolares (asistencia, calificaciones, entre otros).	0	0	3	18	26	4.49	.621	2
Descargar documentos de internet (pdf, Word, PowerPoint, entre otros).	0	0	1	17	29	4.60	.538	2
Utilizar tutoriales para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	0	0	0	18	29	4.62	.491	1
Manejar las funciones de navegación de internet.	0	0	4	20	23	4.40	.648	2
Instalar, actualizar y desinstalar programas en la computadora.	0	3	4	16	24	4.30	.883	3
Manejar distintos navegadores (Explorer, Google Chrome, Mozilla, Yahoo, entre otros).	0	1	5	15	26	4.40	.771	3
Identificar un sistema operativo (Windows, Linux, entre otros).	0	6	9	15	17	3.91	1.039	3
Configurar elementos básicos del ordenador (pantalla, teclado, sonido, entre otros).	0	0	4	19	24	4.43	.651	2
Utilizar programas para comprimir archivos como Winzip.	0	4	8	21	14	3.96	.908	3
Reconocer con qué programa se puede abrir un archivo viendo su formato (pdf, jpg, mp3, doc, entre otros).	0	1	5	18	23	4.34	.760	3
Utilizar el teclado y sus funciones de acceso rápido.	0	3	9	18	17	4.04	.908	3
Guardar información en CD, disco duro, USB, entre otros.	0	1	3	15	28	4.49	.718	3

Manejar una cuenta de correo electrónico.	0	2	3	7	35	4.60	.798	3
Utilizar las videoconferencias.	0	1	8	18	20	4.21	.806	3
Importar o exportar información de un dispositivo a otro (de una computadora a una cámara de fotos, celular, entre otros).	1		4	21	21	4.32	.726	3

Nota: ND = Nada de dominio, PD = Poco dominio, DR = Dominio regular, BD = Buen dominio, ED = Excelente dominio.

Respecto a la organización en formato digital (tabla 2), se identificó que la mayoría de los docentes tiene un excelente dominio en utilizar formatos electrónicos para elaborar informes escolares —con una media de 4.62—, mientras que en algunos hace falta refuerzo en clasificar información en carpetas electrónicas —con una media de 4.34—. Por lo tanto, se puede decir que tienen un buen dominio en la competencia de habilidades de planificación y organización de los elementos para la construcción del aprendizaje, como lo estipula la UNESCO en el modelo de las competencias y estándares TIC, tomando en cuenta las tres competencias: diseño, implementación y evaluación de los escenarios educativos apoyados en las TIC (UNESCO, 2016).

Tabla 2

Organización en formato digital

Indicadores	ND	PD	DR	BD	ED	Media	DE	Rango
Clasificar información en carpetas electrónicas.	0	3	2	18	24	4.34	.841	3
Utilizar formatos electrónicos para elaborar informes escolares (asistencia, calificaciones, calificaciones, entre otros).	0	0	1	16	30	4.62	.534	2

Nota: ND = Nada de dominio, PD = Poco dominio, DR = Dominio regular, BD = Buen dominio, ED = Excelente dominio.

En la dimensión de uso de herramientas o dispositivos digitales para la comunicación (tabla 3), la mayoría de los docentes tiene un excelente dominio al utilizar Facebook como herramienta de comunicación educativa, mientras que tiene un menor dominio al utilizar Twitter —con una media de 4.55 y 3.98, respectivamente—.

Esta dimensión cumple satisfactoriamente con las competencias profesionales, pues según Angulo et al. (2015), están enfocadas en el uso de programas informáticos y aplicaciones en línea para las clases, el seguimiento y la evaluación de los alumnos.

Tabla 3

Uso de herramientas o dispositivos digitales para la comunicación

Indicadores	ND	PD	DR	BD	ED	Media	DE	Rango
Utilizar Facebook como herramienta de comunicación educativa.	1	0	0	17	29	4.55	.717	4
Utilizar Twitter como herramienta de comunicación educativa.	3	4	8	8	24	3.98	1.277	4
Utilizar Messenger, Skype o cualquier otro medio como herramienta de comunicación educativa, en tiempo real.	0	2	7	11	27	4.34	.891	3
Utilizar foros de discusión como herramienta de comunicación educativa.	0	4	5	16	22	4.19	.947	3

Nota: ND = Nada de dominio, PD = Poco dominio, DR = Dominio regular, BD = Buen dominio, ED = Excelente dominio.

Respecto a la búsqueda electrónica (tabla 4), los resultados indican que se tiene mayor dominio en utilizar sitios web para acceder a programas de formación docente y en realizar búsquedas en revistas electrónicas especializadas en el área de desempeño de cada uno de ellos —con una media de 4.40 y 4.49, respectivamente—. Por lo tanto, se obtuvo un buen desarrollo en las competencias instrumentales relacionadas con el conocimiento y manejo de páginas web (Angulo et al., 2015) y en las competencias de evaluación de la efectividad de los escenarios educativos apoyados en TIC, relacionadas con las habilidades para valorar el aprendizaje de los alumnos al incorporar las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2016).

Es importante mencionar que la búsqueda electrónica es esencial dentro de la práctica instruccional del docente, pues además de brindar bases para crear un aprendizaje, el alumno lo recibe y lo practica de manera interna y externa a la institución.

Tabla 4

Búsqueda electrónica

Indicadores	ND	PD	DR	BD	ED	Media	DE	Rango
Utilizar sitios Web para acceder a programas de formación docente.	2	1	1	15	28	4.40	.970	4
Manejar fuentes de información electrónica para actualizar mis conocimientos.	5	3	7	10	22	3.87	1.361	4
Utilizar plataformas educativas para el desarrollo de clases.	2	1	5	20	19	4.13	.992	4
Buscar información en internet acerca de los temas de las clases.	0	2	2	18	25	4.40	.771	3
Utilizar bases de datos electrónicas al preparar mis clases.	0	0	4	19	24	4.43	.651	2
Realizar búsquedas en revistas electrónicas especializadas en mi área de desempeño.	0	1	2	17	27	4.49	.688	3
Identificar si un sitio Web es confiable.	0	0	1	21	25	4.51	.547	2

Nota: ND = Nada de dominio, PD = Poco dominio, DR = Dominio regular, BD = Buen dominio, ED = Excelente dominio.

En diseño de recursos digitales (tabla 5), la mayoría cuenta con un excelente dominio en publicar archivos, fotos, música o películas en páginas Web y en utilizar aplicaciones multimedia —con una media de 4.51 y 4.45, respectivamente—, mientras que tienen un dominio regular en elaborar material educativo en *hotpotatoes* o *educaplay*, en elaborar podcasts, así como en realizar tutoriales y blogs educativos como apoyo a sus clases —con 3.13, 3.06 y 3.51, respectivamente—. Por lo tanto, en esta dimensión hace falta reforzar las competencias metodológicas que mencionan Angulo et al. (2015), ya que se basan en la creación de actividades de aprendizaje que incorporen las TIC.

De acuerdo con la prueba de hipótesis (tabla 6), se puede mencionar que la dimensión más significativa de las competencias digitales que poseen los docentes es la *organización en formato digital* y la que necesitan reforzar es el *diseño de recursos digitales*; sin embargo, no existe una diferencia significativa entre ellas. Por lo tanto, se puede aceptar la hipótesis porque los docentes poseen un alto dominio de las competencias digitales.

Tabla 5**Diseño de recursos digitales**

Indicadores	ND	PD	DR	BD	ED	Media	DE	Rango
Utilizar aplicaciones multimedia (presentaciones, texto, gráficas, imágenes, entre otros) en el proceso de enseñanza.			3	20	24	4.45	.619	2
Utilizar herramientas y recursos de producción de las TIC (equipos de grabación, herramientas de edición, software, entre otros).	2	2	4	26	13	3.98	.967	4
Utilizar juegos didácticos digitales como apoyo a mis clases (Jeopardy, test, crucigramas, entre otros).	0	1	6	21	19	4.23	.758	3
Publicar archivos, fotos, música o películas en páginas Web.	0	0	1	21	25	4.51	.547	2
Utilizar el programa Slideshare o Scribd para crear y difundir presentaciones interactivas en red.	0	3	9	13	22	4.15	.955	3
Elaborar sitios Web como apoyo a mis clases.	2	4	6	13	22	4.04	1.160	4
Elaborar objetos de aprendizaje como apoyo a mis clases.	5	5	3	20	14	3.70	1.301	4
Elaborar videos educativos como apoyo a mis clases.	2	9	5	15	16	3.72	1.246	4
Elaborar tutoriales educativos como apoyo a mis clases.	6	6	8	12	15	3.51	1.397	4
Elaborar blogs educativos como apoyo a mis clases.	6	8	8	15	10	3.32	1.337	4
Elaborar podcasts (recursos digitales con audio) como apoyo a mis clases.	7	11	7	16	6	3.06	1.309	4
Crear portales educativos como apoyo a mis clases.	5	8	8	17	9	3.36	1.276	4
Elaborar material educativo en Hotpotatoes o Educaplay como apoyo a mis clases.	7	9	11	9	11	3.13	1.376	4
Usar software para hacer mapas mentales.	3	2	8	20	14	3.85	1.103	4

Nota: ND = Nada de dominio, PD = Poco dominio, DR = Dominio regular, BD = Buen dominio, ED = Excelente dominio.

Tabla 6

Prueba de hipótesis

Indicadores	N	Media
Conocimientos y habilidades en la web	47	4.41
Organización de formato digital	47	4.47
Uso de herramientas o dispositivos digitales para la comunicación	47	4.26
Búsqueda electrónica	47	4.31
Diseño de recursos digitales	47	3.78

Nota: Elaboración propia.

Conclusión

En relación con las competencias digitales, es de gran relevancia que los docentes de educación superior presenten un dominio en el uso de las TIC, ya que en la actualidad son un apoyo fundamental para la innovación dentro de su práctica instruccional, además son herramientas indispensables para desarrollarse tanto personal como profesionalmente.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis de investigación, ya que los docentes poseen un alto dominio en el uso de las competencias digitales como apoyo en su práctica docente, haciendo uso de las habilidades y conocimientos web, organización en formato digital, uso de herramientas o dispositivos digitales para la comunicación, búsqueda electrónica y diseño de recursos educativos digitales.

Para que los docentes continúen con un alto dominio de las competencias digitales es recomendable que sigan capacitándose en el área de las TIC para la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos, así como su desarrollo e implementación en la innovación de su praxis; además, es necesario que refuercen el área de diseño de recursos educativos digitales para tener un dominio completo y se brinde la oportunidad de generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Asimismo, se recomienda que la investigación se replique, considerando un tamaño de población amplia para incrementar la generalización de los resultados, o se centre en la dimensión de recursos educativos digitales para conocer la implicación que poseen los docentes en esta área.

Referencias

- Angulo, J., García, R., Torres, C., Pizá, R., & Ortiz, E. (2015). Nivel de logro de competencias tecnológicas en el profesorado universitario. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 3(1), 67-80. http://imjcr.com/journals/imjcr/Vol_3_No_1_June_2014/8.pdf
- Cuevas, O., García, R., & del Hierro, E. (2014). Diseño de un instrumento para determinar el nivel de competencias digitales en docentes de educación media superior. En M. Vázquez, I. González, M. Zavala, & A. Rodríguez (Comps.), *Investigaciones y aportaciones para la innovación educativa en Sonora, Ideas, procesos y estrategias para la transferencia del conocimiento*. Tabook.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Morales, M. (2016). Las TIC como parte de la reforma educativa en México. *Hechos y Derechos*, (36). <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/10729/12880>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- Robles, K., Vales, J., & Angulo, J. (2016). Diagnóstico de competencias digitales docentes en profesores de educación superior. En M. Prieto, & S. Pech (Eds.), *La tecnología como instrumento para potenciar el aprendizaje* (pp. 79-85). Universidad de Castilla-La Mancha. https://www.researchgate.net/publication/307215020_Diagnostico_de_competencias_digitales_docentes_en_profesores_de_educacion_superior

Zavala, M., Vázquez, M., & González, I. (2020). Representación semántica de estudiantes universitarios sobre prácticas docentes innovadoras. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*, 7(2), 1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1966>

Zempoalteca, B., Barragán, J., González, J., & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802017000200080&fbclid=IwAR0UN-vM5COmq437Tkj93NF_TCFopsWHESdOcFsAO9EZ2GY-zg6RnYAliAA#B24

CAPÍTULO 7

Actitudes hacia la investigación en profesores de una universidad pública

Mario Alberto Vázquez García, Anna Gabriela Rodríguez Amarillas y Laura Violeta Cota Valenzuela

La docencia, la investigación y la extensión son funciones sustantivas de la universidad, importantes para la formación de profesionales preparados para enfrentar los retos y cambios que la sociedad demanda. En ese sentido, la docencia debe estar unida a la investigación, en la que se involucran docentes y estudiantes en la generación de conocimientos para ser difundidos y aplicados no solo para transformar la acción del aula, sino para propiciar cambios a través de la extensión universitaria (Bogado & Fedoruk, 2011).

Existe interés en las universidades para que sus académicos realicen actividades de investigación, las cuales se encuentran ligadas a las actitudes o percepciones de los académicos. De acuerdo con Monroe y Kumar (2011), los profesores en las universidades están sometidos a la presión por participar en actividades de investigación y en la publicación de sus resultados, pero han sido pocos los resultados respecto al número de publicaciones con actitudes favorables.

Aldana y Joya (2011) estudiaron las actitudes de los docentes universitarios hacia la investigación, partiendo de la idea que pueden influir en las actitudes de los estudiantes. En los resultados encontraron actitudes negativas hacia las dimensiones cognoscitiva, afectiva, conductual y en el total de la prueba, por lo que concluyeron que no había relación entre estar participando en actividades de investigación y las actitudes sobre ese aspecto. Alpay y Verschoor (2014) investigaron las actitudes de académicos en referencia a los roles de docencia e investigación; los rubros que resultaron valorados altos fueron la libertad académica, el entorno de trabajo intelectual, los horarios de trabajo flexible, los colegas inspiradores y la diversidad de trabajos académicos. Se demostró que existe poca utilización de las oportunidades de enseñanza para apoyar el trabajo de investigación.

