



Retos y Aplicaciones

de la orientación educativa
en la educación media superior

Atención a la salud emocional

Coordinador

Carlos Arturo Ramírez Rivera

Retos y Aplicaciones
de la Orientación Educativa
en la Educación Media Superior

Atención a la salud emocional

Carlos Arturo Ramírez Rivera
(Coordinador)





Instituto Tecnológico de Sonora
5 de febrero, No. 818 sur, colonia Centro
Ciudad Obregón, Sonora, México; 85000

www.itson.mx

Email: rectoria@itson.mx

Teléfono: (644) 410-90-00

Primera edición, noviembre de 2022
ISBN para ebook: 978-607-609-228-6

Gestión editorial y diseño
Marisol Cota Reyes
Oficina de publicaciones ITSON
marisol.cota@itson.edu.mx

*La presente obra fue dictaminada a través del método de doble ciego en cada capítulo,
de acuerdo a lineamientos metodológicos establecidos*

Reservados todos los derechos conforme a la ley

Hecho en México



**OFICINA DE
PUBLICACIONES
ITSON**

Se prohíbe la reproducción total o parcial de la presente obra, así como su comunicación pública, divulgación o transmisión mediante cualquier sistema o método electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del Instituto Tecnológico de Sonora.

Directorio

Dr. Jesús Héctor Hernández López
Rector

Dr. Jaime Garatuza Payán
Vicerrectoría Académica

Dr. Rodolfo Valenzuela Reynaga
Vicerrectoría Administrativa

Dr. Ernesto Uriel Cantú Soto
Secretario de la Rectoría

Mtro. Mauricio López Acosta
Dirección Unidad Navojoa

Mtro. Humberto Aceves Gutiérrez
Dirección Unidad Guaymas

Dra. María Elvira López Parra
Dirección Académica de la División de Ciencias
Económico Administrativas

Dr. Armando Ambrosio López
Dirección Académica de la División de
Ingeniería y Tecnología

Dr. Pablo Gortares Moroyoqui
Dirección Académica de la División de
Recursos Naturales

Dra. Guadalupe de la Paz Ross Arguelles
Dirección Académica de la División de Ciencias Sociales
y Humanidades

Comité Científico Editorial

Instituto Tecnológico Superior de Cajeme
Alejandro Jacobo Castelo

Universidad La Salle Noroeste
María Anabell Covarrubias Díaz Couder

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo
José Ángel Vera Noriega

Universidad de Sonora
Laura Fernanda Berrera Hernández

Colegio Teresiano de la Veracruz
Leticia Monjaras Gonzalez

BC Colegio Fray Luca Di Borgo
Víctor Hernán Hull León

Instituto La Salle
Alejandra Osuna García

Instituto Tecnológico de Sonora
Ana Cecilia Leyva Pacheco
Carlos Arturo Ramírez Rivera
Claudia Selene Tapia Ruelas
Giovana Rocío Díaz Grijalva
Maricela Urias Murrieta
Mercedes Idania López Valenzuela
Misha Alicia Sotelo Castillo
Reyna Patricia Santillán Arias
Sonia Beatriz Echeverría Castro

Índice

| | |
|---|-----------|
| Prólogo | 8 |
| Capítulo 1 Construcción, confiabilidad y validez de un instrumento para medir procrastinación académica en estudiantes universitarios <i>Cristina María Beltrán Reyes y Reyna Patricia Santillán Arias</i> | 10 |
| Capítulo 2 Habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato público y privado en Ciudad Obregón, Sonora <i>Gloria Cariré Ramírez Almeida</i> | 19 |
| Capítulo 3 Diagnóstico de las habilidades socioemocionales en estudiantes de una preparatoria de Ciudad Obregón, Sonora <i>Martha Olivia García Bojórquez, Mónica Mavi García Bojórquez y César García Bojórquez</i> | 27 |
| Capítulo 4 Desempeño docente en el desarrollo de competencias genéricas en la educación media superior <i>María Teresa Anaya Gómez y Víctor Hernán Hull León</i> | 35 |
| Capítulo 5 Relación entre competencias emocionales y resiliencia académica en estudiantes de preparatoria del estado de Sonora <i>Juan Carlos Gutiérrez Cervantes, Eneida Ochoa Avila y Manuel Jorge González Montesinos</i> | 44 |
| Capítulo 6 Proyecto de vida y estereotipos de género en jóvenes universitarios <i>Nora Verónica Druet Domínguez, Bertha Herrera Varela y Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas</i> | 53 |

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 7 | 62 |
| Metodología cualitativa para el estudio de la selección de carrera en estudiantes de comunicación | |
| <i>Diego López Dórame y Emilia Castillo Ochoa</i> | |
| Capítulo 8 | 70 |
| Comparación de los intereses vocacionales de Holland en estudiantes de bachillerato | |
| <i>Jairo Keven Mora Soto, Frannia Aglaé Ponce Zaragoza, María Teresa Fernández Nistal y Guadalupe de la Paz Ross Arguelles</i> | |
| Capítulo 9 | 78 |
| Valoración de la orientación vocacional en el bachillerato, desde la perspectiva del personal de orientación | |
| <i>Ana Cecilia Leyva Pacheco, Luz Alicia Galván Parra, Grace Marlene Rojas Borboa, Adalberto Alvidrez Molina y Lizeth Armenta Zazueta</i> | |
| Capítulo 10 | 86 |
| Autoeficacia vocacional, apoyo parental y docente en estudiantes del sur de Sonora | |
| <i>Giovana Rocío Díaz Grijalva, Carlos Alberto Mirón Juárez, Eneida Ochoa Avila, Santa Magdalena Mercado Ibarra y Claudia García Hernández</i> | |

Prólogo

Es para mí un honor presentarles este nuevo libro producido en el Instituto Tecnológico de Sonora y coordinado por el Maestro Carlos Arturo Ramírez Rivera. Se titula Retos y aplicaciones de la orientación educativa en la educación media superior, atención a la salud emocional.

Ciertamente, en los últimos años, la orientación y la tutoría han estado en un muy segundo plano en el sistema educativo mexicano. Las nuevas políticas educativas, han descuidado la atención individual al estudiante y aspectos de orientación psicológica y educativa, quizás más necesarios en estos tiempos de pandemia.

El descarte de la orientación educativa y psicológica del podio de atención, el sistema educativo no solo es consecuente a las políticas educativas; también los académicos hemos dilatado su abordaje y estudio. Es por esto por lo que esta obra es tan importante y vigente: porque retoma nuevamente, con rigor científico y perspicacia reflexiva las prácticas y las intervenciones en orientación educativa en estos tiempos de pandemia con los nuevos retos del aprendizaje consecuentes.

Por lo anterior, me emociona abordar las páginas y contenidos de este libro y percibir nuevos bríos en torno a la orientación educativa, nuevamente como un objeto de estudio, investigación y reflexión académica.

Esta obra es innovadora, pragmática, clara e interesante. La prosa es ligera por lo que su lectura se torna fácil y agradable, cualidades que son poco frecuentes en muchas obras escolásticas.

En torno a los contenidos y proceso de edición tengo comentarios puntuales; lo primero que hay que señalar en esta obra es el proceso riguroso de arbitraje ciego y de revisión de pares que propició el mejoramiento de la comunicación y la clarificación de ideas en la exposición de los diversos autores. El equipo de revisión incluye nombres de académicos y académicas bien reconocidos y respetados, cuya aportación derivada de la retroalimentación de los manuscritos no fue nimia.

La obra aborda 3 grandes áreas de intervención en la orientación. La primera es la dimensión emocional, abordando los sentimientos y percepciones de los estudiantes. La segunda se enfoca a aspectos técnicos metodológicos de la orientación educativa y la revisión de algunos conceptos psicológicos. Por último, puede identificarse un claro derrotero en torno al desarrollo de carrera y la elección vocacional.

Con respecto a la dimensión emocional, esta obra da prioridad a la comprensión de los sentimientos involucrados en el proceso de orientación a través de capítulos que abordan el desarrollo de habilidades socio emocionales, las relaciones entre competencias emocionales y resiliencia entre otros aspectos relevantes de la dimensión conativa de la educación.

Con respecto a aspectos metodológicos, resalta un capítulo que describe la construcción de un instrumento para medir procrastinación. Un estudio diagnóstico de habilidades socioemocionales, otro enfocado al desempeño docente en el desarrollo de competencias genéricas y un estudio sobre la metodología cualitativa para el estudio de la selección de carrera. En este derrotero, también se distinguen los trabajos enfocados a la comprensión de variables psicológicas claves y relevantes para la comprensión del proceso de orientación como la auto eficacia vocacional el apoyo parental y docente en estudiantes.

Por último, con relación a aspectos relativos al desarrollo de carrera y la elección vocacional la obra contiene textos enfocados a los intereses vocacionales, a los estereotipos de género en jóvenes universitarios y un capítulo sobre la valoración de la orientación vocacional en el bachillerato. Apreciado lector, usted notará que me he enfocado a los temas y no a los autores, en virtud de que una de las principales aportaciones de la obra es su consistencia y coherencia en cuanto a la temática. Esta obra se distingue, de otros libros recientes que presentan un conjunto heterogéneo y algo disociado de aspectos a tratar sobre una temática, por presentar especificidad y estructura en torno a la orientación educativa.

Concluyó invitando a leer la obra, ya que los textos contenidos son claros congruentes y comprensibles, en mi opinión, un aspecto de gran valía son las implicaciones prácticas e inmediatas de sus conceptos para mejorar y hacer más eficiente la orientación en la escuela. Este aspecto pragmático merece especial reconocimiento.

Enhorabuena, el Instituto Tecnológico de Sonora, continúa siendo un faro de luz en el área de la orientación educativa en México.

Dr. Pedro Sánchez Escobedo
Facultad de Educación, Universidad autónoma de Yucatán

Capítulo 1

Construcción, confiabilidad y validez de un instrumento para medir procrastinación académica en estudiantes universitarios

Cristina María Beltrán Reyes
Reyna Patricia Santillán Arias
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Se considera la procrastinación académica como la tendencia a postergar tareas, asignaciones o proyectos escolares, por la realización de actividades de ocio; es una actividad que genera falta de eficacia, estrés, tensión, bajo rendimiento académico y deserción escolar principalmente. Por lo que, el objetivo de esta investigación fue la construcción de un instrumento para medir la procrastinación académica, que cumpla con los criterios de validez y confiabilidad adecuados para apoyar las decisiones tomadas a partir de las puntuaciones en la prueba. En el estudio participaron 180 estudiantes, hombres y mujeres de 18 a 30 años que cursaban tercer y quinto semestre, de las carreras de psicología, ciencias de la educación y educación infantil. A los cuales se les administró una escala inicialmente conformada por 41 ítems, validada por expertos y dividida en 5 dimensiones: ocio, desinterés, inconsciencia, pereza y motivación. Después de los análisis psicométricos, se eliminaron en total de 5 ítems, por consiguiente la versión final quedó conformada por 36 reactivos, que reportan una consistencia interna por el método de Alpha de Cronbach de .939 y un coeficiente de correlación de Pearson alto por el método de Mitades ($r=.90$; $p\leq 000$). El análisis factorial exploratorio por componentes principales con rotación Varimax propuso una reagrupación de reactivos en cinco factores, que explican una varianza total definitiva de 54.25%. Por lo tanto, se concluye que se obtiene un instrumento válido con evidencia de contenido y constructo y alta confiabilidad.