Sabzwari, Kauser y Khuwaja (2009) estudiaron las barreras y las actitudes en profesores de universidades. En este estudio, se determinaron los factores para participar en investigaciones, así como las barreras y actitudes mostradas. Se encontró que la mayoría de los docentes que están participando en proyectos de investigación tienen actitudes positivas y un poco más altas que aquellos que no lo están haciendo. Las barreras encontradas fueron la falta de tiempo, la capacitación limitada, el soporte estadístico, la falta de acompañamiento y el financiamiento en la investigación. Tan (2015) investigó las actitudes, las habilidades y las prácticas en investigación de la facultad; se pretendía determinar la efectividad de los programas para promover la cultura de la investigación entre los docentes; estos últimos mostraron agrado por hacer uso de la investigación en la enseñanza, pues es relevante para su desempeño docente y valiosa para mejorar la calidad en la docencia.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza y fomentar el desarrollo sostenible. La calidad y pertinencia de la educación superior es importante, los países deben incrementar las habilidades de las personas para obtener mejores empleos, contar con una base de investigación globalmente competitiva y mejorar la disseminación y aplicación del conocimiento para beneficio de la sociedad (Cordera, Heredia, & Navarrete, 2012).

Los propósitos de la universidad son la formación humana y profesional, también la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación; para ello, se busca el desarrollo bajo estándares internacionales en formación profesional, investigación científica y desarrollo tecnológico (Fernández, 2017).

En Sonora, México, se busca incrementar la investigación y formación de investigadores que interactúen directamente con procesos específicos de innovación y desarrollo tecnológico, a través de la creación de cuerpos académicos para la investigación (Gobierno del Estado de Sonora, 2016).

En el Plan de Desarrollo del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), se estableció que los profesores de tiempo completo (PTC) requieren contar con competencias en investigación (ITSON, 2016). Existe también el interés por desarrollar una cultura de investigación a nivel institucional, debido a los indicadores que se deben atender y desarrollar (ITSON, 2018):

1. *Estudios de posgrado.* El 98.1% de los PTC cuentan con estudios de posgrado, siendo uno de ellos, al menos, la maestría. En este rubro, la universidad tiene el cuarto lugar entre las universidades públicas estatales del país. Por su parte, la Unidad Guaymas tiene el indicador al 100%, siendo una de sus fortalezas.
2. *Perfil del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).* El 75.3% de los PTC del ITSON tienen perfil deseable; ocupa el segundo lugar a nivel nacional en este indicador. En la Unidad Guaymas, se tiene el porcentaje del 61.9% de PTC con este reconocimiento, siendo un indicador por atender.
3. *Grado de doctor.* El 43.2% de los PTC cuentan con el grado de doctor y el indicador se encuentra, en promedio, igual que el de las universidades del noroeste del país que pertenecen a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En la Unidad Guaymas, hay oportunidades de crecimiento en este indicador, puesto que el 25% de los PTC tienen doctorado.
4. *Número de PTC que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).* Para el 2017, el 17.4% de los PTC forman parte del SNI, este valor se encuentra por debajo de la media nacional.
5. *Cuerpos Académicos.* Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), en el ITSON, los cuerpos académicos consolidados son 14 (37.83%), en consolidación 13 (35.13%) y en formación 10 (27.02%). En la Unidad Guaymas, hay dos cuerpos académicos consolidados, el resto están en formación.

De acuerdo con Aldana, Caraballo y Babativa (2016), la investigación en la educación superior es muy importante y debe ser abordada por los académicos por la relevancia e influencia que tiene en la formación de los estudiantes y en el desarrollo del país. La competencia en esta área ha sido incorporada en el currículo y, durante el proceso de consolidación de una cultura investigativa en las instituciones, las actitudes deben ser consideradas y medidas.

Según Estrada (2012), si las actitudes son analizadas desde un marco social, es posible determinar o predecir ciertos comportamientos y, a su vez, la buena o mala disposición hacia el objeto, ya que será mostrada hacia el medio, por lo que las actitudes tienen fuerte influencia en las conductas. Esto es importante señalarse porque, si la persona tiene aceptación hacia una situación, es muy posible que su comportamiento sea acorde con ese pensamiento; en caso contrario, si es de rechazo, será posiblemente lo mismo con su conducta.

Aldana y Joya (2011) señalaron que los estudios de licenciatura no se encuentran diseñados para formar investigadores, aunque es necesario formar profesionistas con actitudes favorables sobre la investigación y que estas sean parte de su vida cotidiana, ya que las actitudes de los docentes influyen en sus estudiantes. Los estudios sobre las actitudes son deseables porque ofrecen elementos para las decisiones en las instituciones, en caso de ser favorables se puede constatar que hay condiciones idóneas; por el contrario, si existe rechazo, se pueden implementar acciones para su mejora.

Actualmente, no se cuenta con estudios acerca de la actitud hacia la investigación en los docentes adscritos en el ITSON, lo cual permitiría conocer la situación y tomar acciones, pues una actitud positiva puede permitir cambios en los futuros profesionistas y promover el desarrollo de su entorno. Por ello, se vuelve importante responder a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las actitudes hacia la investigación de los docentes en el Instituto Tecnológico de Sonora?

Para efectos de la presente investigación se planteó el siguiente objetivo: determinar las actitudes hacia la investigación de los docentes en el Instituto Tecnológico de Sonora, a través de un instrumento para proponer mejoras en la cultura organizacional hacia la investigación.

El presente proyecto surgió a partir del interés por conocer las actitudes hacia la investigación por parte de los docentes que laboran en el ITSON; este estudio servirá para obtener información relativa al estado que guardan las actitudes de los docentes, siendo estas un componente importante para su implementación y desarrollo en la cultura institucional en el ámbito de la investigación.

Método

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño de investigación no experimental. Se llevó a cabo una investigación de tipo transversal; para la recolección de datos hubo una única intervención durante un periodo específico, y no se realizó ningún tipo de seguimiento a los participantes (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Sujetos

Para el estudio, se consideró al profesorado de licenciatura perteneciente al ITSON Unidad Guaymas-Empalme, adscritos en el periodo de enero-mayo de 2019. Participaron 128 docentes, entre ellos, 58 hombres y 70 mujeres; con un rango de edad entre los 27 y 68

años, de los cuales 30 cuentan con el grado académico de licenciatura (23.4%), 85 con maestría (66.4%) y 13 con doctorado (10.2%). Sobre el campus de adscripción, 91 docentes pertenecen al campus Guaymas (71%) y 37 al campus Empalme (29%).

Instrumento

El instrumento se integró de dos apartados; el primero destinado para datos generales y el segundo para medir las actitudes hacia la investigación. Constó de 30 reactivos distribuidos en seis categorías: (1) *orientación a la investigación*, (2) *influencias de las recompensas en la investigación*, (3) *intereses personales*, (4) *misión de la Universidad*, (5) *utilidad de la investigación* y (6) *ansiedad hacia la investigación*. Fue diseñado con opciones de respuesta múltiples, utilizando la siguiente escala: 0. Totalmente en desacuerdo, 1. Desacuerdo, 2. Ni acuerdo, ni en desacuerdo, 3. De acuerdo, y 4. Totalmente de acuerdo. La prueba de fiabilidad Alpha de Cronbach en el SPSS obtuvo un resultado general de 0.912, para cada dimensión los resultados fueron variables, siendo el mayor para la dimensión *ansiedad hacia la investigación* con 0.888 y el menor para *intereses personales* con 0.633.

Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio se siguieron estos pasos. Primero, se gestionó la aprobación por parte de Jefes de Departamento y los Responsables de Programas Educativos de los campus Guaymas y Empalme. Posteriormente, se elaboró el instrumento, que fue adaptado con base en las aportaciones teóricas y metodológicas de Monroe y Kumar (2011), Papanastasiou (2005), y Tang y Chamberlain (1997). Después, fue aplicado en modalidad presencial, en el semestre enero-mayo de 2019, en un periodo de dos semanas en los salones de clase. Por último, se generó una base de datos con apoyo del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 23.0, donde fueron vaciados los datos de manera simultánea a la aplicación y se realizó el análisis estadístico descriptivo.

Resultados

En cuanto a los resultados de la categoría *orientación a la investigación* (tabla 1), en el primer reactivo se preguntó acerca de la autopercepción como investigadores, representado una desviación estándar (DE) de 1.165 y una media (M) de 1.61, lo cual significa que la mayoría de los profesores indicó en las opciones de respuesta (0-1-2), es decir, que están totalmente en desacuerdo, en desacuerdo o respondieron de manera neutral; únicamente ocho profesores estuvieron totalmente de acuerdo en percibirse como investigadores.

En el reactivo tres se hace referencia a la creencia de los profesores con respecto a si la universidad debería retener a los profesores que exhiben producción de investigación, a lo cual se obtuvieron los siguientes resultados: con una M de 3.09, se puede entender que la mayoría del profesorado reconoce esta afirmación como verdadera, ya que 98 de ellos indicaron las opciones de respuesta 3-4, es decir, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Por otra parte, en cuando a los resultados del penúltimo reactivo, referido a la contribución del ranking a través de la publicación de investigadores, se obtuvo una M de 2.70, es decir, con una tendencia inclinada hacia estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con dicha afirmación.

Tabla 1

Orientación a la investigación

Reactivos	Frecuencias					M	DE
	0	1	2	3	4		
Me percibo principalmente como un investigador.	29	26	47	18	8	1.61	1.165
Siento satisfacción profesional al realizar una investigación.	14	8	22	51	33	2.63	1.241
Creo que la universidad debería retener a los profesores que exhiben producción de investigación.	6	5	19	40	58	3.09	1.087
Puedo contribuir al ranking o a la posición de mi universidad a través de la publicación de investigaciones.	11	6	28	48	35	2.70	1.173
El desafío intelectual de la investigación académica me inspira a trabajar más duro.	9	6	26	51	36	2.77	1.124

Nota: Elaboración propia.

Respecto a los resultados de la categoría *influencias de las recompensas en la investigación* (tabla 2), se puede destacar que, con una M de 3.02, la mayoría de los docentes seleccionó las opciones de respuesta 3 o 4, es decir, estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con respecto a que las recompensas económicas son medios efectivos para influir en el profesorado que se dedica al quehacer investigativo; de la misma manera, con una M de 3.18, el profesorado indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las recompensas económicas influyen en los docentes para realizar estas actividades.

Tabla 2

Influencias de las recompensas en la investigación

Reactivos	Frecuencias					M	DE
	0	1	2	3	4		
Creo que las recompensas económicas son medios efectivos para influir en el rendimiento del profesorado en la investigación.	9	4	16	46	53	3.02	1.143
Creo que las recompensas económicas influyen a que los profesores realicen actividades de investigación.	5	3	14	48	58	3.18	.992
Creo que los profesores deben de ser investigadores productivos si quieren conservar su trabajo.	16	17	32	34	29	2.34	1.306
Creo que, si la obtención de una plaza definitiva o las promociones no están vinculadas con la investigación, muchos profesores le dedicarán menos tiempo y esfuerzo a la investigación.	10	10	25	46	37	2.70	1.193
Puedo llegar a ser un profesional efectivo si soy capaz de poseer una crítica fundamentada acerca de la calidad de la investigación.	8	4	28	53	35	2.80	1.073

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 3, se presentan los resultados sobre la categoría *intereses personales*; en cuanto al primer reactivo referente a la influencia de los intereses personales como el factor más importante en la determinación del tiempo dedicado a investigar, se obtuvo una M de 2.92, es decir, hay una inclinación a estar de acuerdo. El reactivo tres hace referencia a si la docencia interfiere con la productividad investigativa, al respecto 22 docentes indicaron estar totalmente en desacuerdo con ello, 12 seleccionaron estar en desacuerdo y 38 indicaron no estar ni a favor ni en contra. De manera similar, con 28 respuestas en cada opción, 56 de ellos indicaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las actividades del quehacer investigativo interfieren en su proceso como docentes. Además, para la mayoría de los docentes participantes es bastante satisfactorio compartir sus resultados de investigación con sus colegas, ya que con una M de 3.34, la mayoría de los profesores indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Por último, el resultado del reactivo referente a la afirmación “Quiero construir mi reputación como académico a través de la investigación”, obtuvo una M de 2.45, inclinándose a estar neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo con dicho enunciado.

Tabla 3

Intereses personales

Reactivos	Frecuencias					M	DE
	0	1	2	3	4		
Creo que los intereses personales son el factor más importante al determinar la asignación de tiempo para investigar.	6	8	27	36	51	2.92	1.134
Me siento libre de perseguir mis intereses académicos (en el contexto de la investigación).	9	9	21	49	40	2.80	1.166
La docencia interfiere con la productividad en investigación.	22	12	38	28	28	2.22	1.357
Creo que compartir resultados de investigación con colegas es satisfactorio para uno mismo.	4	2	10	43	69	3.34	.925
Quiero construir mi reputación como académico a través de la investigación.	17	10	30	41	30	2.45	1.297

Nota: Elaboración propia.

En los resultados de la categoría *misión de la universidad* (tabla 4), en el reactivo uno, referente a si se considera a la investigación como parte esencial de la misión de la universidad, obtuvo una M de 3.26, así 104 de los 128 profesores indicaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con dicha afirmación. En el segundo reactivo, la M fue de 3.20, así, 102 de los profesores respondieron estar de acuerdo o completamente de acuerdo en que la investigación y la docencia son actividades complementarias. Por otra parte, en el último reactivo referente a las expectativas realistas sobre las actividades de investigación de los docentes de dicha universidad, se obtuvo una M de 2.38, es decir, los profesores se inclinaron por responder que están parcial o completamente de acuerdo.

En cuanto a los resultados obtenidos de la categoría *utilidad de la investigación* (tabla 5), en el primer reactivo referente a si debería ser la investigación obligatoria en la formación personal docente, se obtuvo una M de 2.79, es decir, los docentes tuvieron mayor inclinación a estar neutrales, en acuerdo y completamente de acuerdo con dicha afirmación. En el segundo reactivo, referente a la creencia de que la investigación es útil para todos los profesionistas, 111 de los 128 profesores respondieron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. En el reactivo referente a la creencia de que la investigación se encuentra conectada a su campo profesional, se obtuvo una M de 3.16, con mayor inclinación a las opciones de respuesta de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Tabla 4*Misión de la universidad*

Reactivos	Frecuencias					M	DE
	0	1	2	3	4		
La investigación es esencial para la misión de mi universidad.	5	1	18	36	68	3.26	.998
Creo que la investigación y la docencia son actividades complementarias.	6	3	17	36	66	3.20	1.065
Considero que existe equilibrio en las funciones de docencia e investigación en mi universidad.	16	15	31	31	35	2.42	1.338
Tengo claridad sobre las actividades de investigación que debo realizar.	13	13	39	32	31	2.43	1.247
Siento que en la universidad hay expectativas realistas sobre las actividades de investigación de los docentes.	17	15	31	32	33	2.38	1.341

Nota: Elaboración propia.

Tabla 5*Utilidad de la investigación*

Reactivos	Frecuencias					M	DE
	0	1	2	3	4		
En mi opinión, la investigación debería ser obligatoria en la formación profesional.	5	1	18	36	68	3.26	.998
Creo que la investigación es útil para todos los profesionistas.	6	3	17	36	66	3.20	1.065
En mi opinión, el pensamiento orientado a la investigación juega un papel importante en la vida cotidiana.	16	15	31	31	35	2.42	1.338
Pienso que la investigación está conectada a mi campo profesional.	13	13	39	32	31	2.43	1.247
Considero que las habilidades que he adquirido en la investigación me serán útiles en el futuro.	17	15	31	32	33	2.38	1.341

Nota: Elaboración propia.

En la categoría *ansiedad hacia la investigación* (tabla 6), se obtuvieron respuestas bastante variadas, en el reactivo que se refiere a si la investigación es un tema que los pone nerviosos, el resultado obtuvo una M de 1.61, es decir, con mayor inclinación a las respuestas 0 y 1.

Por otra parte, son más los maestros que indicaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, en cuanto a la creencia de que las actividades de investigación son estresantes, con una M de 2.02, lo cual pudiera relacionarse con la respuesta del último reactivo, referente a si se considera que la investigación es un tema complejo, ya que se obtuvo una M de 2.13, es decir, con mayor inclinación a responder a estar de acuerdo.

Tabla 6
Ansiedad hacia la investigación

Reactivos	Frecuencias					M	DE
	0	1	2	3	4		
La investigación me pone nervioso.	35	25	33	25	10	1.61	1.287
La investigación es estresante.	22	25	29	32	20	2.02	1.331
Me siento inseguro con respecto al análisis de datos de investigación.	27	32	28	30	11	1.73	1.270
Las actividades de investigación son difíciles.	21	24	39	33	11	1.91	1.204
Considero que la investigación es un tema complejo.	18	21	36	33	20	2.13	1.267

Nota: Elaboración propia.

Por último, se muestran los resultados de las medias totales por categoría (tabla 7), es importante destacar que la M de toda la aplicación fue de 2.63, por lo tanto, se puede decir que los docentes tuvieron una ligera inclinación a responder que están de acuerdo con lo afirmado.

Tabla 7

Medias totales por categoría

Categorías	n	M
1. Orientación a la investigación	128	2.56
2. Influencias de las recompensas de la investigación	128	2.8
3. Intereses personales	128	2.74
4. Misión de la universidad	128	2.73
5. Utilidad hacia la investigación	128	3.08
6. Ansiedad hacia la investigación	128	1.88

Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos fue posible cumplir con el objetivo, ya que se logró conocer el nivel de actitud hacia la investigación por parte de los docentes del ITSON Unidad Guaymas-Empalme, quienes fungieron como objeto de estudio, para posteriormente realizar propuestas encaminadas a fortalecer la práctica del profesorado.

Se puede destacar que, en general, los profesores poseen una actitud favorable hacia la investigación, lo cual podría ser una ventaja en dicha institución, dado que los profesores llegan a convertirse en modelos para los futuros profesionales y, por lo tanto, pueden ser considerados pieza clave y fundamental para la consolidación de una cultura investigativa. Los resultados coinciden con el trabajo de Monroe y Kumar (2011), quienes encontraron que los docentes tenían buenas actitudes hacia la investigación académica y requieren mayor entrenamiento para hacer publicaciones. Otros estudios en los que las actitudes de los profesores universitarios fueron positivas, son los realizados por Alpay y Verschoor (2014) y Sabzwari et al. (2009), quienes indicaron que dichas actitudes fueron favorecidas por la participación en proyectos de investigación y ello benefició su integración en la docencia; algo que podría ser incluido como buenas prácticas en este grupo de estudio.

Si el profesorado no tuviera una actitud positiva hacia la investigación, se presentaría lo que Festinger (citado en Morris & Maisto, 2009) nombró *disonancia cognoscitiva*, es decir, incoherencia entre acciones, opiniones y valores, que de no resolverse causa tensión en las personas y en el ambiente de trabajo.

Por lo tanto, es importante dar continuidad a este proyecto, desarrollar nuevas propuestas para fortalecer el área de investigación en el profesorado, considerando que en general tienen actitudes favorables. Al respecto, se hacen las siguientes recomendaciones:

1. Desarrollo e implementación de talleres. En la planeación de talleres de actualización sobre habilidades de investigación, se debería contar con la presencia de profesores con experiencia en el área de la investigación; lo anterior puede ser de gran utilidad para los docentes que se incorporen en el área al participar en actividades multidisciplinarias.
2. Apoyo entre pares académicos. A través de este estudio, se puede proponer el apoyo entre pares y la oportunidad de contar con un guía o mentor en los procesos de investigación en docentes y alumnos becarios involucrados en las actividades investigativas, lo cual puede favorecer el desarrollo y la motivación en el área.
3. Participación mixta en proyectos de investigación institucionales. En los proyectos institucionales se debe impulsar la participación de profesores expertos y noveles en un mismo proyecto, por lo que será importante incluir reglas de operación para fomentar esta integración.

Referencias

- Aldana G., & Joya, N. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, (14), 295-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622094012>
- Aldana, G. R., Caraballo, G. J., & Babativa, D. A. (2016). Escala Para Medir Actitudes Hacia La Investigación (EACIN): Validación De Contenido y Confiabilidad. *Aletheia*, (8), 104-121. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/325>
- Alpay, E., & Verschoor, R. (2014). The teaching researcher: Faculty attitudes towards the teaching and research roles. *European Journal of Engineering Education*, 39(4), 365-376. <https://doi.org/10.1080/03043797.2014.895702>
- Bogado, L., & Fedoruk, S. (2011). *Rol de las universidades*. Docencia-investigación y extensión: Una relación imprescindible, Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/rol-de-las-universidades-doc.pdf>
- Cordera, R., Heredia, Z., & Navarrete, J. E. (2012), México frente a la crisis, hacia un nuevo curso de desarrollo. *Economía UNAM*, 6(18), 7-60. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v6n18/v6n18a1.pdf>
- Estrada, C. A. (2012). La actitud del individuo y su interacción con la sociedad. Entrevista con la Dra. María Teresa Esquivias Serrano. *Revista Digital Universitaria*, 13(7), 1-12. <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num7/art75/art75.pdf>
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa*, 17(74), 183-207. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00183.pdf>
- Gobierno del Estado de Sonora. (2016). *Plan Estatal de Desarrollo 2016-2021*. <https://prosoft.economia.gob.mx/organismos/docop/ESTRATEGIAS%20OP%20SONORA%202016.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2020*. <https://www.itson.mx/micrositios/pdi2020/Documents/pdi-2017.pdf>
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2018). *Programa de fortalecimiento de la calidad educativa*. https://www.itson.mx/micrositios/plazas/administrativas/Documents/4%20GUIA%20APEAI%20%20DocumentoPFCE_26MSU0023H%2029112018.pdf

- Monroe, S. R., & Kumar, R. (2011). *Faculties attitudes towards academic research: A basis for improvement in publication productivity*. <http://www.aabri.com/LV11Manuscripts/LV11034.pdf>
- Morris, C., & Maisto, A. (2009). *Introducción a la Psicología*. Pearson.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Experiencias educativas de segunda oportunidad Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the attitudes towards research scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26. [https://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ4\(1\)_Papanastasiou.pdf](https://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ4(1)_Papanastasiou.pdf)
- Sabzwari, S., Kauser, S., & Khuwaja, A. K. (2009). Experiences, attitudes and barriers towards research amongst junior faculty of Pakistani medical universities. *BMC Medical Education*, 9(1), 1-7. <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-9-68>
- Tan, C. (2015). Attitudes, Skills and Practices in Research of the Faculty of College of Education of Laguna State Polytechnic University LOS Baños Campus, Philippines: an action Research. *International Research Journal of Social Sciences*, 4(7), 29-32. <http://www.isca.in/IJSS/Archive/v4/i7/6.ISCA-IRJSS-2015-131.pdf>
- Tang, T. L. P., & Chamberlain, M. (1997). Attitudes toward research and teaching: Differences between administrators and faculty members. *Journal of Higher Education*, 68(2), 212-227. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11780882>

CAPÍTULO 8

Autoeficacia académica y funciones ejecutivas como predictores del rendimiento académico en universitarios

Laura Escobedo Hernández y Paola Escobedo Hernández

En México, solo el 18.6% de los jóvenes asiste a la universidad, el 66.72% de estos finalizará sus estudios (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2019). En el informe *Panorama de la educación 2014*, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) indica que hay una tendencia al abandono escolar prematuro en los estudiantes mexicanos, solo el 19% de los jóvenes con 18 años cursa el nivel medio superior y el 16% el superior, mientras que el 30% de los jóvenes de 20 años se encuentra en la escuela. Esto muestra la urgencia de realizar investigaciones en esta población.

El interés por los jóvenes adultos y sus estudios es una preocupación actual, no solo para las universidades sino para la sociedad en general, pues en esta etapa de su educación se consolidan muchas competencias para la vida laboral. Incluso las experiencias del primer año de universidad son cruciales para permanecer en la escuela, pues es un proceso que contribuye a la integridad emocional, social y académica de los estudiantes (Padilla, Figueroa, & Rodríguez-Figueroa, 2017).

Los universitarios pueden experimentar distintos riesgos que los lleve al fracaso escolar, estrés por tareas escolares y otros síntomas psicológicos cuando no se cuenta con las estrategias necesarias para alcanzar el éxito (Barrios & Frías, 2016; Feldman, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés, & De Pablo, 2008). A lo largo del tiempo se han realizado distintos estudios que buscan encontrar las variables involucradas con el rendimiento académico, esto ha dirigido a los aspectos emocionales y cognitivos que interfieren en las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes (Barrios & Frías, 2016; Daura, 2015; De la Fuente, Martínez-Vicente, Sander, & Cardelle-Ellawar, 2014).

Según Meltzer (2010), el éxito académico de los estudiantes universitarios se deriva de la habilidad que tienen para organizar, planificar y priorizar el tiempo; saber seleccionar materias e información disponible, separando, así, las ideas fundamentales de las que no lo son; y tener buena flexibilidad mental para realizar los cambios necesarios dentro de sus actividades.

En un estudio con universitarios, Vega, Marín, Enríquez y Cuadras (2011) indicaron que los jóvenes de nuevo ingreso muestran 39.9% de capacidad de atención, 39.57% de comunicación y un 38.9% de excelencia, aspectos implicados en la autoeficacia en conductas académicas. Asimismo, en otro estudio sobre autoeficacia de situaciones académicas (Canto, 2011), se encontró que los estudiantes presentan 65.4% de actitud, 73.3% de motivación, 63.5% de gestión del tiempo, 60.6% de ansiedad, 71.2% de concentración, 72.7% de procesamiento de la información, 70.9% de selección de ideas principales, 61.1% de ayudas al estudio, 67.8% de autoevaluación y 68.7% de estrategias de evaluación. Lo anterior es importante, ya que muestra cómo la autoeficacia está relacionada con aspectos educativos, es decir, los estudiantes que se perciben capaces de realizar tareas escolares obtienen mejores resultados, mientras que aquellos cuya percepción de sí mismos es baja no alcanzan el rendimiento óptimo.

Por otro lado, se ha encontrado que las funciones ejecutivas intervienen en el rendimiento académico, pues permiten comprender mejor los conocimientos adquiridos (Vergara, 2011); se ha comprobado que estas funciones operan en la regulación cognitiva y permiten adaptarse a distintas situaciones, lo que lleva al éxito académico, laboral y social (Lezak, 2004).

Las funciones ejecutivas otorgan distintos beneficios tales como la generación, supervisión, regulación, ejecución y reajuste de conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos; así, en nuestra vida cotidiana afrontamos situaciones para las que no tenemos un plan de acción predeterminado (Tirapu-Ustárrroz, Cordero-Andrés, Luna-Lario, & Hernández-Goñi, 2017). A su vez, los estudios han mostrado que los universitarios utilizan tales herramientas, pero al mismo tiempo tienen alteraciones en sus funciones ejecutivas (Pérez, 2019), lo que puede llevarlos al fracaso escolar.

Dado lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de relación existe entre las funciones ejecutivas, la autoeficacia académica y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del estado de Sonora?

Existen pocas investigaciones, en México, que estudien la relación de dichas variables, sobre todo en población universitaria. Generar este conocimiento puede permitir

diseñar intervenciones dirigidas a un mejor funcionamiento ejecutivo, que promueva la autoeficacia en aspectos educativos, para así impactar en el rendimiento de los estudiantes (Sandoval-Rodríguez & Olmedo-Moreno, 2017).

Funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas (FE) se definen como una serie de capacidades que permiten controlar, regular y planear la conducta y los procesos cognitivos; a través de ellas los seres humanos pueden desarrollar actividades independientes, propositivas y productivas (Lezak, 1995). Las FE se encargan de regular y controlar habilidades cognitivas más básicas; estas habilidades o rutinas cognitivas son procesos aprendidos por medio de la práctica, que incluyen tanto habilidades motoras como cognitivas (Burgess, Alderman, Evans, Emslie, & Wilson, 1998).