PALABRAS CLAVE: Instrumento, procrastinación académica, universidad, validez, confiabilidad

Introducción

El ingreso a la vida universitaria se considera el inicio de una de las etapas más exigentes del ser humano a nivel académico; por lo que, el aplazamiento de actividades que se demandan dificultan el trayecto del estudiante y obstaculiza el cumplimiento de metas. Al patrón de comportamiento

general caracterizado por aplazar voluntariamente la realización de actividades que deben ser entregadas en un momento establecido, se le denomina procrastinación (Quant y Sánchez, 2012). Según Ferrari (1995) las formas en que los estudiantes procrastinan incluyen el incumplimiento de horarios, entrega de asignaciones fuera de fecha, retraso para desarrollar tareas y esperar hasta el último minuto para finalizar sus labores (citado por Álvarez, 2010).

En un estudio reportado por Álvarez (2010) en Lima, Perú, 100% de los estudiantes aplazan sus actividades académicas. Sus índices de procrastinación académica son mayores que la procrastinación general, sin diferencias significativas según el género y el grado de estudios. Sin embargo, Rodríguez y Clariana (2017) determinaron que la postergación si depende del nivel educativo, pero en interacción con la edad y el curso académico.

Padilla (2017), reveló que estudios en Estados Unidos, han evidenciado que del 20 al 40% de la población general procrastina crónicamente y del 75 al 90% de estudiantes universitarios postergan sus actividades. Resultados consistentes con los que reportó en su estudio con estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde 91% procrastinó académicamente.

La procrastinación es un tema que genera confusión y malinterpretación entre los jóvenes universitarios; ya que, pese a que algunos consideran no experimentarla, procrastinar representa la primera causa de los altos porcentajes de reprobación, la entrega tardía de proyectos, el bajo rendimiento académico y deserción escolar (Álvarez, 2010; Carranza y Ramírez, 2013). Así mismo, genera cambios conductuales, afectivos y cognitivos como: falta de autorregulación del tiempo, ansiedad, estrés, malestar psicológico, miedo e inclusive alteración en la perspectiva de pasado, presente y futuro (Clariana, Cladella, Badía, & Gotzens, 2011, como se citó en Díaz-Morales y Ferrari, 2015, Echeverría, 2018).

Esta situación ha impulsado el interés de establecer índices de validez y confiabilidad en escalas de procrastinación en el ámbito educativo; entre los instrumentos conocidos destacan: la Escala de Procrastinación Académica creada por Busko en 1998, con coeficientes de confiabilidad aceptables; el Inventario de Procrastinación de Atiken, creado en 1982 con una confiabilidad de 0.82, la Procrastination Assessment Scale Students, por Solomon y Rothblum creada en 1984, con un alpha de Cronbach de .85; el Cuestionario de Procrastinación de Tuckman, por Tuckman en 1990 y un alpha de Cronbach de .86; y por último, la Escala de Procrastinación Académica, por Busko en 1998, con un alpha de Cronbach de 0.81 (Barraza & Barraza, 2018).

Si bien la fiabilidad de los instrumentos mencionados entra en los parámetros establecidos, cada vez es más necesario disponer de instrumentos de medida actualizados, que sean adecuados semántica y culturalmente a la población de estudio; para que en conjunto con otras fuentes de información permita realizar tamizajes del desempeño académico, que sean útiles en la toma de decisiones, en procesos de aprendizaje, de evaluación, orientación e intervención educativa. Por tanto, el objetivo

de este estudio es diseñar un instrumento capaz de medir el nivel de procrastinación académica en estudiantes universitarios, que cumpla satisfactoriamente con índices de confiabilidad y evidencia de validez para poder aplicarlo en el contexto académico.

Método

En este estudio de carácter no experimental, transversal descriptivo, participaron 180 estudiantes; 120 mujeres, 32 hombres y 28 no especificaron su género; la edad osciló entre 18 a 30 años ($M=20.24$, $Ds=1.56$), seleccionados mediante un muestreo no aleatorio por cuota, 90 de tercero y 90 de quinto semestre, de tres programas educativos: psicología, ciencias de la educación y educación infantil.

Se diseñó el Instrumento Procrastinación Académica, con el objetivo de medir la frecuencia con que el estudiante posterga las actividades que demanda el contexto educativo; originalmente constaba de 41 ítems, divididos en 5 dimensiones: ocio, pereza, inconsciencia, desinterés y motivación, la escala de respuesta fue: nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

El instrumento fue diseñado a partir de la revisión teórica, que incluyó exploración de bases de datos y el análisis de instrumentos existentes. También se incluyó la colaboración de un grupo focal conformado por seis estudiantes universitarios, que permitió evaluar la adecuación semántica y claridad de los reactivos. Los 41 ítems iniciales se vaciaron a un protocolo de validación y se presentó ante seis expertos en área temática, diseño e investigación, que calificaron claridad, coherencia y relevancia de cada ítem, así como suficiencia de cada dimensión y formato general de la prueba, obteniéndose así la validación de contenido. El piloto se realizó de forma auto-administrada, en áreas de acceso libre de una institución de educación superior, solicitando a cada estudiante el consentimiento voluntario. Finalmente, se generó una base de datos en el SPSS versión 21, para calcular la confiabilidad mediante el método de Alpha de Cronbach y por Mitades. Para obtener validez de constructo se procedió al análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de componentes principales y rotación Varimax, empleando la prueba de esfericidad de Bartlett con la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para justificar el uso de la técnica factorial.

Resultados

Inicialmente, el Alpha de Cronbach de los 41 ítems fue de .937; eliminando cuatro reactivos por baja correlación con la escala total. De esta manera se sometieron 37 reactivos al AFE. Obteniéndose una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .891, lo cual indica la existencia de correlación de las variables o dimensiones; así mismo la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2=2898.972$, $p \leq .000$). Estos resultados sugieren proseguir con esta técnica de análisis. En la cual se eliminó adicionalmente un reactivo por obtener carga factorial menor de .40. Dando como resultado un total de cinco reactivos eliminados de la versión inicial.

Los 36 reactivos restantes, que conforman la versión final del instrumento, se agruparon en cinco factores que explican una varianza total de 54.25%. Cabe señalar que las dimensiones de las que se partió no resultaron en el AFE, por lo que, los factores fueron renombrados. A continuación, la tabla 1 presenta el peso factorial de los reactivos del primer factor denominado Postergación de asignaciones académicas con 15 ítems, que oscilan entre .450 y .794.

Tabla 1

Factor 1: Postergación de asignaciones académicas

| Reactivo | Peso factorial |
|---|-----------------------|
| Cuando tengo tareas pendientes, prefiero tener una siesta y hacerlas a último momento buscando la manera fácil. | .794 |
| Dejo de lado mis trabajos y/o tareas por descansar. | .731 |
| Me demoro bastante cuando estoy realizando una actividad porque me da flojera. | .729 |
| Aunque una tarea sea importante, prefiero quedarme acostado jugando videojuegos o estar en redes sociales. | .709 |
| Una vez iniciadas mis actividades, las interrumpo para ir a dormir. | .684 |
| Al estar haciendo una tarea, por pereza no la concluyo. | .630 |
| Cuando una tarea me aburre, busco la manera de hacer otra cosa. | .611 |
| Le dedico más tiempo a redes sociales que a mis actividades académicas. | .575 |
| Cuando comienzo una actividad que es difícil, prefiero realizar la que me resulte más fácil de hacer. | .564 |
| Encuentro una excusa para no realizar tareas. | .559 |
| Dejo para último momento mis tareas, ya que me cuesta trabajo concentrarme. | .538 |
| Cuando me resulta difícil realizar una actividad, la aplazo. | .491 |
| Una vez iniciadas mis tareas, las interrumpo para realizar actividades recreativas. | .520 |
| Dejo a medias mis tareas por salir de fiesta con mis amigos. | .478 |
| Evito hacer las tareas que me desagradan. | .450 |

La Tabla 2 presenta el peso factorial de los reactivos del segundo factor denominado Falta de entendimiento, contiene 6 elementos que oscilan entre .410 y .693.

Tabla 2

Factor 2: Falta de entendimiento

| Reactivo | Peso factorial |
|--|----------------|
| Siempre que realizo una actividad, tengo la mente dispersa. | .693 |
| Pregunto varias veces las instrucciones al realizar una actividad debido a que no me quedan claras. | .665 |
| Pongo poca atención a las clases que no me gustan. | .604 |
| Vivo en el “aquí y el ahora”. | .581 |
| Al momento de realizar una actividad con la que tuve un problema, la sigo haciendo de la misma manera. | .565 |
| Me resulta difícil que mis pensamientos me ayuden en situaciones futuras. | .410 |

A continuación, la Tabla 3 presenta el peso factorial del tercer factor denominado Falta de predisposición académica, contiene 5 ítems que oscilan entre .450 y .691.

Tabla 3

Factor 3: Falta de predisposición académica

| Reactivo | Peso factorial |
|--|----------------|
| Me preparo muy poco para las exposiciones. | .691 |
| Me preparo muy poco para mis exámenes. | .658 |
| No entro a las clases que me desagradan. | .568 |
| Evito leer los temas que me desinteresan, aunque me los pida el profesor. | .469 |
| Me cuesta trabajo buscar ayuda cuando tengo problemas para entender un tema. | .450 |

La Tabla 4 presenta los reactivos del cuarto factor denominado Ausencia de satisfacción; contiene 5 elementos, cuyo peso factorial oscila entre .454 y .730.

Tabla 4

Factor 4: Ausencia de satisfacción

| Reactivo | Peso factorial |
|--|----------------|
| Me cuesta trabajo aceptar el talento de los demás. | .730 |
| Le dedico más tiempo al deporte que a mis actividades académicas. | .609 |
| Priorizo la realización de actividades artísticas relacionadas con la música o el dibujo por sobre los trabajos escolares. | .544 |
| Trato de no hacer la parte que me corresponde en los trabajos de equipo para que otra persona no lo haga. | .512 |
| Entre semana, salgo de fiesta sin realizar mis actividades escolares. | .454 |

Por último, la Tabla 5 presenta los reactivos correspondientes al quinto factor denominado Dificultad en la toma de decisiones, contiene 5 reactivos que oscilan entre .510 y .773.

Tabla 5

Factor 5: Dificultad en la toma de decisiones

| Reactivo | Peso factorial |
|---|----------------|
| Se me dificulta tomar decisiones. | .773 |
| Se me dificulta organizar mi tiempo. | .654 |
| Suelo dejar que otros decidan por mí por miedo a equivocarme. | .612 |
| Se me dificulta concentrarme cuando trato de hacer algo. | .529 |
| No sé qué será de mi futuro. | .510 |

Los 36 reactivos que conforman la versión final del instrumento, obtuvieron un Alpha de Cronbach de .939 y un coeficiente de correlación de Pearson alto por el método de Mitades ($r=.90$; $p\leq 000$).

La Tabla 6 muestra fiabilidad alta ($\alpha\geq .80$) para la escala definitiva, factor 1 y 5; e índices aceptables/moderados ($\alpha\geq .70$) en los factores 2, 3 y 4.