Investigaciones previas han puesto a prueba los modelos explicativos de las funciones, mediante la aplicación de métodos como el análisis factorial, en donde se han reportado resultados todavía no convincentes, ya que no existe un acuerdo común sobre las diversas estructuras factoriales de las funciones ejecutivas (Arango, Puerta, & Pineda, 2008).

Gómez (2015) utilizó un modelo de las FE para desarrollar un cuestionario llamado EFECO, el cual permite la evaluación de ocho funciones:

- *Organización.* Es la capacidad que permite situar los estímulos contenidos semánticos en grupos o categorías de conocimiento, así como coordinar y secuenciar las acciones o aspectos mentales para lograr un óptimo aprendizaje de la información (Lázaro, Ostrosky, & Lozano, 2014). En una investigación realizada en secundarias de Estados Unidos, descubrieron que la organización de materiales es una función ejecutiva que le permite al estudiante disponer de forma eficiente de los diferentes elementos que utilizará en su proceso de aprendizaje (Ramos-Galarza et al., 2017).
- *Monitorización.* De acuerdo con Ramos-Galarza y Pérez-Salas (2017), la monitorización se encarga del control tanto emocional como conductual que le permite al ser humano llegar a sus metas. Ramos y Lozada (2015) reportaron una investigación donde se afirma el papel que la función ejecutiva de monitorización juega en el desempeño académico; en el estudio se menciona que los estudiantes con bajos niveles en la monitorización presentan dificultades para realizar una adecuada supervisión de su comportamiento en el contexto educativo, donde evidencian conductas como actuar sin tener una conciencia plena de las consecuencias de sus actos, dejar de lado actividades que puedan influir en la realización de sus tareas, presentar deberes con

una adecuada verificación de su calidad, faltar a clases para realizar actividades con gratificación inmediata, etc.

- *Inhibición.* El control inhibitorio permite regular y controlar las tendencias a generar respuestas impulsivas originadas en otras estructuras cerebrales, siendo esta función reguladora primordial para la conducta y la atención (Lázaro et al., 2014). Ramos-Galarza et al. (2017) mencionan que el control inhibitorio es una función que permite al estudiante tener éxito en sus estudios, pues esta se encarga de regular una respuesta o reacción inmediata, al hacer que su persona espere o ejecute una respuesta más prudente, retrasando la gratificación, inhibiendo a su primera reacción impulsiva o al sustituirla por una respuesta más apropiada.
- *Flexibilidad cognitiva.* Es la capacidad que permite explorar otras formas de procedimiento cognitivo mental cuando las estrategias cognitivas o las hipótesis de solución de problemas no son las adecuadas para un momento y contexto específico; es necesario evitar la persistencia en una estrategia/actividad y desengancharse de ella (Lázaro et al., 2014). Según Anderson (2002), dicha función ejecutiva permitiría a los estudiantes cambiar rápidamente de una respuesta a otra, utilizando estrategias alternativas, esto implica habitualmente realizar un análisis de las consecuencias de la propia conducta y un aprendizaje de sus errores.
- *Memoria de trabajo.* Se define como un sistema que mantiene y manipula temporalmente la información, por lo que interviene en la realización de importantes tareas cognitivas, tales como la comprensión del lenguaje, la lectura, el pensamiento, etc. (López, 2013). De acuerdo con Lázaro et al. (2014), la memoria de trabajo permite mantener la información en línea mientras es procesada, por lo que es indispensable para la comprensión sintáctica y el aprendizaje de textos, ya que ambos tipos de información requieren procesamiento mental en línea, en el momento en que la información es expuesta.
- *Control emocional.* Según Pérez, Filella, Soldevila y Fondevila (2013), es la composición de cinco factores: (a) la conciencia emocional que se refiere a la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones; (b) la regulación emocional que se entiende como la capacidad de utilizar las emociones de manera adecuada; (c) la autonomía emocional definida como la capacidad para gestionar las propias emociones; (d) la competencia social que conceptualiza las relaciones sociales positivas; y (e) las competencias emocionales y bienestar que aluden a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales,

familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social. Carrasco (2013) realizó un diseño de intervención sobre control emocional en estudiantes universitarios, los cuales tenían como característica un bajo rendimiento en el área de matemáticas —lo que les generaba ansiedad y estrés ante la asignatura—; en este estudio, se demostró que las técnicas de relajación, la mentalidad positiva ante el futuro y el deseo por encontrar nuevas y mejores estrategias de aprendizaje permiten a los estudiantes tener mejoras en un rendimiento académico.

- *Iniciativa.* De acuerdo con Vayas y Carrera (2012), tener creatividad o iniciativa permite planificar acciones y crear alternativas ante situaciones nuevas. Si existe una falla en esta función, la persona afectada pierde el empuje para planificar y realizar actividades, manteniendo como característica principal la apatía. La iniciativa brinda la posibilidad de que el estudiante actúe, sin la necesidad de una motivación externa que active su comportamiento (Ramos-Galarza et al., 2017).
- *Planificación.* Es la capacidad para ordenar los procedimientos cognitivos en serie; de esta forma, la ejecución de los planes permite llegar a la meta en un menor tiempo y esfuerzo (Lázaro et al., 2014). Franco y Sousa (2011) en su investigación encontraron que la planificación de objetivos y metas permite al ser humano mantener un bienestar, pues esta se enfoca en realizar distintas actividades, que incluyen el desarrollo de nuevas habilidades o destrezas que no se habían terminado de desarrollar; además, permite mejorar la calidad de vida las personas.

Autoeficacia académica

Según Bandura y Ramachaudran (1994), las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, la persistencia y la elección de actividades, ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, el interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos. La autoeficacia académica, de acuerdo con la definición de autoeficacia de Bandura en 1997, puede definirse como las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar (Macías, 2010).

Galleguillos (2017) utilizó un modelo que establece tres dimensiones para desarrollar un inventario que permita evaluar la autoeficacia académica:

- *Generalización.* Es una función que permite al individuo dominar una conducta ya aprendida, facilitando así, la adquisición de nuevos patrones de conducta, en donde

muchas pautas de comportamiento pueden llegar a generalizarse en situaciones distintas de aquellas en donde fueron aprendidas, esto sucede conforme la persona experimenta un proceso de ensayo y error en diversas situaciones (Bandura & Walters, 1974). De acuerdo con Galleguillos (2017), la generalización puede variar según el tipo de actividad y la manera en la que se expresan las capacidades, tanto conductuales como cognitivas, esto permite que las personas puedan considerarse eficaces de acuerdo con la cantidad de dominios de actividades o únicamente en algunos dominios de funcionamiento.

- *Nivel de dificultad.* Según Bandura (2006), si no existen obstáculos que superar, la actividad resulta excesivamente sencilla, por lo que todo el mundo presentaría una alta percepción de eficacia; por ello, es importante conocer los obstáculos que pueden aparecer a la hora de llevar a cabo las acciones requeridas para obtener determinados resultados y graduarlos en función de la dificultad. Las evaluaciones de autoeficacia demuestran que el nivel de dificultad es importante, puesto que establece los obstáculos que las personas creen superar, si no hay dichos obstáculos, la actividad se realiza fácilmente y todos los individuos poseen autoeficacia alta en dicha actividad (Galleguillos, 2017).
- *Fortaleza.* Se refiere a qué tan convencida está una persona con respecto a su capacidad para realizar determinada conducta; por lo que algunos estudiantes suelen ser más seguros que otros (Rojas, 2007). Galleguillos (2017) menciona que la fortaleza se puede evaluar con el número de actividades que los individuos creen que son capaces de realizar. Debido a que la fortaleza incluye tanto niveles de eficacia como el proceso que conlleva una actividad, se considera que es la medida informativa y sensible de la eficacia.

Objetivo

Dado lo anterior, el objetivo del estudio fue conocer la relación entre las funciones ejecutivas, la autoeficacia académica y el rendimiento académico de universitarios sonorenses.

Método

El estudio fue tipo transversal correlacional, con muestreo no probabilístico. Participaron 241 estudiantes universitarios inscritos durante el semestre enero-mayo 2020; 24.8% de Obregón, 24.4% de Caborca, 33.2% de Guaymas y 17.6% de Hermosillo, Sonora; el 72% fueron mujeres y 28% hombres con una edad media de 21.38 (DE = 4.434).

Instrumento

Uno de los instrumentos utilizados fue el *Cuestionario de Observación para la Evaluación de las Funciones Ejecutivas (EFEEO)* (Gómez, 2015), conformado por 67 ítems, que miden funciones ejecutivas en ocho dimensiones: flexibilidad, organización de materiales, monitorización, control inhibitorio, control emocional, memoria de trabajo, iniciativa y planificación; en una escala tipo Likert con tres tipos de respuesta: nunca, frecuentemente y con mucha frecuencia. Con un alfa de Cronbach de .96 y .94 en el análisis de dos mitades de Guttman.

Otro de los instrumentos fue el *Inventario de Autoeficacia Académica (ACAES)* (Galleguillos, 2017), que mide la percepción de las capacidades que llevan al éxito académico de los estudiantes, en tres dimensiones: generalización, nivel de dificultad y fortaleza. Consta de 18 reactivos y una escala tipo Likert con respuestas del 1 al 5 donde 1 es nunca y 5 es siempre. Con un alfa de Cronbach de .91.

Para evaluar el rendimiento académico se les pidió a los participantes escribir su promedio.

Procedimiento

Una vez seleccionados los instrumentos, se utilizó Google Form como medio de aplicación. Se solicitó el apoyo de profesores docentes que radicaban en distintas ciudades del estado de Sonora; cuando aceptaban colaborar con el proyecto, se les enviaba el enlace con los instrumentos para pasarlo a los estudiantes. La recolección de datos tuvo una duración de tres semanas y después se cerró la aceptación de respuestas en la plataforma.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 25 para realizar estadísticos descriptivos, alfa de Cronbach, y crear las dimensiones de cada instrumento. Para el análisis de trayectorias se utilizó el programa EQS para conformar los factores de funciones ejecutivas y autoeficacia académica, y probar un modelo de rendimiento académico.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el estudio. Primero, el análisis de consistencia interna de cada uno de los instrumentos utilizados y sus respectivas dimensiones.

Para la escala de autoeficacia académica se obtuvo un alfa igual a .88 y para la escala EFECO el valor fue de .98, lo que indica que ambas escalas tuvieron buena consistencia interna (tabla 1).

Tabla 1

Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones de las escalas

	Alfa de Cronbach	Número de elementos
ACAES	0.88	17
Generalización	0.78	6
Nivel de dificultad	0.77	5
Fortaleza	0.69	6
EFECO	0.98	67
Monitorización	0.86	9
Inhibición	0.89	10
Flexibilidad cognitiva	0.83	6
Control emocional	0.90	7
Planificación	0.86	7
Organización de materiales	0.89	8
Iniciativa	0.89	10
Memoria de trabajo	0.91	10

Nota: Elaboración propia.

Estadísticos descriptivos

En la tabla 2, se muestra los estadísticos descriptivos por dimensión, donde se encuentran pocas diferencias entre las medias. En cuanto a la escala de ACAES, se observa que la media más alta se obtuvo en la dimensión de generalización con 4.07 (DE = .574). Por otro lado, dentro de la escala EFECO, la media más alta se obtuvo en organización de materiales con 2.26 (DE = .710), mientras que la media más baja la obtuvo la dimensión de control emocional con 1.77 (DE = .83).

Por su parte, en la figura 1, se muestra el promedio de los participantes. El porcentaje más alto pertenece al promedio de 9 con un 60% y el más bajo es de 3%, el cual pertenece al promedio 10.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos por dimensión

	Mínimo	Máximo	Media	DE
ACAES				
Generalización	2.33	5.00	4.07	0.57
Nivel de dificultad	1.80	5.00	3.90	0.73
Fortaleza	2.17	5.00	3.84	0.63
EFECO				
Monitorización	0.00	3.00	2.23	0.59
Inhibición	0.00	3.00	2.13	0.67
Flexibilidad cognitiva	0.00	3.00	2.11	0.70
Control emocional	0.00	3.00	1.77	0.83
Planificación	0.00	3.00	2.05	0.72
Organización de materiales	0.00	3.00	2.26	0.71
Iniciativa	0.00	3.00	2.08	0.69
Memoria de trabajo	0.00	3.00	2.08	0.68

Nota: Elaboración propia.

Figura 1

Porcentaje de participantes por promedio



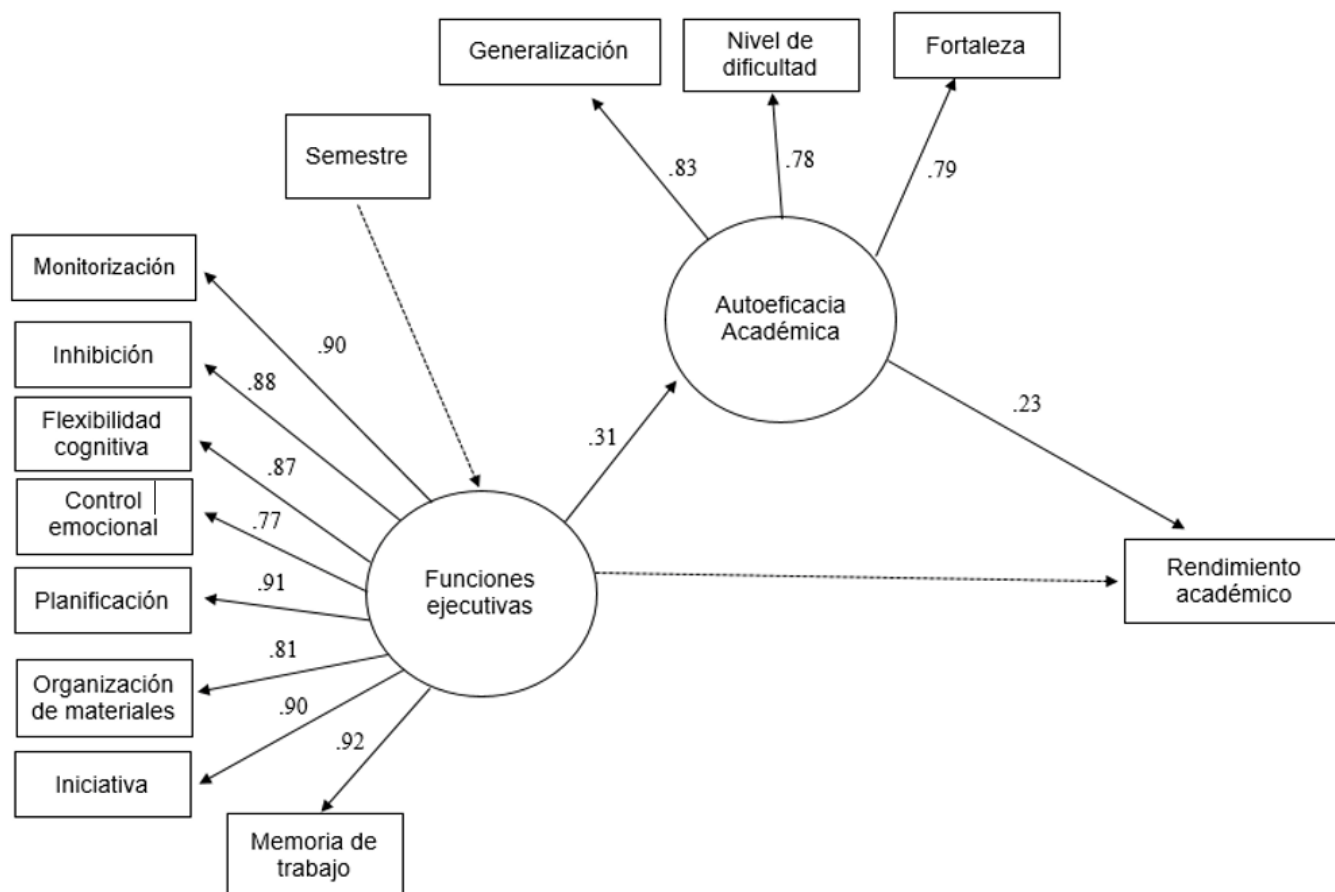
Nota: Elaboración propia.

Relación entre variables

Con el fin de conocer la relación que existe entre la autoeficacia académica, funciones ejecutivas y el rendimiento académico, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales para comprobar un modelo hipotético que explique el rendimiento de los universitarios. Se crearon dos factores de acuerdo con las variables, las cuales se conformaron por las dimensiones predichas de cada instrumento. En la figura 2 se presenta el modelo resultante.

Figura 2

Modelo de rendimiento académico predicho por funciones ejecutivas y autoeficacia académica



Nota: $X^2 = 167.56$ (62 gl); $p = .00$; BBNFI = .93; BNNFI = .94; CFI = .95; RMSEA = .08; $R^2 = .11$

De acuerdo con los resultados, las funciones ejecutivas influyen sobre la autoeficacia académica (.31) y a su vez estas influyen en el rendimiento académico positivamente (.23). La relación entre las funciones ejecutivas y el rendimiento académico no fue significativa, lo que indica una relación indirecta mediada por la autoeficacia académica.

Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue conocer la relación entre las funciones ejecutivas, autoeficacia académica y rendimiento académico de universitarios sonorenses.

Se encontró que la mayoría de los universitarios participantes reportaron tener un promedio igual a 9, lo cual se interpreta como alto rendimiento.

Con respecto a la autoeficacia, el promedio más alto se obtuvo en la dimensión de generalización, la cual permite aprender utilizando conocimiento previo (Bandura & Walters, 1974); esto indica que los universitarios se perciben capaces de realizar tareas, adquirir conceptos nuevos y trabajar en equipo.

Por otro lado, los participantes obtuvieron la media más alta en organización de materiales en la evaluación de funciones ejecutivas; dicha función es de suma importancia para los universitarios, pues brinda la facilidad de organizar conocimientos, materiales y contenidos para optimizar el aprendizaje en clases (Lázaro et al., 2014; Ramos-Galarza et al., 2017).

Los resultados muestran asociaciones positivas y significativas entre las variables estudiadas; la relación entre el rendimiento académico —medido por el promedio reportado por los alumnos— y la autoeficacia académica fue positiva y significativa; esto indica que la percepción que tienen los estudiantes de sus propias capacidades y fortaleza para llevar a cabo tareas nuevas y enfrentar retos de la escuela predice el rendimiento académico de los estudiantes.

Por su parte, las funciones ejecutivas no fueron un predictor significativo del rendimiento, sin embargo, esto no significa que tal relación no exista, sino que hay una relación indirecta mediada por la autoeficacia académica; esto implica que tener funciones ejecutivas desarrolladas permite mejorar la percepción de sí mismo para realizar tareas escolares, lo que afecta de manera positiva el rendimiento académico.

Los resultados obtenidos en este estudio pueden ayudar al desarrollo de programas futuros sobre el rendimiento, promoviendo el desarrollo de las funciones ejecutivas en universitarios, para así fomentar la autoeficacia académica en estudiantes.

Para futuros estudios se recomienda utilizar baterías de pruebas que evalúen las funciones ejecutivas y no solo una escala Likert, esto daría mayor confiabilidad a los resultados; además, se recomienda evaluar el rendimiento con las calificaciones oficiales y no solo con autoreporte.

Referencias

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) During childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Arango, O. E., Puerta, I. C., & Pineda, D. (2008). Estructura factorial de la función ejecutiva desde el dominio conductual. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 4(1), 63-77. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v4n1/v4n1a06.pdf>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- Bandura, A. & Ramachaudran, V. S. (1994). *Encyclopedia of human behavior*. Press.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza editorial. http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personalidad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf
- 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. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Burgess, P. W., Alderman, N., Evans, J., Emslie, H., & Wilson, B. (1998). The ecological validity of tests of executive function. *Journal of the international neuropsychological society*, 4(6), 547-558. https://www.researchgate.net/publication/13240679_The_ecological_Validity_of_test_of_executive_function
- Canto, J. E. (2011). Autoeficacia y educación. *Educación y ciencia*, 2(18), 45-53. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142/pdf>
- Carrasco, A. C. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención en control emocional y resolución de problemas matemáticos para maestros en formación inicial* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28-45. <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-daura.htm>
- De la Fuente, J., Martínez-Vicente, J., Sander, P., & Cardelle-Ellawar, M. (2014). Las emociones positivas vs. Negativas, como objeto de estudio, en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, basado en los modelos 3P y Didepro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 529-534. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.640>

- Feldman, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychological*, 7(3), 739-751. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/406>
- Franco, J., & Sousa, L. (2011). Lóbulos frontales y funciones ejecutivas. *Revista del hospital privado de comunidad*, 14(1), 15-18. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142/pdf>
- Galleguillos, P. (2017). *Construcción y validación de la escala autoeficacia académica de los escolares (ACAES)* (Tesis doctoral). Viña del Mar, Chile.
- Gómez, A. G. (2015). Desarrollo y validación de un cuestionario de observación para la evaluación de las funciones ejecutivas en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 141-162.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Características educativas de la población*. https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=sh_pjsed
- Lázaro, J., Ostrosky, F., & Lozano, A. (2014). *Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales-2*. Manual Moderno.
- Lezak, M. D. (1995). Executive functions and motor performance. In M. D. Lezak, D. B. Howieson, & D. W. Loring, *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press.
- Lezak, M. D. (2004). Executive function and motor performance. In M. D. Lezak, D. B. Howieson, & D. W. Loring (Eds.), *Neuropsychological assessment* (pp. 611-646). Oxford University Press.
- López, M. (2013). Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 168-186. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878008.pdf>
- Macías, A. B. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121719001.pdf>
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. Guilford Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *Panorama de la educación 2014*. <http://www.oecd.org/education/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

- Padilla, L. E., Figueroa, A. E., & Rodríguez-Figueroa, H. M. (2017). La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (48), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100012
- Pérez, K. P. (2019). Influencia de la función ejecutiva en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Caso Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco. *Revista Espacios*, 40(8), 7-12. <https://revistaespacios.com/a19v40n08/a19v40n08p07.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886012.pdf>
- Ramos, C., & Lozada, J. (2015). ¿Los estudiantes universitarios tienen dificultades neuropsicológicas en el control de impulsos o en su monitorización? *CienciAmérica*, 4, 13-24. https://www.researchgate.net/publication/303060795_Los_Estudiantes_Universitarios_Tienen_Dificultades_Neuropsicologicas_en_el_Control_de_Impulsos_o_en_su_Monitorizacion
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., Paredes-Núñez, L., Bolaños-Pasquel, M., Santillán-Marroquín, W., & Pérez-Salas, C. (2017). Funciones ejecutivas y conducta de estudiantes secundarios ecuatorianos. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(6), 32-40. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=75762>
- Ramos-Galarza, C., & Pérez-Salas, C. (2017). Control inhibitorio y monitorización en población infantil con TDAH. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 117-130. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n1/v35n1a09.pdf>
- Rojas, N. G. (2007). Implicaciones de la autoeficacia en el rendimiento deportivo. *Pensamiento psicológico*, 3(9), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80103903.pdf>
- Sandoval-Rodríguez, K., & Olmedo-Moreno, E. M. (2017). Intervención de las Funciones Ejecutivas en estudiantes de Educación Superior con Trastorno de Déficit de la Atención. *ReiDoCrea*, 6(1), 320-342 <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-25.pdf>
- Tirapu-Ustárriz, J., Cordero-Andrés, P., Luna-Lario, P., & Hernández-Goñi, P. (2017). Propuesta de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales. *Revista de neurología*, 64(2), 75-84. <https://www.neurologia.com/articulo/2016227>

- Vayas, R., & Carrera, L. (2012). Disfunción ejecutiva: Síntomas y relevancia de su detección desde Atención Primaria. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 5(3), 191-197. http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1699-695X2012000300007&script=sci_abstract&tlng=ES
- Vega, H. B., Marín, M. M., Enríquez, M. D. C. Z., & Cuadras, G. G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178003.pdf>
- Vergara, M. I. (2011). *Funciones ejecutivas y desempeño académico en estudiantes de primer año de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Bello Antioquia* (Tesis de maestría). Universidad Buenaventura, Medellín, Colombia. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1219/1/Funciones_Ejecutivas_Estudiante_Vergara_2011.pdf

CAPÍTULO 9

Liderazgo, autocontrol y el espectador prosocial en el acoso escolar

*Hiriam Seled Cárdenas Moreno, Fernanda Inéz García Vázquez
y Angel Alberto Valdés Cuervo*

El acoso escolar hace referencia a agresiones intencionales repetidas de uno o varios estudiantes hacia sus pares, con un desbalance de poder entre agresores y víctimas (Volk, Dane, & Marini, 2014). A nivel mundial la evidencia indica que los incidentes de acoso escolar ocurren del 10% al 40% de los estudiantes (Biswas et al., 2020). En México, los estudios muestran que más del 20% de los estudiantes entre 12 y 18 años sufren de acoso escolar (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2014).

Un estudio realizado en 2015 indica que México es uno de los primeros lugares en casos de acoso escolar en la educación básica en Latinoamérica; los participantes reportaron haber estado expuestos al acoso escolar más de una vez por mes en el último año (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2017). Estas conductas traen graves consecuencias tanto a nivel individual como a nivel social, como la deserción escolar, la afectación en la salud física, mental, emocional y conductual de los implicados y el bajo desempeño académico (Román & Murillo, 2011).

En esta problemática participan agresores, víctimas y espectadores (Gini, 2006; Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005). Los espectadores son aquellos estudiantes que son testigos de la intimidación, pero no están directamente involucrados como agresores o víctimas (Nickerson, 2008). Estos estudiantes tienen un papel importante, ya que pueden participar como defensores o ayudar al agresor (Langevin & Prasad, 2012). Si bien la mayoría de los estudios relativos al acoso escolar se centran, principalmente, en los agresores y las víctimas (Gómez, León, & Felipe, 2011), la investigación acerca de los espectadores coincide en señalar su importancia en la dinámica del acoso escolar, ya que

estos pueden favorecer o disminuir las situaciones de violencia entre pares (Pöyhönen, Junoven, & Salmivalli, 2012).

Estudios recientes han identificado tres conductas de los espectadores: pro-social, pro-acoso y no comprometido (Alcántar-Nieblas et al., 2018; Demaray et al., 2016). El comportamiento prosocial en los espectadores hace referencia a proteger o consolar a las víctimas de acoso o alertar a los adultos sobre el acto (Alcántar-Nieblas et al., 2018). La evidencia indica que los niños que adoptan conductas prosociales rara vez son agresivos, tienen una mayor actitud prosocial, baja desconexión moral, empatía alta y buena posición social dentro de su grupo, ejerciendo el papel de líder (Thornberg, Pozzoli, Gini, & Jungert, 2015).

La evidencia indica que la conducta de los espectadores prosociales es importante en la prevención del acoso escolar (Evans & Smokowski, 2015; Karna et al., 2013; Polanin, Espelage, & Pigott, 2012). Algunas investigaciones han encontrado que las fortalezas humanas se asocian con la conducta prosocial de los espectadores en el acoso escolar (García-Vázquez, Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer, & Parra-Pérez, 2019; Gini, Pozzoli, & Hauser, 2011; Kollerová, Janošová, & Říčan, 2014). La psicología positiva se ocupa de investigar las virtudes y fortalezas humanas y los efectos que tienen en las vidas de las personas, por ejemplo, como factores protectores frente a las conductas violentas (Sánchez-Meca & Botella, 2010). Las fortalezas humanas son características psicológicas positivas que poseen un valor para la mayoría de las culturas y se pueden desarrollar durante la vida (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2011). Por su parte, Salmivalli (2011) insiste en la necesidad de utilizar las fortalezas como herramienta en contra de las intimidaciones, en especial con los espectadores, de manera que favorezcan a las víctimas.