Tabla 6

Índices de confiabilidad por factor y escala definitiva

| Factor | Alpha de Cronbach |
|---|-------------------|
| Postergación de asignaciones académicas | .922 |
| Falta de entendimiento | .759 |
| Falta de predisposición académica | .728 |
| Ausencia de satisfacción | .728 |
| Dificultad en la toma de decisiones | .805 |
| Escala total | .939 |

Nota: 36 ítems sometidos al método de Alpha de Cronbach.

A partir de estos resultados, se continuó el análisis de las puntuaciones en la prueba, considerando teóricamente lo siguiente según la regla empírica (Teorema de Chebyshev): nivel bajo $P \leq 58$, procrastinación normal $P = 59-102$, nivel moderado $P = 103-124$, nivel alto $P \geq 125$. Los puntajes altos significan mayor procrastinación. En referencia a la muestra, la media general fue de 80.63 ($Ds = 22.72$). Los estadísticos de asimetría (1.003), curtosis (1.035) y Kolmogorov-Smirnov (KS) determinaron distribución normal para la puntuación total ($KS = .073$; $p \geq .05$). La tabla 7 presenta estadísticos de comparación de medias para las variables sexo y semestre. Se observa para los hombres $\bar{x} = 91.53$, mujeres $\bar{x} = 80.12$; tercer semestre $\bar{x} = 83.33$, quinto semestre $\bar{x} = 77.96$; indicando diferencia significativa solo en la categoría de sexo, es decir, aunque hombres y mujeres se ubican en niveles de procrastinación normal, los estudiantes puntuaron más alto en comparación con las mujeres.

Tabla 7

Comparación de medias para la variable suma total de procrastinación académica

| Variables | N | Ds | T |
|-----------------|-----|-------|-------|
| <i>Sexo</i> | | | |
| Hombres | 32 | 91.53 | 26.87 |
| Mujeres | 120 | 80.12 | 21.01 |
| 2.565* | | | |
| <i>Semestre</i> | | | |
| Tercer semestre | 90 | 83.33 | 25.91 |
| Quinto semestre | 89 | 77.96 | 19.55 |
| 1.582 | | | |

*Nivel de significancia $p \leq 0.05$

Conclusiones

De acuerdo a los resultados psicométricos se concluye que el instrumento diseñado para medir procrastinación académica presenta validez de constructo y contenido para su administración en estudiantes de nivel superior, así como altos coeficientes de fiabilidad por los métodos de Alpha de Cronbach y por Mitades.

Por otra parte, dado que el AFE reagrupó los reactivos, inicialmente contemplados en cada dimensión, debiendo renombrar de acuerdo a su congruencia teórica lógica, se sugiere análisis factorial confirmatorio en muestras probabilísticas para revalidar los resultados, incluyendo en el análisis discriminación de reactivos para identificar si la escala permite diferenciar entre grupos con puntuaciones bajas y altas.

Finalmente, se recomienda administrarlo en alumnos de secundaria y preparatoria, para extender su usabilidad en otras poblaciones. En alumnos de primaria es necesario considerar el involucramiento de los padres en la realización y cumplimiento de tareas.

Referencias

- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- Barraza, A., y Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la unidad académica de Ciencias Jurídicas y Sociales.*, 9 (1), 75-99. <http://www.revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/206>
- Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3 (2)., 95-108. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>
- Díaz-Morales, J. y Ferrari, J. (2015). Más tiempo para procrastinadores: el rol de la perspectiva del tiempo. Springer International Publishing Switerland.
- Echeverría, L. (29 de marzo del 2018). Procrastinación en la vida universitaria: ¿De la frustración al fracaso? Comunicación Institucional de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. <https://ibero.mx/prensa/procrastinacion-en-la-vida-universitaria-de-la-frustracion-al-fracaso>
- Padilla, M. (2017). Academic Procrastination: The Case of Mexican Researchers in Psychology. *American Journal of Education and Learning*, 2(2): 103-120. https://www.researchgate.net/publication/317649578_Academic_Procrastination_The_Case_of_Mexican_Researchers_in_Psychology
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>.
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n1/0121-5469-rcps-26-01-00045.pdf>

Capítulo 2

Habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato público y privado en Ciudad Obregón, Sonora

Gloria Cariré Ramirez Almeida

Centro de Atención en Psicología Clínica y Educativa

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo describir el nivel de dominio que poseen estudiantes de nivel medio superior inscritos en una preparatoria particular y una pública, respecto a las habilidades socioemocionales para identificar diferencias entre subsistemas y género. Para el desarrollo de este estudio participaron un total de 252 estudiantes de nivel medio superior elegidos de una manera no aleatoria accidental y se utilizó una escala tipo Likert denominada “Escala de habilidades socioemocionales”. Se encontró que la escuela pública presenta un 72% y la particular un 73% de presencia de indicadores relacionados a las habilidades socioemocionales. Asimismo, existe diferencia entre hombres y mujeres. Se puede concluir que esta diferencia se puede atribuir al número de alumnos por grupo que existe en cada subsistema ya que, en el sistema particular al ser menos alumnos por grupo, el ambiente escolar es más favorable para el desarrollo de este tipo de habilidades. Finalmente, se estableció que si existe diferencia entre hombres y mujeres respecto a las habilidades socioemocionales siendo los hombres los que obtuvieron un mayor número de habilidades con puntaje más alto que las mujeres siendo en escuela pública donde se aprecia mayor dominio ya que los hombres predominan en cinco de las seis habilidades socioemocionales evaluadas.

PALABRAS CLAVE: socioemocional, estudiantes, bachillerato, habilidades

Introducción

En la actualidad, México ha presentado una innovación educativa al integrar las habilidades socioemocionales dentro de sus planes académicos, debido a que se ha encontrado que presentan una mejora en el bienestar de los niños y jóvenes. (Hernández, et al., 2018).

Las habilidades socioemocionales son todos aquellos comportamientos, actitudes y rasgos de personalidad que favorecen el desarrollo de toda persona (Secretaría de Educación Media Superior,

2018). Por lo tanto, diversas investigaciones se han encargado de demostrar que la educación socioemocional favorece el alto rendimiento académico de los estudiantes, debido a que el aprendizaje de estas habilidades motiva la asistencia a clases, apoya en la comprensión de los contenidos educativos y disminuye sus actitudes negativas (Secretaría de Educación Media Superior, 2017). Dentro de la literatura se ha encontrado que Fernández (2011) realizó un estudio en 566 estudiantes para analizar la relación entre la competencia socioemocional y presentar una habilidad intelectual sobresaliente. Se encontró que los estudiantes que presentaban una buena competencia socioemocional también tienen mejores desempeños en sus estudios.

Por otro lado, Adler (2016) encontró que facilitar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los jóvenes desde el ámbito educativo es fundamental, ya que éstos atraviesan por un momento crucial en el que deben tomar decisiones que tendrán un impacto determinante en su futuro. Por otra parte, investigaciones realizadas asocian la falta de habilidades socioemocionales con la presencia de diversas problemáticas, se ha encontrado estadísticas donde se dio a conocer que el 56% de los jóvenes se sienten tristes dentro de su entorno y experiencias vividas como estudiante (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Asimismo, se encontró que, en la habilidad de autoconocimiento, se implementó un taller donde participaron estudiantes de bachillerato y se pudo comprobar que las participantes mostraron un desconocimiento sobre este tema. Este hecho permitió corroborar que el autoconocimiento es un ámbito excluido de la formación familiar y académica (Álvarez, et al., 2017).

Por otro lado, un estudio realizado por García (2011) sobre perseverancia en el ámbito educativo, se ha encontrado que el 75% de los alumnos afirman darse por vencidos fácilmente cuando se presenta alguna problemática y se les dificulta resolverlas tras varios intentos, o en su defecto, no hacen el intento por solucionar estas problemáticas.

Con base a los datos antes expuestos, el objetivo del presente estudio es describir el nivel de dominio que poseen estudiantes de nivel medio superior inscritos en una preparatoria particular y una pública, respecto a las habilidades socioemocionales de autoconocimiento, autocontrol, toma de decisiones, conciencia social, colaboración y perseverancia, identificando diferencias entre subsistemas y género para establecer posibles áreas de oportunidad y brindar algunas sugerencias de mejora.

Método

El escenario donde se realizó la presente investigación fue en las instalaciones de dos instituciones educativas de nivel medio superior, se trabajó con estudiantes que pertenecían a una escuela particular y una oficial de Ciudad Obregón, Sonora. Esta investigación pertenece a un enfoque cuantitativo de tipo no experimental transeccional, y los datos se obtuvieron en un momento determinado, con un alcance descriptivo, (Hernández, et al., 2010).

Participantes

Para el desarrollo de esta investigación participaron un total de 252 estudiantes de nivel medio superior elegidos de una manera no aleatoria accidental, con una edad promedio de 16.6 (DS=.992), procedentes de una institución particular (n1=107) y una institución oficial (n2=145) de Ciudad Obregón, Sonora (México), inscritos en segundo, cuarto y sexto semestre. De igual forma, en la institución n1 se contaba con 55 mujeres y 52 hombres, en cuanto a la institución n2 se contabilizó 73 mujeres y 71 hombres.

Instrumento

Con el propósito de recolectar información de una manera precisa, se elaboró ad hoc una escala tipo Likert denominada “Escala de habilidades socioemocionales” que recabó datos sobre la percepción que tienen los alumnos de nivel medio superior sobre sus habilidades socioemocionales. Una vez elaborado el instrumento, se procedió a revisarlo por parte de dos expertos en el tema. Una vez que se tomaron en consideración las sugerencias de los expertos quedó integrado el instrumento el cual contó con validez de contenido. El instrumento contó con una primera sección que incluyó la solicitud de datos demográficos, donde se pidió a cada estudiante su edad, género y grado escolar. La segunda sección contó con 60 reactivos que debían responderse seleccionando una de las tres respuestas que se ofrecía, dependiendo de la frecuencia con la que la acción descrita era realizada. A cada respuesta se le asignó un valor para que al sumarlos, se pudo establecer la presencia de la variable de manera cuantitativa.

Procedimiento

Se procedió a contactar con los directivos de las respectivas escuelas para solicitar el aplicar instrumentos a los estudiantes, una vez obtenida la autorización de los planteles educativos se les informó la fecha en que serían visitadas. Se procedió a asistir a cada institución y se aplicó el instrumento a los alumnos que asistieron ese día a clase con una duración de 15 minutos aproximadamente en cada aula. Seguido a esto, se realizó un vaciado de cada uno de los instrumentos contestados y se procedió a elaborar tablas y gráficas, así como un análisis descriptivo de los datos a través del paquete estadístico SPSS versión 21.

Resultados

Con la intención de identificar si existe normalidad en la distribución de los datos en ambas escuelas se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para datos mayores de 50. En el caso de la escuela particular se identificó que sí existe distribución normal con un nivel de significancia de .16 y en la escuela oficial no existe esta característica, ya que se obtuvo una significancia de .00. Al calcular la normalidad con el total de alumnos participantes se encontró que no hay normalidad debido a que el nivel de significancia fue de .00.

Con el propósito de establecer una apreciación de nivel de presencia de cada una de las variables, en la escuela particular se calculó la media tomando en consideración que el puntaje mínimo es

uno y el mayor es cuatro, encontrando que en la habilidad de autoconocimiento tuvo una media de 2.1 (DS=.438), autocontrol media de 2.8 (DS=.462), conciencia social media de 3.0 (DS=.426), colaboración media de 2.7 (DS=.472), toma de decisiones media de 2.9 (DS=.442) y por último, perseverancia media de 3.1 (DS=.517).

En cuanto a la escuela pública, en la habilidad de autoconocimiento se obtuvo una media de 2.9 (DS=.404), en autocontrol media de 2.7 (DS=.394), conciencia social media de 3.1 (DS=.431), colaboración media de 2.6 (DS=.395), toma de decisiones media de 2.94 (DS=.444) y, por último, perseverancia media de 3.25 (DS=.443).

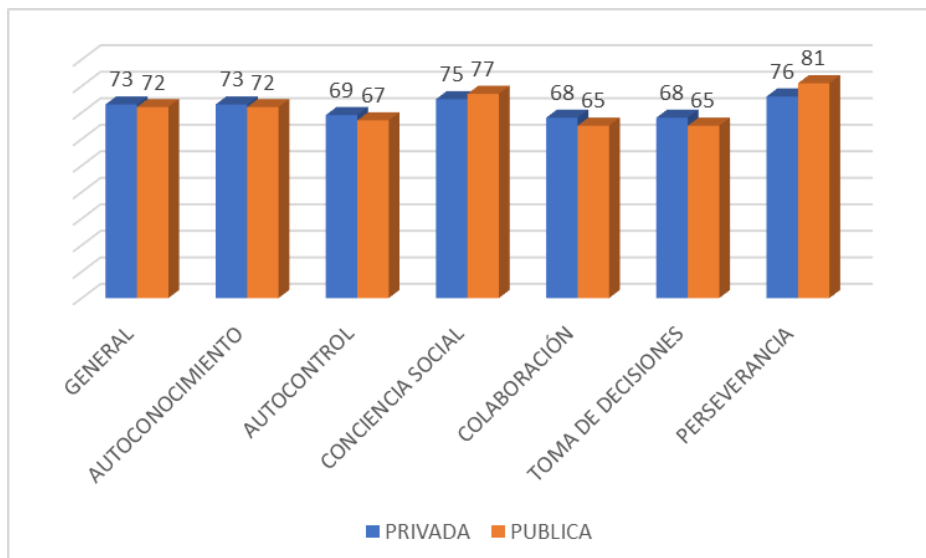
A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la percepción que tienen los estudiantes de sus habilidades socioemocionales. Dentro de los análisis descriptivos (ver gráfica) se encontró que el 76% de los estudiantes de la escuela privada consideran poseer la habilidad de perseverancia, en cuanto a las habilidades con menor dominio se encontraron colaboración y toma de decisiones, el 68% de los estudiantes consideran que necesitan fortalecer estas habilidades.

En cuanto a la escuela pública, estas mismas habilidades coinciden, el 81% de los estudiantes considera poseer la habilidad de perseverancia y el 65% de los estudiantes perciben que las competencias de colaboración y toma de decisiones no poseen tanto dominio.

De manera general se puede apreciar que la escuela particular (73%) posee mayor habilidad en comparación de la escuela pública (72%) debido a que se encuentra ligeramente por arriba de esta.

Gráfica 1

Porcentaje de dominio de cada habilidad socioemocional



Con el propósito de llevar a cabo un análisis por género en la escuela particular (ver tabla 1) las mujeres obtuvieron el puntaje más alto en las competencias de autoconocimiento y autocontrol al sumar el nivel alto y medio alto. Por su parte los hombres obtuvieron puntajes más altos en las competencias colaboración, toma de decisiones y perseverancia. Cabe resaltar que en la habilidad de conciencia social obtuvieron el mismo porcentaje.

Tabla 1

Nivel de dominio de cada habilidad por género en escuela particular

| Habilidad | Mujeres | | | | Hombres | | | |
|--------------------|---------|------------|------------|------|---------|------------|------------|------|
| | Bajo | Medio bajo | Medio alto | Alto | Bajo | Medio bajo | Medio alto | Alto |
| Autoconocimiento | 1 | 15 | 53 | 31 | 2 | 17 | 62 | 19 |
| Autocontrol | 0 | 29 | 58 | 13 | 2 | 42 | 42 | 14 |
| Conciencia social | 0 | 11 | 62 | 27 | 0 | 12 | 75 | 14 |
| Colaboración | 0 | 40 | 50 | 9 | 2 | 35 | 48 | 15 |
| Toma de decisiones | 0 | 40 | 51 | 9 | 2 | 35 | 48 | 15 |
| Perseverancia | 0 | 18 | 36 | 46 | 0 | 15 | 58 | 27 |
| General | 0 | 15 | 67 | 18 | 0 | 8 | 85 | 8 |

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, en la escuela oficial (ver tabla 2) las mujeres solamente obtuvieron el puntaje más alto en la habilidad de conciencia social al sumar el nivel alto y medio alto. En cuanto a los hombres obtuvieron puntajes más altos en las competencias autoconocimiento, autocontrol, colaboración, toma de decisiones y perseverancia.

Tabla 2

Nivel de dominio de cada habilidad por género en escuela pública

| Habilidad | Mujeres | | | | Hombres | | | |
|------------------|---------|------------|------------|------|---------|------------|------------|------|
| | Bajo | Medio bajo | Medio alto | Alto | Bajo | Medio bajo | Medio alto | Alto |
| Autoconocimiento | 0 | 25 | 55 | 21 | 0 | 13 | 68 | 20 |
| Autocontrol | 0 | 47 | 45 | 8 | 1 | 30 | 59 | 10 |

| | | | | | | | | |
|--------------------|---|----|----|----|---|----|----|----|
| Conciencia Social | 0 | 7 | 60 | 33 | 0 | 14 | 48 | 38 |
| Colaboración | 0 | 48 | 49 | 2 | 1 | 44 | 45 | 10 |
| Toma De Decisiones | 0 | 48 | 49 | 3 | 1 | 44 | 45 | 10 |
| Perseverancia | 0 | 12 | 41 | 47 | 0 | 10 | 39 | 51 |
| General | 0 | 10 | 80 | 11 | 0 | 6 | 79 | 16 |

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo planteado en esta investigación y los resultados planteados se pueden afirmar lo siguiente: De acuerdo con la literatura revisada, se puede concluir que existe relación entre el desarrollo de las Habilidades Socioemocionales y aspectos académicos en los estudiantes, tales como mayor adaptación, mejores relaciones sociales y mejor disposición para el estudio.

Al hacer una comparación por subsistema, se estableció que en el sector público presenta un 72% y en el sector privado un 73% de presencia de indicadores relacionados a las habilidades socioemocionales con lo cual se identifica el 28 y 27% respectivamente como áreas de oportunidad. Esta diferencia se puede atribuir al número de alumnos por grupo que existe en cada subsistema ya que, en el sistema particular al ser menos alumnos por grupo, el ambiente escolar podría ser más favorable para el desarrollo de este tipo de habilidades.

Otro aspecto a considerar que puede potencialmente influir en los resultados obtenidos es que en el plan de estudio de las escuelas particulares, existen dos materias curriculares que tienen como objetivo el conocimiento y desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, además de una disposición de implementar ejercicios transversales en cada materia de cada semestre.

Las habilidades socioemocionales que más sobresalieron tanto en la escuela particular y pública fueron perseverancia y conciencia social. De manera complementaria, las habilidades que representan áreas de oportunidad en ambas instituciones son colaboración y toma de decisiones. Esto se podría explicar debido a que, por una parte, los participantes están viviendo una etapa de cambios físicos, fisiológicos y emocionales encaminados a lograr maduración lo cual los lleve a finalizar con éxitos sus estudios. Y, por otra parte, los estudiantes se encuentran en un proceso donde son más individualistas.

Finalmente, se estableció que si existe diferencia entre hombres y mujeres respecto a las habilidades socioemocionales siendo los hombres los que obtuvieron un mayor número de habilidades con puntaje más alto que las mujeres siendo en escuela pública donde se aprecia mayor dominio ya que los hombres predominan en cinco de las seis habilidades socioemocionales evaluadas. Esta

diferencia puede estar basada en los roles sociales que se establecen para hombres y mujeres ya que la mujer al ser encaminada a ser más reflexiva, creativa y crítica obtuvo los puntajes más altos en las habilidades relacionadas con estos aspectos. De igual forma, el rol masculino está ligado a la responsabilidad, liderazgo y capacidad de ayuda razón por la cual obtuvieron altos puntajes en estas habilidades.

Con base a lo anterior, se sugiere organizar periódicamente eventos académicos como talleres, pláticas, conferencias por parte de las escuelas preparatorias en coordinación con maestros académicos universitarios expertos en el tema, haciendo énfasis en las habilidades donde más se necesiten. De igual forma, se recomienda que se lleven a cabo estudios comparativos con una muestra más grande de ambos subsistemas para obtener datos más apegados a la realidad. De manera complementaria, someter al instrumento a un proceso de validación estadística y confiabilidad, ya que por el momento solamente tiene validez de contenido.

Referencias

- Adler, A. (2016). Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru. Publicly Accessible Penn Dissertations, 1-89. <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3358&context=edissertations>
- Álvarez, A. N. T., Herrán, G. A., Castillo, E. J. A. y Torres, B. A. (2017). El autoconocimiento ámbito excluido de la formación: vivencias desde la práctica. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 2(3). 27-36. <http://oaji.net/articles/2017/6747-1543939770.pdf>
- Fernández, V. M. C. (2011). Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: un estudio comparativo (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. <https://www.tdx.cat/handle/10803/38356?show=full>
- García, L. M. M. (2011). Evolución de actitudes y competencias Matemáticas en estudiantes de secundaria al introducir geogebra en el aula. (Tesis de doctorado). Universidad de Almería, Almería <http://funes.uniandes.edu.co/1768/2/Garcia2011Evolucion.pdf>
- Hernández, S. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- Hernández, Z. M., Trejo, T. Y. y Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/10AlDia.pdf>
- Secretaria de Educación Pública. (2016). Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_en_nuevo_modelo_educativo.pdf
- Secretaria de Educación Media Superior (2017). Desarrollar habilidades socioemocionales, una forma de prevenir el abandono escolar en estudiantes de bachillerato. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/desarrollar-habilidades-socioemocionales-una-forma-de-prevenir-el-abandono-escolar-en-estudiantes-de-bachillerato
- Secretaria de Educación Media Superior. (2018). Habilidades socioemocionales (HSE). [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/Habilidades%20Socionemocionales%20\(HSE\).pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/Habilidades%20Socionemocionales%20(HSE).pdf)

Capítulo 3

Diagnóstico de las habilidades socioemocionales en estudiantes en una preparatoria en Ciudad Obregón, Sonora

Martha Olivia García Bojórquez

Mónica Mavi García Bojórquez

César García Bojórquez

Centro de Ciencias y Humanidades Cajeme

Resumen

Los seres humanos dependen de sus interacciones con otras personas, es por ello que las habilidades socioemocionales benefician su desarrollo personal y social; la escuela tiene un papel importante en el desarrollo de sus estudiantes porque no solo adquieren conocimientos, sino también, conciencia social y emocional para que avancen en sus capacidades. Por esas razones, se llevó a cabo una investigación en una Preparatoria de Cd. Obregón, Sonora, con el objetivo de identificar el nivel de logro de las habilidades socioemocionales en los estudiantes del Centro de Ciencias y Humanidades Cajeme para la determinación de áreas de oportunidad de mejora. Este estudio proporcionará información a la Institución para diseñar posteriormente estrategias de intervención en atención a las necesidades detectadas a través de capacitaciones y programas escolares. La investigación que se llevó a cabo fue no experimental, de tipo transversal con un enfoque cuantitativo, muestreo aleatorio simple, a 17 estudiantes; se aplicó un instrumento de 24 ítems con escala Likert; posteriormente, se utilizó el paquete estadístico SPSS 21. Los resultados mostraron que mayormente, los estudiantes manejan y expresan sus emociones y sus sentimientos.