El liderazgo es una fortaleza humana que se define como un proceso de influencia positiva y efectiva que ocurre entre un líder y sus seguidores en el que se logran objetivos comunes (Bisquerra & Pérez, 2015; Lorenzi, 2004; Peterson & Seligman, 2004). El liderazgo adolescente es considerado una herramienta esencial no solo como una habilidad que posibilita el desarrollo integral del potencial de los jóvenes, sino como una forma de promover y consolidar cambios en estos. A pesar de su importancia, son pocos los estudios que han analizado en profundidad esta fortaleza en relación con el acoso escolar (Fernández, Villaoslada, & Funes, 2002). El liderazgo provee herramientas para escuchar y acompañar a otros compañeros por igual, favoreciendo la negociación y el respeto recíproco (Giménez, 2010).

En lo relativo al acoso escolar, se ha encontrado que el liderazgo escolar se asocia con menor cibervictimización y ciberacoso (Låftman, Östberg, & Modin, 2017). Se ha encontrado también que las víctimas de acoso escolar poseen menos habilidades de liderazgo y cooperación y son menos sociables (Perren & Alsaker, 2006). Finalmente, la evidencia indica que esta fortaleza se asocia a conductas de defensa en adolescentes que han atestado comportamientos homofóbicos (Poteat & Vecho, 2016).

El autocontrol es también una fortaleza humana, esta implica la regulación o supresión de impulsos, emociones, valores y acciones inapropiados para lograr una meta (Duckworth & Gross, 2014). Baumeister (2013) considera que el autocontrol es un proceso importante, ya que muchos problemas de efectos significativos —como el acoso escolar y la violencia— surgen de la carencia del autocontrol.

En el contexto del acoso escolar, algunos estudios indican que altos niveles de autocontrol están relacionados con una menor práctica de acoso escolar (Cho, 2018; Cho, Glassner, & Min Lee, 2019; Latzman & Vaidya, 2013). En lo relativo a la conducta prosocial de los espectadores, existe evidencia que indica que los estudiantes que se involucran en defensa de sus pares tienen mayor autocontrol que aquellos que se involucran en la agresión (Maeda, 2003; Porter & Smith-Adcock, 2011).

Algunos autores han encontrado que las fortalezas humanas como la compasión, la valentía, la amabilidad, el perdón y la gratitud se asocian con la conducta prosocial de los espectadores en el acoso escolar (García-Vázquez et al., 2019; Gini et al., 2011; Kollerová et al., 2014). Sin embargo, solo se encontraron tres estudios que ligan las fortalezas de autocontrol y liderazgo con algunas conductas prosociales de los espectadores (Maeda 2003; Porter & Smith-Adcock, 2011; Poteat & Vecho, 2016). Ningún estudio conocido por los autores ha explorado la relación entre las fortalezas de liderazgo y autocontrol, y la conducta prosocial de los espectadores en el acoso escolar.

A pesar de que la evidencia sugiere que los espectadores tienen un papel importante en la disminución del acoso escolar (Evans & Smokowski, 2015; Karna et al., 2013; Polanin et al., 2012; Pöyhönen et al., 2012), en México son escasos los estudios que indagan en los espectadores en el acoso escolar y sus conductas, en especial la conducta prosocial.

En este contexto, el presente estudio busca explorar la relación entre las fortalezas de liderazgo y autocontrol con la conducta prosocial de los espectadores en el acoso escolar. Se espera que ambas fortalezas se asocien de manera positiva y significativa con la conducta prosocial.

Método

Se realizó una investigación no experimental transversal, con una metodología cuantitativa de alcance correlacional, debido a que busca establecer las relaciones entre una o dos variables.

Participantes

De manera no probabilística, se seleccionaron 200 estudiantes de ambos sexos de secundaria (100) y bachillerato (100) de una ciudad al sur del estado de Sonora, México, con edades de entre 12 y 16 años ($M = 14.95$, $DE = 1.59$).

Instrumentos

Se administró un cuestionario constituido por tres instrumentos que midieron el liderazgo, el autocontrol y la conducta del espectador prosocial en el acoso escolar:

- *Liderazgo*. Se utilizó la subescala de *Values in Action Inventory of Strengths (VIA-Youth)* (Park & Peterson, 2006) que evaluó, mediante 15 ítems, la participación de trabajo en equipo de los estudiantes y conductas de liderazgo ($\alpha = .85$; e. g., *Trato de asegurarme que todos se sientan incluidos en el grupo*). El formato de respuesta fue tipo Likert con opciones desde 0 (completamente opuesto a mí) a 4 (muy parecido a mí).
- *Autocontrol*. Se empleó la *escala corta de autocontrol* (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004) que evalúa mediante seis ítems la capacidad de control o dominio de los estudiantes ($\alpha = .71$; e. g., *Soy bueno resistiendo tentaciones*). El formato de respuesta fue tipo Likert con opciones desde 0 (nunca) a 4 (siempre).
- *Conducta prosocial de los espectadores*. Se empleó una subescala del instrumento *Participant Role Approach (PRA)* (Alcántar-Nieblas et al., 2018) que evalúa mediante cuatro ítems la conducta prosocial de los espectadores en el acoso escolar ($\alpha = .77$; e. g., *Le digo al adulto sobre la agresión*). El formato de respuesta fue tipo Likert con opciones desde 0 (nunca) a 4 (siempre).

Procedimiento

Para fines de este estudio, se integraron tres instrumentos relacionados con el liderazgo, el autocontrol y el rol defensor, para medir las mencionadas variables en alumnos de secundaria y preparatoria. A partir de esto, se realizó la administración de una prueba piloto para descartar posibles errores y hacer las modificaciones pertinentes para que el cuestionario fuese adecuado para la aplicación final.

Para la administración del cuestionario, se informó el propósito del estudio a los directivos de las instituciones y se pidió su autorización para acceder a los salones de clase para la aplicación. Los estudiantes fueron invitados a contestar de forma voluntaria los instrumentos, garantizándoles confidencialidad en las respuestas proporcionadas. La administración del cuestionario tuvo una duración promedio de 15 minutos y se realizó en las aulas de los participantes. Finalmente, se conformó una base de datos en el programa estadístico SPSS 25.

Para el análisis de datos, se obtuvieron los análisis descriptivos de las tres escalas y, posteriormente, se calculó una matriz de correlaciones entre las variables del estudio.

Resultados

En la tabla 1, se presentan las medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables de estudio. Los resultados evidenciaron promedios muy similares en todas estas.

Tras realizar el análisis de correlación se muestra que la conducta prosocial de los espectadores se correlaciona de manera positiva y significativa con las variables de liderazgo y autocontrol, encontrando la más alta con el autocontrol (.45, $p < .01$).

Tabla 1

Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables de estudio

Variables	M	DE	1	2	3
Liderazgo	2.47	0.59	-		
Autocontrol	2.42	0.68	0.22**	-	
Conducta prosocial	2.46	0.97	0.33**	0.45**	-

Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

Para cumplir con el objetivo del estudio, se examinaron las relaciones de liderazgo y autocontrol con la conducta del espectador prosocial en el acoso escolar. Los resultados corroboraron la hipótesis planteada respecto a la relación positiva y significativa entre las variables de estudio.

De manera particular, la matriz de correlaciones exhibió una relación entre la variable de autocontrol y la conducta prosocial. Lo anterior se encuentra en línea con investigaciones previas que señalan que los estudiantes con mayor autocontrol defienden a sus pa-

res con mayor frecuencia en situaciones de acoso (Maeda, 2003; Porter & Smith-Adcock, 2011). De manera consistente con lo esperado, se encontró que el liderazgo se asoció de manera positiva con la conducta prosocial de los espectadores. Esto se puede explicar debido a que los estudiantes que son líderes son menos propensos a represalias por defender; por lo tanto, pueden intervenir con mayor frecuencia (Poteat & Vecho, 2016).

Este estudio constituye un aporte teórico a la comprensión del acoso escolar, en particular de las fortalezas de autocontrol y liderazgo, que podrían propiciar que los estudiantes se comporten de manera prosocial cuando atestiguan situaciones de acoso. Desde el punto de vista práctico, este estudio podría dar pie al diseño e implementación de intervenciones escolares centradas en la promoción de las fortalezas humanas.

Los hallazgos de este estudio sugieren la importancia de desarrollar fortalezas humanas como el liderazgo y el autocontrol para disminuir el acoso escolar a través de la práctica de conductas prosociales en los espectadores. Con base en estos resultados, futuras investigaciones podrían indagar en otras fortalezas humanas o variables escolares y familiares positivas, que pudieran ayudar a desarrollar la prosocialidad en los adolescentes en el contexto del acoso escolar.

Referencias

- Alcántar-Nieblas, C., Valdés-Cuervo, A., Carlos-Martínez, E., Martínez-Ferrer, B., & García-Vázquez, F. (2018). Propiedades psicométricas de la adaptación al español de la Participant Role Approach (PRA). *Revista Colombiana de Psicología*, *27*, 177-192. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.68721>
- Baumeister, R. (2013). *Fuerza de Voluntad y Autocontrol*. Universidad Estatal de la Florida.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Síntesis.
- Biswas, T., Scott, J.G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., de Vries, T. D., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimization amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *E clinical Medicine*, *20*.
- Cho, S. (2018). The impact of low self-control and delinquent peer associations on bullying perpetration and victimization among South Korean adolescents: Time-concurrent, time-lagged, and latent growth curve modeling. *Journal of school Violence*, *17*, 500–520. <https://dx.doi.org/10.1080/15388220.2018.1453821>
- Cho, S., Glassner, S., & Min Lee, J. (2019). Impact of low self-control, parental involvement, and peer relationships on changes of bullying perpetration over time: A latent growth curve model of a sample of South Korean adolescents. *Children and Youth Services Review*, *104*. <https://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104397>
- Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of school violence*, *15*(2), 158-188. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.964801>
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(5), 319–325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Evans, C. B., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital. *Journal of youth and adolescence*, *44*(12), 2289-2307. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0338-5>
- Fernández, I., Villaoslada, E., & Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de “alumno ayudante” como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Parra-Pérez, L. G. (2019). Forgiveness, gratitude, happiness, and the pro-social bystander role in bullying. *Frontiers in psychology*, *10*, 2827. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02827>

- Giménez, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIAY): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España. <https://eprints.ucm.es/11578/>
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group memberships in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology, 44*, 51-65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.2002>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences, 50*(5), 603-608. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>
- Gómez, T., León, B., & Felipe, E. (2011). Acoso escolar en estudiantes de educación primaria en Extremadura. *Apuntes de Psicología, 29*, 471-490. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/244>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia. 2014*. INEGI.
- Karna, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., & Poskiparta, E. (2013). Effectiveness of KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology, 105*, 535-551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Kollerová, L., Janošová, P., & Říčan, P. (2014). Good and evil at school: Bullying and moral evaluation in early adolescence. *Journal of Moral Education, 43*(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/03057240.2013.866940>
- Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School Leadership and Cyberbullying-A Multilevel Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(10). <https://doi-org.itson.idm.oclc.org/10.3390/ijerph14101226>
- Langevin, M., & Prasad, N. (2012). A Stuttering Education and Bullying Awareness and Prevention Resource: A Feasibility Study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 43*(3) 344-358. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0031))
- Latzman, R. D., & Vaidya, J. G. (2013). Common and distinct associations between aggression and alcohol problems with trait disinhibition. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 35*, 186-196. <https://doi.org/10.1007/s10862-012-9330-5>
- Lorenzi, P. (2004). Managing for the common good: Prosocial leadership. *Organizational Dynamics, 33*(3), 282-291. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.06.005>

- Maeda, R. (2003). Empathy, emotion regulation, and perspective taking as predictors of children's participation in bullying (Doctoral dissertation, University of Washington, 2003). *Dissertation Abstracts International*, 64(11-A), 3957
- Nickerson, A. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *Pisa 2015 Results (Vol. III): Student's well-being*. OCDE.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.011>
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(1), 45-57.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Polanin, J. R., Espegale, D. L., & Piggott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41, 47-65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Porter, J. R., & Smith-Adcock, S. (2011). Children Who Help Victims of Bullying: Implications for Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33(3), 196-205. <https://doi.org/10.1007/s10447-011-9121-9>
- Poteat, V. P., & Vecho, O. (2016). Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology*, 54, 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.002>
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21(4), 722-741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 14, 37-54. <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>

- Salmivalli, C. (2011). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53, 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 465-487.
- Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31, 7-17.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G., & Jungert, T. (2015). Unique and Interactive Effects of Moral Emotions and Moral Disengagement on Bullying and Defending among School Children. *The Elementary School Journal*, 116(2), 322-337. <https://doi.org/10.1086/683985>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34, 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>

CAPÍTULO 10

Estudio descriptivo del bienestar y el rol de género en la sociedad de Sonora

*Pablo Villanueva Lucero, Mayra Karina Gálvez Díaz
y Maria Fernanda Durón Ramos*

La psicología positiva es el enfoque científico aplicado para descubrir las fortalezas de las personas y promover su funcionamiento positivo; busca trabajar con los objetivos olvidados de la disciplina y enfrentarse al trabajo previo de la psicología aplicada; está enfocada mayormente a trastornos mentales y en ayudar a las personas a vivir con estos (Burgess, 2019). Esto es punto de partida para el análisis de la comprensión de la felicidad, las emociones positivas y el bienestar personal.

Las primeras variables en las que se enfoca la psicología positiva fueron la felicidad y el bienestar, conceptos que parecían ser sinónimos en publicaciones e investigaciones realizadas; uno de los primeros aportes en la separación de estas dos variables es el *bienestar subjetivo*, definido como una combinación de tres aspectos: afecto positivo, ausencia de afecto negativo y satisfacción con la vida (Eid & Diener, 2004).

El modelo de bienestar que presenta Seligman (2011) se denomina PERMA, por las iniciales de sus cinco elementos en inglés: *positive emotion* (emociones positivas), *engagement* (compromiso), *relationships* (relaciones), *meaning* (propósito) y *accomplishment* (logro). Contiene tres propiedades importantes: (a) contribución al bienestar personal, (b) obtención de un beneficio propio y (c) definidos de manera independiente. Seligman (2018) sostiene que el modelo PERMA contiene los elementos de bienestar; además, señala que las personas que tienen uno de los elementos tienden a tener los otros en un grado similar.