PALABRAS CLAVE: habilidades socioemocionales, estudiantes y escuela

Introducción

SEP (2015) la Secretaría de Educación Pública, (SEP), conceptualiza a las habilidades socioemocionales como las herramientas a través de las cuales las personas pueden entender y manejar las emociones, estableciendo metas positivas con el de establecer relaciones positivas con la toma de decisiones responsables. Estudios empíricos y revisiones sistemáticas han corroborado su impacto en la mejora de las habilidades de lectura, matemáticas y ciencias. (García y Luna, 2018).

Ruiz (2018), señala que las habilidades socioemocionales en los jóvenes, les permite desarrollarse en un contexto real y que éstas se implementen considerando la formación académica, social y emocional desde la planeación curricular. La escuela tiene un papel importante en el desarrollo del estudiante porque no solo adquiere conocimientos, conciencia social y emocional. (López y López, 2018).

En Venezuela se realizó un estudio, en el año 2015, a 441 alumnos de edades entre 15-25 años, con el objetivo: diagnosticar las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior para determinar las relaciones entre habilidades emocionales y los efectos del género, contexto geográfico y edad en dichas habilidades; los resultados mostraron que las habilidades autocontrol y competencial social obtuvieron menor promedio, siendo la motivación con mayor puntuación; las estudiantes mujeres tuvieron mayores promedios en las habilidades emocionales con respecto a los varones y, una correlación lineal positiva entre los promedios de las habilidades emocionales y la edad de los estudiantes (Segura, Cacheirom, Domínguez, 2015).

Un estudio llevado a cabo en Brazil en 2016, sobre la relación del comportamiento infractor con las habilidades sociales en la adolescencia, aplicado a 203 estudiantes, reveló la importancia de las habilidades socioemocionales ya que la dificultad encontrada en los jóvenes estuvo relacionada al autocontrol y asertividad. (Do Amaral, Maia, Bezerra, 2015).

Un estudio realizado en México, demostró que los niños de primaria, es que el 8.3% indica que tienen la intención de consumir drogas, 12.5% para alcohol y 11.6% para tabaco, y en caso de los que ya han consumido sustancias, la intención de volver a hacerlo es de 10.7% para drogas, 22.6% para alcohol y 44.5% para tabaco; la prevalencia de consumo excesivo en los estudiantes, es de 2.4% en primaria y 14.5% en secundaria y bachillerato (Villatoro, et.al.,2016).

La escuela tiene un papel importante porque su tarea es avanzar hacia un sistema escolar donde toda la comunidad realicen una educación integral; por lo que los docentes pueden convertirse en agentes de transformación e innovadores para lograr que las habilidades lleguen a las aulas de forma natural con un trabajo coordinado y bajo una línea de una mejor convivencia. (Henríquez, 2021). En México existe poca investigación acerca de la efectividad de los procesos de enseñanza de las HSE, así como de las metodologías para evaluar el aprendizaje socioemocional en el país por lo que es importante una puesta en marcha de una estrategia nacional de acompañamiento a docentes y directivos, que les permita tener información de primera mano sobre la educación socioemocional y resolver dudas sobre la puesta en práctica de las Habilidades SocioEmocionales (HSE) en el aula (Hernández, Trejo, Hernández, 2018).

Zepeda (2019) señala que la Secretaría de Educación Pública en 2008 creó la estrategia para educar emocionalmente a los alumnos de Educación Media Superior, el programa Construye-T de gran apoyo para el docente en la formación integral, para ello realizó una investigación con 17 docentes y con alumnos del 6to semestre de dos Centros de estudio, los resultados arrojaron que los alumnos

desarrollaron ciertas habilidades socioemocionales a través del programa Construye-T, los docentes tutores identificaron esas habilidades en las actividades programadas por el programa.

Con base en los antecedentes anteriormente mencionados y considerando la visión de la mejora del crecimiento integral de sus alumnos, el Centro de Ciencias y Humanidades Cajeme (CCH Cajeme) realizó un diagnóstico sobre las habilidades socioemocionales (HSE) ante el desconocimiento de cuáles de éstas requieren reforzar los estudiantes para su óptimo desarrollo; siendo el objetivo de estudio: Identificar el nivel de logro de las habilidades socioemocionales en los estudiantes del Centro de Ciencias y Humanidades Cajeme para la determinación de áreas de oportunidad de mejora.

Método

Se procedió a la búsqueda de información sobre las habilidades socioemocionales, posteriormente, se aplicó el instrumento TMMS-24 basado en Trait Meta-Mood Scale del grupo de investigación de Salovey y Mayer (Ferry, 2019.) que permite examinar las diferencias individuales en el metacognoscimiento de los estados emocionales del encuestado y conocer cómo esas habilidades intrínsecas afectan a diversas áreas del encuestado; se aplicó a una muestra de 17 alumnos de los semestres II, IV y VI del CCH Cajeme, tanto a hombres como mujeres con edades entre 16 y 18 años, todos ellos integrados con sus padres, quienes trabajan y están al pendiente del desarrollo tanto escolar como emocional de sus hijos; se les aplicó el cuestionario constituido por 24 ítems con opciones de respuesta de escala de Likert: 1(Nada de acuerdo), 2(Algo de acuerdo), 3(Bastante de acuerdo), 4(Muy de acuerdo) y 5(Totalmente de acuerdo), sobre tres variables de habilidades socioemocionales con sus respectivos atributos y dimensión.

Se llevó a cabo una investigación no experimental ya que no se manipulan las variables, sino de tipo transversal; es un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo porque permite recolectar datos sobre distintos aspectos socioemocionales del estudiante, con un muestreo probabilístico, ya que todos los individuos tuvieron la misma oportunidad de ser seleccionados), y aleatorio simple, ya que todos fueron incluidos en la muestra; posteriormente, se realizó la medición de las variables analizadas, se capturó la información en el paquete estadístico SPSS 21 y se interpretaron los resultados.

Resultados

Después de que los estudiantes contestaron el instrumento, se capturó la información en el paquete estadístico del SPSS 21; posteriormente, se aplicó la prueba de confiabilidad del Alfa de Cronbach, arrojando un valor de 0.935 de los 30 elementos encuestados; y por último, se procedió a la interpretación de los valores de cada uno de los ítems, con base en la categorización de variables sobre habilidades socioemocionales estudiadas en el TMMS que evalúa las creencias que tienen las personas sobre su capacidad de atención, claridad y reparación de estados emocionales con capacidad de las personas en su autocontrol. (Trujillo y Rivas, 2005)

Tabla 1

Categorización de variables que se aplicaron en el instrumento de diagnóstico de HSE aplicado en el estudio

| Variable | Atributo | Dimensión |
|------------|-----------------|--------------------------|
| Atención | Autoconciencia | Conocimiento de sí mismo |
| Claridad | Autoconciencia | |
| Reparación | Autorregulación | |

Fuente: elaboración propia, adaptada por García, C. (2020) de: SEP. (s.f.). Guía sobre las habilidades socioemocionales y el uso sobre las fichas de las actividades Construye T.

A continuación, en la Tabla 2, se describen porcentajes significativos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, que describen las variables referidas en la tabla anterior.

Tabla 2

Se muestran los ítems con los porcentajes relacionados a la opción de respuesta Muy de acuerdo

| Ítem | Muy de acuerdo (%) |
|--|--------------------|
| Prestan atención a las emociones | 41.2 |
| Se preocupan por lo que sienten y | 41.2 |
| Prestan atención en sus emociones | 41.2 |
| Prestar atención a su estado de ánimo | 29.4 |
| Merece la pena prestar atención a su estado de ánimo | 35.3 |
| Sus sentimientos afectan sus pensamientos | 29.4 |
| A menudo piensan en sus sentimientos | 29.4 |
| Prestan atención | 29.4 |
| Tienen claro sus sentimientos | 23.5 |
| Emociones: Se sienten tristes, manejan sus emociones | 29.4 |
| Se sienten felices, si tienen mucha energía | 47.1 |
| Buscan consejos cuando no pueden manejar sus emociones | 35.1 |

Fuente: elaboración propia, con respecto a los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento TMMS-24 basado en Trait Meta-Mood Scale del grupo de investigación de Salovey y Mayer (Ferry, 2019.)

Cuando a los estudiantes se les pregunta si prestan mucha atención a los sentimientos, el 41.2% contestó que están totalmente de acuerdo en sus sentimientos poniendo mucha atención a ello. El 41.2% y el 23.5% están de acuerdo en que se preocupan por lo que sienten y prestan atención en sus emociones; el 29.4% están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo que dedican tiempo para pensar en sus emociones. El 35.3 % de los estudiantes opinan que están totalmente de acuerdo en que merece la pena prestar atención a su estado de ánimo y un 23.5 % de ellos está muy de acuerdo. El 29.4 % señaló que dejan que sus sentimientos afecten sus pensamientos. Los alumnos respondieron en un 29.4 %, que a menudo piensan en sus sentimientos y un 23.5 %, que están bastante de acuerdo; 29.4%, mayormente prestan atención; y un 23.5 %, están bastante de acuerdo en dicha opinión. Además, el 23.5% está en algo de acuerdo que tiene claro sus sentimientos; y un 23.5%, está totalmente de acuerdo. También, ellos saben cómo se sienten, eligiendo la opción de algo de acuerdo con un 29.4 % y bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con un 23.5. El 41.2% de los estudiantes están bastante de acuerdo de que conocen sus sentimientos sobre las personas, y un 47.1 % opina que está totalmente de acuerdo. Ellos se dan cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones, respondiendo estar algo de acuerdo con un 41.2 %, contra el 35.3 % con la opción de totalmente de acuerdo; así como opinar estar mayormente de acuerdo en poder decir cómo se sienten, con un 29.4 %.

También, en las preguntas: Si pueden decir cuáles son sus emociones, si pueden llegar a comprender sus sentimientos, el que a veces se sientan tristes, suelen tener una visión optimista, cuando están tristes piensan en todos los placeres de la vida, si dan demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, tratan de calmarse, cuando están enfadados, intentan cambiar su estado de ánimo, si les es fácil manejar adecuadamente sus emociones y sentimientos y cuando no pueden manejar sus emociones buscan consejos, respondieron con un 29.4 %, estar algo de acuerdo.

En cambio, en los ítems donde se les pregunta: Cuando se sienten mal, procuran pensar en cosas agradables, se preocupan por tener un buen estado de ánimo y cuando no pueden manejar un sentimiento recurren a un consejo, contestó el 35.3 % que estaban totalmente de acuerdo.

El 47.1 % de los alumnos seleccionaron la opción totalmente de acuerdo contra el 5.9% en nada de acuerdo y algo de acuerdo, cuando se les cuestionó si tienen mucha energía al sentirse felices. Por otra parte, en el ítem en el que se les pregunta que cuando no pueden manejar sus emociones buscan consejos, el 35.3% de los estudiantes respondió estar bastante de acuerdo, el 23.5 % totalmente de acuerdo contra el 11.8 % nada de acuerdo y algo de acuerdo.

Conclusiones y recomendaciones

En general, los alumnos del CCH Cajeme, mayormente opinan manejar sus emociones y sentimientos, ya que están sus respuestas en los rangos: Bastante de acuerdo y de acuerdo; sin embargo, hay algunos aspectos donde están mayormente polarizadas las respuestas; como por ejemplo, cuando opinan dejar que sus estados de ánimo afecten sus pensamientos, algunos consideran que no

están de acuerdo en prestar atención en sus estados de ánimo y lo hacen más en donde no intervengan los sentimientos; por lo que se recomienda realizar actividades en el aula donde los estudiantes manifiesten sus emociones hacia su entorno, la escuela y su familia. El trabajo de los maestros es muy importante, se sugiere que les den capacitaciones en inteligencia emocional.

En cuanto a la escuela, se recomienda que se promuevan más actividades de convivencia y sano esparcimiento con el propósito de ser más empáticos y solidarios, que incluyan prácticas pedagógicas de aprendizaje activo donde se promuevan el diálogo y la colaboración para se pongan en prácticas las habilidades socioemocionales, dando tiempo y espacio para el desarrollo de cada una de ellas y que brinden, por ende, retroalimentación constructiva.

Además, los resultados de este estudio, dan a la Institución la pauta para el diseño de estrategias que motiven al estudiante a socializarse más, y tengan las herramientas para buscar y encontrar apoyo en la mejora en sus actividades.

Referencias

- Barrientos, A. (2016). Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40450/1/T38117.pdf>
- Do Amaral, P., M., Maia, F., Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339643529001.pdf>
- Ferry, P. (2019). Test personal de inteligencia Emocional TMMS 24 de Salovey y Mayer. Recuperado de: https://www.abundantum.com/test-personal-de-inteligencia-emocional-tmms-24-de-salovey-y-mayer_RZ5NVZ4P9.html
- García B. y Luna, D. (2018). ¿Por qué es importante desarrollar las habilidades socioemocionales en la educación básica? Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/por-que-es-importante-desarrollar-las-habilidades-socioemocionales-en-la-educacion-basica/>
- Henríquez, C. (2021). Las habilidades socioemocionales en la escuela. Recuperado de: <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-219/las-habilidades-socioemocionales-en-la-escuela/>
- Hernández, M., Trejo, Y., Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>
- López, B. y López, B. (2018). El desarrollo de las habilidades socioemocionales como factor influyente en el desempeño académico. Revista Atlante. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/habilidades-socioemocionales.html>
- Ruiz, S. (2018). La importancia de las habilidades socioemocionales para enfrentar los retos de contexto a partir de la planeación didáctica. Sesión de Conferencia de CISFOR. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/325841622_La_importancia_de_las_habilidades_socioemocionales_para_enfrentar_los_retos_de_contexto_a_partir_de_la_planeacion_didactica
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. Revista INNOVAR. Recuperado: <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>
- Segura, J., Cacheiro, M., Domínguez, M. (2015). Un estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de Educación Media y de Formación Técnica Superior. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942015000100001
- SEP. (2015). Programa Construye T. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>
- Villatoro, J., et.al. (2016). El consumo de drogas en estudiantes de México: tendencias y magnitud del problema. Recuperado: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252016000400193

Zepeda, E. (2019). El desarrollo de las habilidades Socio Emocionales del programa Construye-T en el Nivel Medio Superior. Recuperado de: file:///C:/Users/Francisco/Downloads/EI%20desarrollo%20de%20las%20Habilidades%20Socio%20Emocionales%20del%20programa%20Construye-T%20en%20el%20Nivel%20Medio%20Superior_.pdf

Capítulo 4

Desempeño docente en el desarrollo de competencias genéricas en la educación media superior

María Teresa Anaya Gómez

Víctor Hernán Hull León

BC Colegio Fray Luca Di Borgo

Resumen

El Estado mexicano se ha comprometido a que la Educación Media Superior (EMS) asegure que los adolescentes adquieran competencias comunes para una vida productiva y ética. Esto implica que las instituciones de EMS fomenten conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe dominar, en ejes transversales indispensables entre los que se encuentran el lenguaje, la comunicación, el pensamiento matemático, el razonamiento científico, la comprensión de los procesos históricos o la toma de decisiones y desarrollo personal; por tal motivo la presente investigación tiene como objetivo identificar la relación del desempeño docente en el desarrollo de competencias genéricas en alumnos de preparatorias privadas del estado de Sonora, para ello, se aplicó un cuestionario de autoevaluación de la práctica docente elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación adaptado a profesores de EMS; obteniendo como resultado que existe una diferencia del 4.8 % en la media global respecto a la adquisición de las competencias genéricas (CG) en la opinión de los alumnos que fueron encuestados y los docentes, lo cual lleva a inferir que sí existe relación entre las variables. Finalmente, se concluye que la CG más baja es la de: “se autodetermina y cuida de sí”, por lo que se recomienda que los docentes incluyan en sus prácticas actividades de expresión, práctica del deporte, prevención de conductas de riesgo y cuidado de su persona.

PALABRAS CLAVE: desempeño docente, competencias genéricas, educación media superior

Introducción

En los últimos años el mundo ha iniciado todo un proceso de reestructuración como respuesta al fenómeno de la globalización y a todos los efectos sociales, económicos, tecnológicos y culturales que el cambio conlleva, con sus énfasis en la productividad y competitividad de los países y de

sus organizaciones, que imponen nuevos requerimientos y mayores exigencias sobre las personas para vincularse al mundo del trabajo.

El término “competencia” ha sido en gran manera debatido y definido por diversos autores en la actualidad, a raíz de la inmersión de este término no sólo a nivel laboral, sino también a nivel educativo. Una de las definiciones de este término expone que una competencia es “un saber hacer frente a una tarea específica, que se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano (Ruiz et al., 2008). En México, las competencias fueron definidas en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a partir de Perrenoud (2004) como la “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, de forma tal que “las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos”. De esta forma, el planteamiento del Marco Curricular Común (MCC) era claro en su intención de atender la demanda del contexto hacia la pertinencia de los aprendizajes: no era suficiente la adquisición de los conocimientos; lo relevante sería el uso de ellos en la vida personal, profesional y de la comunidad.

El MCC del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) está orientado a dotar a la Educación Media Superior de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras y tiene como base las competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales, cuyos objetivos se describen a continuación:

Figura 1

Competencias establecidas por el Sistema Nacional de Bachillerato

Artículo 2.- El Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato está orientado a dotar a la EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras y tiene como base las competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales cuyos objetivos se describen a continuación:

| Competencias | | Objetivo |
|---------------|------------|---|
| Genéricas | | Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias. |
| Disciplinares | Básicas | Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB. |
| | Extendidas | No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas. |
| Profesionales | Básicas | Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo. |
| | Extendidas | Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional. |

Las Competencias Genéricas (CG) son aquellas comunes en la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. En este mismo sentido Ruiz et al (2008) hacen referencias que dichas competencias son aquellas requeridas para desempeñarse en un cualquier entorno social y productivo,

sin importar la profesión, el cargo y el tipo de actividad que desempeñen. Por lo que pueden ser transversales a cualquier carrera (citado en Martínez, y González, 2018).

La Secretaría de Educación Pública de México afirma: “Las competencias genéricas son clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida. Transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extra-curriculares y procesos escolares de apoyo a estudiantes. Transferibles: refuerzan la capacidad para adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares” (SEP, 2008, p.23).

Las competencias genéricas dan identidad a la Educación Media Superior en su articulación y por ello se relacionan directamente con el perfil del egresado del SNB. Son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean. Por tanto, las escuelas preparatorias privadas, deben cumplir con el objetivo de: Brindar una educación integral de calidad que favorezca en el alumno el desarrollo de su capacidad intelectual, el interés por las disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, a fin de que lo capaciten para plantear problemas y encontrar soluciones acordes a su realidad socio-cultural (Reglamento de Estudios Incorporados, 2017).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente y partiendo de los resultados de las encuestas aplicadas por la Coordinación de Estudios Incorporados del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) en el 2018 para medir la satisfacción de los alumnos respecto a las competencias genéricas surge la inquietud de realizar la presente investigación con el objetivo de determinar si existe una relación en el desempeño docente medido mediante la aplicación de un instrumento y la percepción del desarrollo de competencias genéricas en los alumnos de algunas preparatorias privadas incorporadas al subsistema ITSON del estado de Sonora, centrandose su importancia en establecer una visión de la relación existente entre el desempeño docente y la adquisición de competencias genéricas en los alumnos de las preparatorias antes mencionadas.

La importancia de dar respuesta al planteamiento del problema radica en lograr la pertinencia del desarrollo de las competencias genéricas en los alumnos establecidas en la RIEMS de EMS.

Metodología

La presente investigación es de tipo descriptiva, porque se presenta la opinión de los alumnos y docentes sobre las competencias genéricas.

Participantes

El instrumento fue enviado a las 21 escuelas preparatorias incorporadas al ITSON, solo 12 reenviaron el instrumento contestado. El número de participantes fue una muestra de 118 docentes pertenecientes a las escuelas preparatorias encuestadas, de una población de 295 equivalente al

40%, distribuidas de la siguiente manera: 7 en Ciudad Obregón, 3 en Guaymas, 1 en Hermosillo y 1 en Puerto Peñasco, todas del estado de Sonora. Otro grupo de participantes fueron alumnos de las escuelas preparatorias incorporadas al ITSON, se desconoce el tamaño de la población y de la muestra.

Instrumento

Para la recolección de datos el instrumento que se utilizó se tomó del Manual Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación Primaria elaborado por Ramos et al., (2018). El cual está validado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el instrumento fue adaptando los ítems para profesores de EMS ya que estaba diseñado originalmente para docentes de educación básica y fue revisado por personal de la Coordinación de Estudios Incorporados (CEI).

El instrumento consta de 30 preguntas, distribuidas en 6 categorías que corresponden a las seis competencias genéricas de la RIEMS, las cuales se muestran en la siguiente tabla. Cada ítem se responde de manera dicotómica, es decir, con un sí o un no.

Tabla 1

Distribución de reactivos por competencia docente evaluada

| Competencias genéricas | Ítems |
|--|----------------------------|
| Se autodetermina y cuida de sí | 13, 14, 20, 21, 22, 23, 29 |
| Se expresa y se comunica | 7, 8, 9, 10, 12, 18, 19 |
| Piensa crítica y reflexivamente | 11, 15,16 |
| Aprende de forma autónoma | 1, 2. 5, 17, |
| Trabaja en forma colaborativa | 3, 4, 6, |
| Participa con responsabilidad en la sociedad | 24, 25, 26, 27, 28, 30 |

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro anterior, cada competencia contiene ítems que describen en acciones concretas la realización de actividades y estrategias que el docente emplea en sus clases para el desarrollo de las competencias genéricas en el alumno.

Para lo obtención de la opinión de los alumnos de las preparatorias incorporadas al ITSON, el CEI aplicó un instrumento tipo encuesta donde midió la percepción del alumno sobre cómo el docente desarrolla las competencias genéricas.