El nivel de bienestar de cada individuo nace y se desarrolla debido a diferentes factores, como aquellos indicados por los modelos de Diener (1984) y Seligman (2011); también

se ve afectado por variables externas, siendo los factores sociales de las principales. Las diferencias en las normas y expectativas de hombres y mujeres que la sociedad impone en ellos son referidas como roles de género (Batz & Tay, 2018), debido a las obligaciones y limitaciones que estas brindan, este aspecto podría estar estrechamente vinculado con el bienestar de los individuos (Kaya, Iwamoto, Brady, Clinton, & Grivel, 2019; Kelly, 2017). Existen muy pocos estudios que analizan el rol de género y el bienestar; a pesar de que las emociones de hombres y mujeres se encuentran influenciadas por los roles de género (Menon et al., 2016).

La investigación del bienestar personal ha presentado análisis de las diferencias, según aspectos personales tales como la edad (Blanchflower & Oswald, 2004) y el nivel socioeconómico (Zalenski & Raspa, 2006); sin embargo, no se encuentra ningún estudio en Sonora que describa el bienestar y los roles de género en población masculina y femenina, a pesar de que los aspectos tradicionales de México impactan fuertemente estos roles. En los hombres, se espera que tomen un rol de proveedor, fuerte y altamente masculino; mientras que en las mujeres, se espera que tomen un rol de cuidadora, protectora y sumisa (Diaz & Bui, 2016).

La identidad de género no solo tiene afectaciones en el bienestar de las personas que se identifican con el género asignado a su sexo, sino también con quienes se identifican con el género opuesto (Warren, Smalley, & Barefoot, 2016). Glynn et al. (2016), en su estudio acerca de mujeres transgénero, concluyeron que reconocer y atender el dominio de la identidad de género puede ayudar a enfrentar la opresión social que estas enfrentan, apoyando así tanto su salud física como mental.

Es importante realizar una descripción del bienestar y los roles de género que presentan tanto hombres como mujeres, en una población poco estudiada, como la tomada dentro de esta investigación; por ello, el presente trabajo tiene como objetivo describir el bienestar y los roles de género, según el género de los participantes, en personas adultas de la región del estado de Sonora, México.

Método

Tipo de estudio

Se realizó una investigación de tipo transversal con enfoque cuantitativo; durante la revisión de la literatura se encontró que, en México, se han realizado pocos estudios sobre la identidad de género y el bienestar.

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional; los criterios requeridos para la participación fueron: (a) ser ciudadano del estado de Sonora, México y (b) tener un mínimo de 18 años. Se administró la encuesta a un total de 110 participantes, siendo el 70% personas del género femenino, 29% del género masculino y un 1% —que indicó— otro género. Las edades de los participantes oscilan de los 19 hasta 56 años, cabe destacar que hubo una mayor participación del rango de edad de 19-24 años, correspondiente al 74% del total de participantes.

Instrumentos

Para evaluar el bienestar personal, se utilizó la escala PERMA-Profilier (Butler & Kern, 2016), la cual está basada en el modelo PERMA (Seligman, 2011). La escala presenta cinco dimensiones descritas por Butler y Kern (2016), las cuales son: (a) *emociones positivas*, incluye emociones como felicidad, alegría y ánimo; (b) *compromiso*, implica concentración, absorción y enfoque intenso en una actividad placentera para el sujeto; (c) *relaciones positivas*, lazos y redes sociales, así como apoyo de otros, tomando en cuenta calidad y cantidad; (d) *propósito*, que las personas tengan dirección en la vida y valoren sus acciones; (e) *logro*, que conlleva alcanzar las metas y tareas planteadas. Sin embargo, después del análisis factorial exploratorio se pudo determinar que los factores de propósito y logro se encuentran estrechamente vinculados, por lo que se unieron ($X^2 = 1901.11, p < .000; KMO = .91; Varianza = 60.06\%$). La escala cuenta con 24 ítems en total, la distribución se muestra en la tabla 1, así como los valores de consistencia interna. Los participantes respondieron a través de una escala tipo Likert de cinco opciones, que presentaba los extremos de “Para nada” hasta “Completamente”.

Tabla 1

Dimensiones de la escala PERMA

Dimensión	Alfa de Cronbach	Ítems
Emociones positivas	.93	7, 10, 12, 17, 22, 23
Compromiso	.84	8, 11, 14, 15, 20
Relaciones positivas	.81	4, 9, 13, 21, 24
Propósito y logros	.89	1, 2, 3, 5, 6, 16, 18, 19

Nota: Elaboración propia.

La variable de identidad de género se midió utilizando la escala *Bem Sex-Role Inventory* (BSRI) diseñada por Bem (1974). El instrumento está constituido por una escala de masculinidad, de feminidad, y una neutral, cada una de las cuales contiene 20 características de personalidad, con un total de 60 ítems; se utilizó una escala Likert de siete puntos en las respuestas, la cual varía de 1 “Para nada” a 7 “Completamente”; la distribución de los ítems, según su dimensión, se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2

Dimensiones de la escala Bem Sex-Role Inventory (BSRI) de Bem (1974)

Dimensión	Alfa de Cronbach	Ítems
Masculino	.88	1, 4, 6, 7, 10, 13, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58
Femenino	.85	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59
Neutral	.76	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 45, 48, 51, 54, 57, 60

Nota: Elaboración propia.

Procedimiento

La aplicación del instrumento fue por medio electrónico, utilizando el servicio de llenado de encuestas *Google Forms*. El instrumento estaba conformado por una introducción escrita, que explicaba al participante sobre el uso confidencial y anónimo de sus datos, y el uso exclusivo para esta investigación; posteriormente, se le preguntaba al participante si estaba de acuerdo con brindar sus datos para su análisis dentro del estudio y si contaba con 18 años o más; en caso de que el sujeto contestara de forma negativa a estos cuestionamientos, se le excluía de la investigación.

La segunda parte del formulario se utilizó para el llenado de datos demográficos, dentro de los cuales se preguntó el género (masculino, femenino), estado civil, ocupación e ingresos mensuales, seguido de la escala del instrumento PERMA, y después la escala BSRI. El instrumento se distribuyó con una breve descripción de los requisitos para responder la encuesta y adjunto a esto una liga de acceso que dirigía al formulario. Además, fue compartido directamente con posibles participantes mediante aplicaciones de mensajería, donde se les daba una breve introducción y se les compartía la liga de acceso.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron recuperados de *Google Forms*, para posteriormente trasladarlos al programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 24, que se utilizó para realizar el análisis de datos. Se verificó la confiabilidad y validez de la adaptación al español de la prueba PERMA-Profiler a través del Alfa de Cronbach y un análisis factorial exploratorio (extracción: máxima verosimilitud; rotación: oblimin directo), además se analizó la confiabilidad de las respuestas de la escala BSRI por el Alfa de Cronbach, y se realizaron análisis descriptivos separados por género.

Resultados

Se realizó un análisis descriptivo de los ítems de cada dimensión de la escala PERMA. Los resultados, presentados en la tabla 3, indican los promedios de respuesta separados por el género de los participantes, masculino y femenino, de la dimensión *emociones positivas*. La media más alta para los hombres se ubica en el reactivo “*En general, ¿Qué tan a menudo te sientes animado (con ánimo)?*” (M = 2.53; DE = 1.04), mientras que, en las mujeres, el mayor promedio se ubica en el reactivo “*¿Qué tan a menudo te sientes positivo?*” (M = 2.40; DE = .78). Por el contrario, lo menos reportado tanto por hombres como mujeres fue el cuestionamiento referente a las emociones agradables (Hombres: M = 2.34, DE = 1.03; Mujeres: M = 1.97, DE = .72).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la dimensión emociones positivas

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
1. ¿Qué tan a menudo te sientes positivo?	2.47	1.04	2.40	0.78
2. ¿Qué tan a menudo te sientes alegre?	2.50	1.07	2.10	0.75
3. ¿En qué medida te sientes contento?	2.38	1.04	2.21	0.76
4. En general, ¿Qué tan a menudo tienes emociones agradables?	2.34	1.03	1.97	0.72
5. En general, ¿Qué tan a menudo te sientes feliz?	2.50	1.16	2.14	0.72
6. En general, ¿Qué tan a menudo te sientes animado (con ánimo)?	2.53	1.04	2.32	0.85

Nota: Elaboración propia.

Los resultados de la dimensión *compromiso*, indicados en la tabla 4, muestran un promedio de respuesta en los ítems de 2 (Casi completamente) en ambos géneros. La media más alta encontrada para los hombres se ubica en el reactivo “¿Pasas mucho tiempo haciendo cosas que disfrutas?” (M = 2.53; DE = .98), mientras que, en las mujeres, el mayor promedio encontrado fue en el reactivo “¿Con qué frecuencia te sientes particularmente interesado y entusiasmado en cosas?” (M = 2.12; DE = .81).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la dimensión compromiso

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
1. ¿Con qué frecuencia te sientes particularmente interesado y entusiasmado en cosas?	2.44	0.94	2.12	0.81
2. ¿Qué tan seguido te sientes absorto (comprometido) en lo que estás realizando?	2.16	1.05	1.90	0.86
3. En general, ¿Participas frecuentemente en actividades que son importantes para ti?	2.06	1.04	2.01	1.08
4. ¿Pasas mucho tiempo haciendo cosas que disfrutas?	2.53	0.98	2.10	0.95
5. ¿Qué tan comprometido e interesado estás en tus actividades diarias?	2.13	1.04	1.99	0.88

Nota: Elaboración propia.

Los resultados de la dimensión *relaciones positivas* se exhiben en la tabla 5; en general, el promedio de respuesta en los ítems se ubica entre 1 “Completamente” y 2 “Casi completamente”, en ambos géneros. La media más alta encontrada en el género masculino se sitúa en el reactivo “¿En qué medida te sientes amado por otras personas?” (M = 2.41; DE = 1.10), mientras que, en el femenino, el mayor promedio encontrado fue en la pregunta “¿Con qué frecuencia recibes apoyo y ayuda de otras personas cuando lo necesitas?” (M = 1.97; DE = 1.06) y “¿Hasta qué punto te sientes apreciado por las personas que conoces?” (M = 1.97; DE = .98).

Tabla 5*Estadísticos descriptivos de la dimensión relaciones positivas*

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
1. ¿Con qué frecuencia recibes apoyo y ayuda de otras personas cuando lo necesitas?	2.38	1.36	1.97	1.06
2. ¿En qué medida te sientes amado por otras personas?	2.41	1.10	1.87	0.92
3. ¿Qué tan bien te llevas con la gente que te rodea?	1.94	0.80	1.88	0.84
4. ¿Hasta qué punto te sientes apreciado por las personas que conoces?	2.19	1.03	1.97	0.98
5. ¿Sientes que hay personas en tu vida que realmente se preocupan por ti?	1.81	1.03	1.66	1.02

Nota: Elaboración propia.

Los resultados de la dimensión *propósito y logros*, indicados en la tabla 6, tienen un promedio de respuesta en los ítems de 2 (casi completamente), en ambos géneros. La media más alta encontrada para los hombres se ubica en el reactivo “*En general, ¿Consideras que tienes un papel importante en el mundo que te rodea?*” (M = 2.63; DE = 1.33), mientras que, en las mujeres, el mayor promedio encontrado fue en el reactivo “*¿Qué tan seguido sientes que estás avanzando para lograr tus metas?*” (M = 2.25; DE = .97).

Tabla 6*Estadísticos descriptivos de dimensión propósito y logros*

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
1. ¿Con qué frecuencia sientes que eres capaz de manejar tus responsabilidades?	1.81	0.89	1.77	0.776
2. En general, ¿En qué medida consideras que tienes un sentido de dirección en tu vida?	2.38	1.10	2.08	0.92
3. ¿Qué tan seguido sientes que estás avanzando para lograr tus metas?	2.38	0.79	2.25	0.97

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
4. ¿Qué tan seguido consideras que tu vida está llena de significado y propósito?	2.47	1.16	2.00	1.01
5. ¿Hasta qué punto consideras que tu vida es importante y valiosa?	2.19	1.17	1.58	0.87
6. En general, ¿Te sientes orgulloso de lo que has logrado?	1.91	1.22	1.81	1.05
7. En general, ¿Consideras que tienes un papel importante en el mundo que te rodea?	2.63	1.33	2.08	1.03
8. ¿Usualmente tienes una sensación de logro de las cosas que haces en tu vida diaria?	2.34	1.12	2.21	0.95

Nota: Elaboración propia.

De igual manera, se realizó un análisis descriptivo de los ítems de cada dimensión de la escala BSRI. Los resultados, presentados en la tabla 7, indican los promedios de respuesta separados por el género de los participantes. En la dimensión masculino, se encontró un promedio en los ítems de 5 (algo) en el género *masculino* y 4 (neutral) en el género *femenino*. La media más alta encontrada para los hombres se ubica en el ítem “Autosuficiente” (M = 6.13; DE = 1.00), mientras que, en las mujeres, el mayor promedio encontrado fue en el ítem “Defiende sus propias creencias” (M = 5.97; DE = 1.23).