Procedimiento

Una vez que se delimitó la idea de la investigación, se planteó el problema, se procedió a la revisión de los antecedentes y posteriormente a la búsqueda del instrumento, para medir el desempeño de los docentes, ya que el CEI nos proporcionó los resultados de la opinión de los alumnos en la

encuesta aplicada en el 2018.

Para la aplicación del instrumento a los docentes, se solicitó a los directivos de las preparatorias incorporadas al ITSON su autorización para llevar a cabo la aplicación de la encuesta con sus docentes, dando a conocer los objetivos y las características de la misma. Una vez autorizada, se procedió a realizar la entrega del instrumento por medio electrónico y de forma impresa. Se desconoce si su aplicación fue de manera colectiva y/o individual, ya que cada directivo se hizo responsable de la aplicación. Se les otorgó un periodo para la recepción del instrumento ya aplicado. Concluida la fase de recolección de datos, se procedió a la captura en una hoja de Excel para iniciar con la fase de consolidación de la información y posterior análisis de resultados.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes del estudio. Los datos recabados afirman que la muestra quedó representada de la siguiente manera:

Tabla 2

Porcentaje de docentes participantes por escuela

| Escuela | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Total |
|----------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Docentes | 100% | 87% | 58% | 30% | 52% | 88% | 78% | 72% | 72% | 54% | 77% | 85% | 71% |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Porcentaje de cumplimiento en competencias genéricas según percepción de docentes

| No. de Escuela | Se autodetermina y cuida de sí | Se expresa y se comunica | Piensa crítica y reflexivamente | Aprende de forma autónoma | Trabaja en forma colaborativa | Participa con responsabilidad en la sociedad |
|----------------|--------------------------------|--------------------------|---------------------------------|---------------------------|-------------------------------|--|
| 1 | 63% | 82% | 100% | 96% | 83% | 97% |
| 2 | 69% | 86% | 100% | 100% | 95% | 93% |
| 3 | 67% | 79% | 86% | 96% | 90% | 100% |
| 4 | 62% | 71% | 67% | 96% | 89% | 81% |
| 5 | 25% | 27% | 27% | 29% | 31% | 31% |
| 6 | 88% | 92% | 100% | 100% | 100% | 100% |

| | | | | | | |
|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 7 | 69% | 85% | 100% | 95% | 94% | 98% |
| 8 | 71% | 77% | 100% | 100% | 92% | 100% |
| 9 | 63% | 81% | 100% | 97% | 92% | 100% |
| 10 | 71% | 83% | 100% | 100% | 83% | 96% |
| 11 | 72% | 84% | 100% | 100% | 93% | 95% |
| 12 | 69% | 94% | 100% | 96% | 97% | 99% |
| TOTAL | 66% | 78% | 89% | 92% | 87% | 90% |

Fuente: elaboración propia.

Se presentan los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo de cada una de las seis competencias genéricas por parte de los docentes en sus clases de las 12 escuelas participantes, según nuestro instrumento aplicado.

Figura 2

Porcentaje de cumplimiento en competencias genéricas según percepción de alumnos

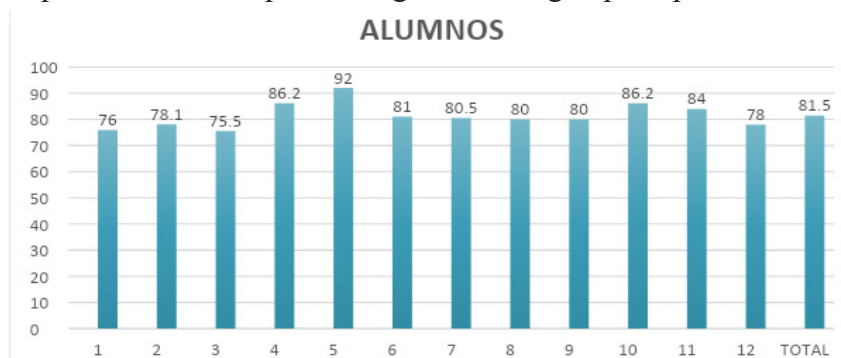
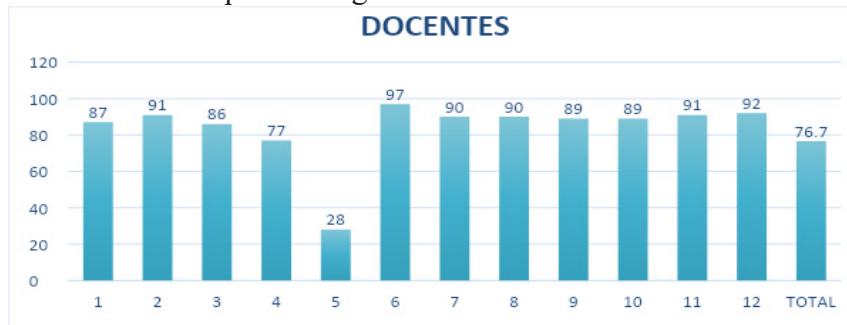


Figura 3

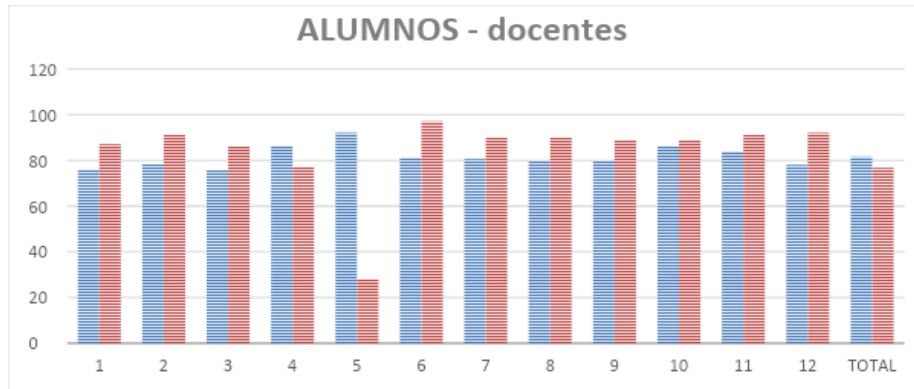
Opinión del docente sobre competencias genéricas



Nota: En el gráfico se presenta el porcentaje de manera global sobre el desarrollo de las seis competencias genéricas en la opinión del docente encuestado de las 12 escuelas participantes, según nuestro instrumento aplicado.

Figura 4

Percepción alumnos-docentes sobre competencias genéricas



Nota: Se presenta un comparativo entre la opinión de los alumnos sobre la vivencia de las competencias genéricas de los datos proporcionados por el CEI, y la opinión de los docentes sobre su desarrollo de las competencias genéricas, datos obtenidos con nuestro instrumento aplicado, en las 12 escuelas participantes.

Conclusiones

Partiendo del objetivo de la presente investigación el cual consistió en identificar la relación del trabajo docente en el desarrollo de competencias genéricas en los alumnos de preparatorias incorporadas al ITSON y analizando la gráfica No.3 podemos concluir lo siguiente:

Los datos reportados muestran que existe una diferencia del 4.8 % en el promedio global respecto a la adquisición de las competencias genéricas en la opinión de los alumnos y los docentes.

La escuela identificada con el No. 5 arroja una diferencia significativa del 64% donde el 92% de los alumnos afirman que tienen una vivencia de las CG y solo el 28% de los docentes afirmó desarrollar en su práctica dichas competencias. Cabe señalar que la escuela No. 5 presenta el promedio más alto en cuanto a la vivencia de las CG, en los resultados proporcionados por la CEI.

Comparando el promedio global de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes y los resultados ofrecidos en la opinión de los alumnos, se observa que la escuela señalada con el No.10, existe una diferencia de 2.8 en el promedio obtenido en relación entre la adquisición de competencias de los alumnos y la práctica docente.

Por otra parte, se identificó que la Competencia genérica más baja en la opinión de los docentes, es la de “se autodetermina y cuida de sí” la cual es común en la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se recomienda que los docentes incluyan en su prácticas actividades de expresión, práctica del deporte, prevención de conductas de riesgo y cuidado de su persona. Por último, es importante señalar que los hallazgos encontrados en esta investigación no se pu-

dieron relacionar con otras investigaciones similares; y finalmente se sugiere mejorar el procedimiento en la aplicación del instrumento para la obtención de la información para tener un mejor control, ya que como se mencionó cada directivo de las escuelas participantes determinó la manera de aplicarse sin dar información. Otra propuesta sería realizar un estudio complementario donde se analice, detalladamente la relación de las materias del plan de estudios de preparatorias con la práctica real de las competencias genéricas, ya que en la presente investigación sólo se analizó de manera global.

Referencias

- Honorable Consejo Directivo. (2017). Reglamento de Estudios Incorporados del Instituto Tecnológico de Sonora. [https://www.itson.mx/publicaciones/itsonysugente/Documents/636_Reglamento de Estudios Incorporados.pdf](https://www.itson.mx/publicaciones/itsonysugente/Documents/636_Reglamento%20de%20Estudios%20Incorporados.pdf)
- Martínez, A. y González, M. (2018): La construcción de las competencias genéricas en el nivel superior Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/competencias-genericas.html>.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar.: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Ramos, G., Ponce, B. y Orozco, A. (2018). Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación Primaria. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D424.pdf>.
- Ruiz, M., Jaraba, B., & Romero Santiago, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales. *Psicología desde el Caribe*, 21 pag.: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21302108.pdf>.
- Secretaria de Educación Pública (2008). Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de Educación Media Superior. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Competencias-Genericas.pdf>.
- Sistema Nacional de Bachillerato Diario Oficial de la federación, Primera sección, ed., martes 21 de octubre de 2008, D.F, México.

Capítulo 5

Relación entre competencias emocionales y resiliencia académica de estudiantes de preparatoria del estado de Sonora

Juan Carlos Gutiérrez Cervantes¹

Eneida Ochoa Ávila²

Manuel Jorge González Montesinos³

Instituto Tecnológico de Sonora ^{1,2}

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora³

Resumen

El estudio tuvo como objetivo identificar la relación entre las Competencias emocionales y Resiliencia Académica en estudiantes de preparatoria del estado de Sonora. Fue cuantitativo con un diseño no experimental, transversal con alcance correlacional. Participaron 365 estudiantes de preparatoria del norte y sur de Sonora (37% hombres; 63% mujeres) con un rango de edad entre 14 y 18 años. Se empleó el Cuestionario de Competencias Emocionales Mexicano (CCE-M) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30). Se obtuvieron puntajes bajos en desregulación emocional y efecto negativo y respuesta emocional; altos en colaboración y reflexión y búsqueda de ayuda adaptativa. Se destaca la correlación positiva y significativa entre auto concepto y proyecto de vida ($r=.527$) y entre regulación emocional ($r=.409$) y análisis de decisiones ($r=.428$) con la escala general de resiliencia académica. Se concluye que la regulación emocional y el análisis de decisiones contribuyen a enfrentar de manera positiva la adversidad académica. Se recomienda seguir evaluando estas competencias y capacidades para conocer la efectividad de los programas actuales.