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la dimensión Masculino (BSRI)

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
1. Autosuficiente	6.13	1	5.64	1.39
2. Defiende sus propias creencias	5.88	1.33	5.97	1.23
3. Independiente	5.66	1.47	5.32	1.55
4. Atlético	4.47	2	3.35	1.90
5. Positivo	5.19	1.57	5.40	1.24
6. Fuerte personalidad	5.28	1.46	5.61	1.29
7. Potente	5.13	1.33	4.91	1.40

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
8. Analítico	6.03	1.30	5.66	1.22
9. Tiene habilidades de liderazgo	5.25	1.52	5.01	1.71
10. Dispuesto a correr riesgos	5.72	1.44	5.40	1.35
11. Toma decisiones fácilmente	4.94	1.54	4.61	1.67
12. Autosuficiente	5.91	1.30	5.74	1.38
13. Dominante	4.06	1.72	4.06	1.68
14. Masculino	5.41	1.45	2.58	1.53
15. Dispuesto a tomar una posición	5.47	1.50	5.45	1.24
16. Agresivo	3.25	1.54	3.10	1.75
17. Actúa como un líder	4.94	1.72	4.75	1.67
18. Individualista	4.72	1.63	4.49	1.68
19. Competitivo	5.66	1.38	4.90	1.64
20. Ambicioso	5.13	1.49	4.40	1.83

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión *femenino*, en la tabla 8 se puede observar un promedio de respuesta en los ítems de 5 (algo), en ambos géneros. La media más alta encontrada tanto para hombres como mujeres se ubica en el reactivo “*Leal*” (Hombres: M = 6.50; DE = .84; Mujeres: M = 6.44; DE = 1.03). En cambio, lo menos reportado por hombres fue “*Femenino*” (M = 3.03; DE = 1.45), mientras que en mujeres fue “*Infantil*” (M = 3.45, DE = 1.71).

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la dimensión Femenino (BSRI)

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
1. Flexible	5.81	0.99	5.53	1.44
2. Alegre	5.44	1.50	5.52	1.13
3. Tímido	4.81	1.69	4.17	1.82
4. Cariñoso	5.19	1.61	5.34	1.62
5. Halagador	4.69	1.63	5.08	1.42
6. Leal	6.50	0.84	6.44	1.03

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
7. Femenino	3.03	1.49	5.74	1.29
8. Simpático	5.50	1.45	5.56	1.18
9. Sensible a las necesidades de los demás	5.84	1.11	5.95	1.37
10. Comprensivo	6.09	1.02	6.21	1.00
11. Compasivo	6.00	1.21	5.84	1.25
12. Ansioso por calmar los sentimientos heridos	4.97	1.63	5.58	1.49
13. De voz suave	4.47	1.29	4.32	1.66
14. Cálido	5.25	1.29	5.35	1.27
15. Tierno	4.75	1.48	5.29	1.31
16. Crédulo	3.34	1.78	4.16	1.45
17. Infantil	4.50	1.79	3.45	1.71
18. No usa lenguaje duro	4.00	1.72	4.03	1.76
19. Ama a los niños	4.66	2.04	5.31	1.92
20. Amable	6.13	0.87	6.13	0.99

Nota: Elaboración propia.

Para la dimensión *neutral* (tabla 9), se encontró un promedio de respuesta en los ítems de 4 (neutral), en ambos géneros. La media más alta encontrada para el género masculino y femenino se ubica en el reactivo “*De confianza*” (Masculino: M = 6.38; DE = 1.04; Femenino: M = 6.44; DE = 1.00). Mientras que, lo menos reportado en ambos géneros fue “*Engreído*” (Masculino: M = 2.88; DE = 1.80; Femenino: M = 2,51; DE = 1.55) e “*Ineficiente*” (Masculino: M = 2.88; DE = 1.51; Femenino: M = 2,51; DE = 1.39).

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de dimensión Neutral (BSRI)

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
1. Servicial	6.25	0.71	5.88	1.29
2. Temperamental	4.75	1.50	4.99	1.65
3. Concienzudo	5.75	1.10	5.60	1.21
4. Teatral	3.50	1.84	3.90	1.78
5. Feliz	5.41	1.52	5.62	1.18

Ítems	Masculino		Femenino	
	M	DE	M	DE
6. Impredecible	4.09	1.69	4.53	1.66
7. De confianza	6.38	1.04	6.44	1.00
8. Celoso	3.91	1.92	4.26	1.70
9. Veraz	5.72	1.25	5.39	1.25
10. Reservado	5.28	1.52	5.10	1.68
11. Sincero	6.16	1.05	6.19	1.02
12. Engreído	2.88	1.80	2.51	1.55
13. Agradable	5.22	1.33	5.65	1.06
14. Solemne	5.03	1.17	4.88	1.21
15. Amigable	5.88	1.10	5.84	1.19
16. Ineficiente	2.88	1.51	2.51	1.39
17. Adaptable	6.13	1.07	5.55	1.29
18. No sistemático	3.34	1.51	3.51	1.42
19. Diplomático	4.94	1.41	4.43	1.48
20. Convencional	5.00	1.21	4.68	1.33

Nota: Elaboración propia.

Finalmente, en la tabla 10, se concentra la información de las variables y sus dimensiones. El género masculino reportó niveles levemente mayores de bienestar, especialmente en las dimensiones de relaciones (Masculino: $M = 2.14$; $DE = .85$; Femenino: $M = 1.87$; $DE = .71$) y propósitos y logros (Masculino: $M = 2.26$; $DE = .89$; Femenino: $M = 1.97$; $DE = .69$); mientras que, en los roles de género, tanto hombres como mujeres puntuaron acorde a su rol de masculino ($M = 5.17$; $DE = .88$) y femenino ($M = 5.21$; $DE = .78$).

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de PERMA y BSRI

	Rango	Masculino		Femenino	
		M	DE	M	DE
Bienestar total	1 al 5	2.28	0.82	2.01	0.55
Emociones positivas	1 al 5	2.45	0.97	2.19	0.62
Compromiso	1 al 5	2.26	0.89	2.02	0.68
Relaciones	1 al 5	2.14	0.85	1.87	0.71
Propósito y logros	1 al 5	2.26	0.89	1.97	0.69

	Rango	Masculino		Femenino	
		M	DE	M	DE
Roles de género	1 al 7	5.06	0.59	4.95	0.67
Masculino	1 al 7	5.17	0.88	4.78	0.89
Femenino	1 al 7	5.04	0.67	5.21	0.78
Neutral	1 al 7	4.96	0.51	4.85	0.65

Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

Los valores de bienestar reportados por los hombres son ligeramente mayores que los proporcionados por las mujeres, en cada una de las dimensiones evaluadas de PERMA, lo que indica que la percepción de bienestar tiende a ser mejor en las personas del género masculino (Sánchez & Méndez, 2011). Además, las mujeres latinas generalmente reportan menores niveles de bienestar (Díaz & Bui, 2016).

En cuanto a los roles de género, se presentan acorde al sexo, es decir, los hombres exhibieron mayores rasgos catalogados como masculinos, mientras que las mujeres reportan un poco más de aspectos femeninos (Bem, 1974). Sin embargo, los valores son muy similares, lo que sugiere que sería pertinente reconsiderar lo que en la sociedad actual se encuentra catalogado como “femenino” y “masculino”.

A pesar de que existe evidencia del vínculo cercano entre bienestar y roles de género en otros países (Kelly, 2017; Menon et al., 2017), se requieren más investigaciones de bienestar en Latinoamérica (Rojas, 2020), especialmente aquellas que otorguen evidencia empírica de la relación entre estas variables. Dentro del estudio realizado, se describen los valores de bienestar con las dimensiones del modelo PERMA (Seligman, 2018) y los roles de género.

Finalmente, se recomienda implementar mayor activismo dentro de las redes sociales, que permita proteger la identidad de género y bienestar de las personas (Foster, 2019); así como continuar con este tipo de investigaciones, que ayuden a entender los factores involucrados en el bienestar de las personas, especialmente en aspectos culturales como el rol de género. Además, sería interesante hacer comparaciones en diferentes países y verificar el impacto cultural de este fenómeno.

Referencias

- Batz, C., & Tay, L. (2018). Gender differences in subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. DEF Publishers.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155–162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2004). Well-being over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics, 88*(7-8), 1359-1386. [https://doi.org/10.1016/s0047-2727\(02\)00168-8](https://doi.org/10.1016/s0047-2727(02)00168-8)
- Burgess, N. (2019). Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths. *Educational Psychology in Practice, 35*(3), 354–355. doi.org/10.1080/02667363.2019.1602302
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing, 6*(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Diaz, T., & Bui, N. H. (2016). Subjective Well-Being in Mexican and Mexican American Women: The Role of Acculturation, Ethnic Identity, Gender Roles, and Perceived Social Support. *Journal of Happiness Studies, 18*(2), 607-624.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global Judgments of Subjective Well-Being: Situational Variability and Long-Term Stability. *Social Indicators Research, 65*(3), 245-277. <https://doi.org/10.1023/b:soci.0000003801.89195.bc>
- Foster, M. D. (2019). “Use it or lose it”: How online activism moderates the protective properties of gender identity for well-being. *Computers in Human Behavior, 96*, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.044>
- Glynn, T. R., Gamarel, K. E., Kahler, C. W., Iwamoto, M., Operario, D., & Nemoto, T. (2016). The role of gender affirmation in psychological well-being among transgender women. *Psychology of sexual orientation and gender diversity, 3*(3), 336-344. <https://doi.org/10.1037/sgd0000171>
- Kaya, A., Iwamoto, D. K., Brady, J., Clinton, L., & Grivel, M. (2019). The role of masculine norms and gender role conflict on prospective well-being among men. *Psychology of Men & Masculinities, 20*(1), 142-147. <https://doi.org/10.1037/men0000155>

- Kelly, S. (2017). *The effects of gender role orientation, self esteem and self efficacy on help seeking behaviours and wellbeing*. <https://esource.dbs.ie/handle/10788/3307>
- Menon, M., Menon, M., Cooper, P. J., Pauletti, R. E., Tobin, D. D., Spatta, B. C., ... Perry, D. G. (2016). Do securely and insecurely attached children derive well-being from different forms of gender identity? *Social Development*, 26(1), 91-108. <https://doi.org/10.1111/sode.12191>
- Rojas, M. (2020). *Well-Being in Latin America. Drivers and Policies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-33498-7>
- Sánchez, R., & Méndez, R. (2011). Elementos mediadores de la felicidad y el bienestar subjetivo en hombres y mujeres. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(45-46), 51-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4767/476748709003.pdf>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466
- Warren, J. C., Smalley, K. B., & Barefoot, K. N. (2016). Psychological well-being among transgender and genderqueer individuals. *International Journal of Transgenderism*, 17(3-4), 114-123. <https://doi.org/10.1080/15532739.2016.1216344>
- Zalenski, R. J., & Raspa, R. (2006). Maslow's Hierarchy of Needs: A Framework for Achieving Human Potential in Hospice. *Journal of Palliative Medicine*, 9(5), 1120-1127. <https://doi.org/10.1089/jpm.2006.9.1120>

SEMBLANZAS

Martha Alejandrina Zavala Guirado

Licenciada y Maestra en Educación, Doctora en Ciencias Sociales. Cuenta con 21 años de experiencia docente en el nivel superior y en formación docente; directora y asesora de tesis de licenciatura y posgrados en programas pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), colaboradora del Cuerpo Académico de Procesos Educativos del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Unidad Guaymas. Línea de investigación: innovación educativa, evaluación al desempeño docente y factores de riesgo escolar. En estas áreas cuenta con artículos en revistas indexadas y capítulos de libros; ha participado como compiladora de libros y ponente en congresos nacionales e internacionales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, miembro de la Red de Estudios sobre Educación y miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

<https://orcid.org/0000-0001-9177-0411>

Mario Alberto Vázquez García 

Licenciado en Ciencias de la Educación, Maestro y Doctor en Educación. Profesor investigador titular en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Unidad Guaymas. Experiencia en docencia, investigación y gestión educativa en el nivel superior. Ha sido ponente e instructor en eventos nacionales e internacionales, autor y compilador de libros, artículos y capítulos de libro de investigación. Desde 2006 cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable dentro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Miembro del Cuerpo Académico Consolidado de Procesos Educativos, y miembro de la Comisión Dictaminadora institucional.

<https://orcid.org/0000-0002-6490-838X>

María Fernanda Durón Ramos 

Licenciada en Psicología, Maestra y Doctora en Ciencias Sociales. Profesora investigadora del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Unidad Guaymas. Representante del programa de Licenciatura en Psicología. Docente de pregrado y posgrado en programas con acreditación de calidad en México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Sociedad Interamericana de Psicología. Sus intereses científicos están enfocados en factores personales positivos.

<https://orcid.org/0000-0002-7621-2128>

Laura Violeta Cota Valenzuela 

Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestra y Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Ha coordinado programas a nivel Licenciatura, se ha desempeñado en el área de Desarrollo Curricular Institucional, ha fungido como líder de proyectos de investigación educativa, consultoría, titulación y de fortalecimiento de alumnos, además, ha participado como miembro del Consejo Directivo. Sus funciones actuales: investigación, docencia, tutoría, asesoría, gestión académica; así como el liderazgo del Bloque de investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Miembro del Comité de Becas institucional, miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogía, miembro del Cuerpo Académico de Procesos Educativos, miembro Asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y miembro del Comité Científico de la Revista Iberoamericana de Psicología. Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable dentro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

<https://orcid.org/0000-0003-1619-4092>

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) con el número 1600052.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. es miembro activo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con número de registro 3751.

Temas selectos de psicología y educación
Evidencia empírica de investigaciones en Sonora

Esta obra se terminó de producir en junio de 2021.
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi[®]

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
<http://www.qartuppi.com>



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Temas selectos de psicología y educación. Evidencia empírica de investigaciones en Sonora materializa los esfuerzos en el camino científico de estudiantes de pregrado y profesores del área de Educación y Psicología; es el resultado de la labor realizada por parte del Cuerpo Académico Procesos Educativos del Instituto Tecnológico de Sonora.

En el libro se presentan diversos estudios, que rescatan información relevante de alumnos y docentes de instituciones educativas de nivel medio superior y superior, en temas relacionados con los hábitos de estudio, las competencias digitales, las actitudes hacia la investigación, el ambiente escolar, la innovación educativa, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el rendimiento escolar, el bienestar y el rol de género, el acoso escolar, entre otros.

Estamos realmente convencidos de que los hallazgos presentados promoverán el conocimiento, el diálogo, la reflexión, la toma de decisiones y la motivación hacia nuevos planteamientos y proyectos. Todo ello, como parte de los procesos y prácticas que las universidades deben alentar en pro de contribuir a nuestra sociedad.

Qartuppi®



ISBN 978-607-8694-10-5