PALABRAS CLAVE: competencias emocionales, resiliencia académica, estudiantes de preparatoria

Antecedentes

A pesar de las problemáticas evidentes de violencia, consumo de drogas, delincuencia, creciente marginación, deserción y acoso escolar, bajo rendimiento académico, entre otras, no se ha logrado encontrar mecanismos de prevención que marquen una diferencia en el contexto educativo mexicano (Berger et al., 2009). Lo que ha llevado a la comunidad científica en ésta área, a interesarse por

variables psicológicas y afectivas de los estudiantes en etapas del ciclo vital específicas en donde los fenómenos emocionales cobran mayor importancia.

Uno de los aspectos que ha tomado importancia dentro de la investigación psicológica y educativa, son las competencias emocionales (CE), las cuales se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para conocer, comprender, expresar y regular de manera apropiada los fenómenos emocionales, promoviendo el bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2007). La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) propone un modelo de CE para Educación Media Superior (EMS), el cual se compone de cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, conciencia social y toma de decisiones responsable.

Existe evidencia de resultados positivos que se generan gracias al desarrollo de CE en el ámbito educativo, tal es el caso de López-Cassá et al. (2018), quienes realizaron un estudio con estudiantes universitarios y encontraron que el desarrollo de CE incrementa el efecto de las capacidades de afrontamiento en la satisfacción con la vida. Los autores concluyen que estas aportaciones empíricas son necesarias para conocer la realidad de los jóvenes.

Otro factor que ha tomado importancia en la comunidad científica es la Resiliencia Académica (RA), ésta se define como la capacidad para superar la adversidad aguda y / o crónica que se ve como una gran amenaza para el desarrollo educativo de un alumno (Martin y Marsh, 2006). El constructo de RA surge del modelo 5-C de RA de Martin y Marsh (2006) y se compone de confianza (autoeficacia), coordinación (planificación), control, compostura (baja ansiedad) y compromiso (persistencia). Algunas investigaciones afirman que un estudiante académicamente resiliente es aquel que mantiene altos niveles de motivación y rendimiento a pesar de la presencia de eventos y condiciones estresantes (Cassidy, 2016; Coronado-Hijón, 2016; Vera-Bachmann y López, 2014).

En lo que respecta a la relación entre las CE y la RA, existe evidencia de este planteamiento, un ejemplo es el estudio de Limonero et al. (2012), donde los autores reportan que los alumnos que contaban con altas estrategias resilientes, presentaban mayores niveles de control emocional y se sentían más satisfechos con su vida en general, a su vez, eran estos estudiantes quienes contaban con los mayores promedios.

Planteamiento del problema

Los seres humanos en la etapa de la adolescencia enfrentan una serie de factores característicos de su edad, están expuestos a situaciones de riesgo como falta de control emocional, conductas impulsivas, bajo rendimiento académico debido al estrés, acoso escolar, baja autoestima, sentimientos de soledad, adicciones o embarazo temprano, teniendo todo esto impacto significativo sobre la trayectoria educativa y sobre su potencial para tener una vida saludable, productiva y plena (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa; INEE, 2017).

Según datos de la SEP (2017), en EMS se obtuvieron los mayores porcentajes de abandono escolar, siendo estos en el ciclo escolar 2014-2015 con un porcentaje de 14.4. Al respecto, algunos autores afirman que los estudiantes que no completan la preparatoria están en riesgo de desempleo, viven en la pobreza, encarcelamiento, divorcio o separación, maternidad temprana y mala salud (Koball et al., 2011; Morsy & Rothstein, 2015). En el intento de contrarrestar o prevenir las problemáticas planteadas, las investigaciones y políticas públicas de los últimos años han dirigido su atención predominantemente a aspectos externos al estudiante dejando en segundo plano aspectos internos como la educación emocional, la cual promueve un afrontamiento positivo a las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes (Guillén y Burga, 2018; Bisquerra y Pérez 2007; Pérez-Escoda et al., 2013).

Por esta razón, la SEP en sus componentes básicos del marco curricular, hace énfasis en la importancia de los pilares básicos de la convivencia e incluye a las CE de forma continua y permanente en todos los niveles de educación (SEP, 2017), sin embargo, es poco el conocimiento que se tiene acerca de la efectividad de dichas intervenciones. Por otro lado, es escasa la investigación que revele la influencia o relación de las CE en los niveles de RA en los estudiantes mexicanos.

Atendiendo a dicho vacío del conocimiento, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre las CE y RA. Se busca con esto brindar recomendaciones específicas a las autoridades escolares para mejorar los programas de intervención sobre CE que reciben actualmente los estudiantes de preparatoria, así como generar conocimiento sobre el nivel de RA en adolescentes, lo cual pudiera abrir acciones prácticas encaminadas a un afrontamiento positivo a la adversidad académica.

Método

El presente estudio siguió un corte cuantitativo, transversal con un diseño no experimental con alcance correlacional.

Participantes

La muestra estuvo constituida por 365 estudiantes de dos preparatorias del norte y una preparatoria del sur del Estado de Sonora, 37% hombres ($n = 135$), 63% mujeres ($n = 230$) con un rango de edad entre 14 y 18 años ($M = 15.88$; $DT = 0.796$). El tipo de muestreo fue probabilístico. Como criterio de inclusión, se aplicaron las escalas solo a adolescentes inscritos en una institución de educación media superior del sector público y como criterio de exclusión, no se evaluaron a los sujetos con más de 18 años de edad.

Instrumentos

Para la evaluación de las CE se empleó el Cuestionario de Competencias Emocionales Mexicano (CCE-M), se conforma de 51 reactivos y mide conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes relacionadas a fenómenos emocionales. Cuenta con validez y confiabilidad mediante análisis fac-

torial exploratorio, análisis factorial confirmatorio y análisis métrico Rasch para ítems politómicos (Gutiérrez, 2020).

Incluye cinco escalas (se mencionan los índices de bondad de ajuste del análisis factorial confirmatorio): autoconocimiento (reconocimiento de emociones y autoconcepto; CFI=0.991; GFI=0.980; RMSEA=0.03), autorregulación (desregulación emocional y regulación emocional; CFI = .94, GFI = .94; RMSEA = .07), autonomía (dependencia emocional y perspectiva positiva de sí mismo; CFI=0.955; GFI=0.969; RMSEA=0.070), conciencia social (colaboración, empatía y trabajo en equipo; CFI=0.970; GFI=0.947; RMSEA=0.059) y toma de decisiones responsable (proyecto de vida y análisis de decisiones; CFI=0.977; GFI=0.964; RMSEA=0.04) (Gutiérrez, 2020). Se basa en el modelo de la SEP (2017), de habilidades socioemocionales para la EMS.

En lo que respecta a la resiliencia académica, se utilizó la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30), la cual consiste de 30 ítems y proporciona una medida de resiliencia académica basada en las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales adaptativas específicas de los estudiantes a la adversidad académica. Dichas respuestas se miden con tres factores: Perseverancia (Factor 1-14 ítems). Reflexión y Búsqueda de Ayuda Adaptativa (Factor 2-9 ítems) y Efecto negativo y Respuesta emocional (Factor 3-7 ítems). Se basa en el modelo de RA 5-C de Martin y Marsh (2006) y fue validada por Cassidy (2016). La fiabilidad medida por el alfa de Cronbach es de .90 para la escala completa y alfas igualmente aceptables entre .78 y .83 para cada factor.

Procedimiento

En primera instancia se contactó a la institución educativa a evaluar, se dieron a conocer los objetivos del proyecto y las fechas estimadas para la evaluación. Se firmaron los consentimientos informados, después se procedió a la aplicación de las escalas. Con los datos obtenidos se utilizaron estadísticos descriptivos y se emplearon correlaciones. Los datos recolectados fueron procesados a través del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0.

Resultados

Los puntajes más bajos se obtuvieron en desregulación emocional (M=1.82 DE=.567) y el más alto en colaboración (M=3.49 DE=.405), lo que indica habilidades de resolución de conflictos y altas actitudes prosociales. En RA, en la dimensión de reflexión y búsqueda de ayuda adaptativa fue donde se obtuvieron los mejores puntajes y el nivel más bajo se registró en efecto negativo y respuesta emocional, lo cual se refiere a que los estudiantes, ante dificultades académicas tienden a presentar inestabilidad emocional. Todos los demás componentes evaluados se mostraron relativamente normales (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de competencias emocionales y resiliencia académica

| | Mínimo | Máximo | Media | DE |
|---------------------------------------|--------|--------|-------|------|
| Competencias emocionales | | | | |
| Reconocimiento de emociones | 1 | 4 | 2.97 | .598 |
| Autoconcepto | 1 | 4 | 3.39 | .592 |
| Desregulación emocional | 1 | 3.8 | 1.82 | .567 |
| Regulación emocional | 1.5 | 4 | 2.97 | .590 |
| Dependencia emocional | 1 | 4 | 2.56 | .938 |
| Perspectiva positiva de sí mismo | 1 | 4 | 3.00 | .662 |
| Empatía | 1.6 | 4 | 3.43 | .463 |
| Colaboración | 1.3 | 4 | 3.49 | .405 |
| Trabajo en equipo | 1 | 4 | 2.78 | .555 |
| Proyecto de vida | 1 | 4 | 2.91 | .648 |
| Análisis de decisiones | 1 | 4 | 3.09 | .598 |
| Resiliencia académica | | | | |
| Escala general de RA | 1.8 | 4 | 3.14 | .344 |
| Perseverancia | 1.9 | 4 | 3.25 | .342 |
| Reflexión y búsqueda de ayuda | 1.3 | 4 | 3.28 | .444 |
| Efecto negativo y respuesta emocional | 1 | 4 | 2.74 | .590 |

Fuente: elaboración propia.

Se destaca la correlación positiva y significativa entre auto concepto y proyecto de vida ($r=.527$), lo cual indica que, a mayor conocimiento de sí mismo el estudiante tendrá mayor capacidad de planear y visualizar un proyecto de vida. También se obtuvo una moderada relación entre la perspectiva positiva de sí mismo y regulación emocional ($r = .524$), lo cual indica que los sentimientos de autoeficacia académica y personal se relacionan con la capacidad para regular las emociones. Por otro lado, las CE que se relacionaron en mayor medida con la escala de resiliencia académica general, fue la regulación emocional ($r=.409$) y análisis de decisiones ($r=.428$). Estos resultados muestran que un estudiante con un buen manejo de emociones puede tener un adecuado análisis de sus decisiones y enfrentar la adversidad académica de manera positiva (ver Tabla 2).

Tabla 2

Matriz de correlaciones de las escalas de competencias emocionales con resiliencia académica

| Variable | Competencias emocionales | | | | | | | Resiliencia académica | | | | | | | |
|----------|--------------------------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-----------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| CE | | | | | | | | | | | | | | | |
| RE | - | | | | | | | | | | | | | | |
| AC | .38** | - | | | | | | | | | | | | | |
| DES | -.12* | -.19** | - | | | | | | | | | | | | |
| REG | .39** | .47** | -.31** | - | | | | | | | | | | | |
| DEP | .07 | .00 | .01 | .03 | - | | | | | | | | | | |
| PERSP | .35** | .48** | -.27** | .52** | .00 | - | | | | | | | | | |
| EMP | .20** | .25** | -.17** | .29** | -.05 | .20** | - | | | | | | | | |
| COL | .21** | .33** | -.17** | .32** | -.05 | .19** | .50** | - | | | | | | | |
| TE | .17** | .15** | -.18** | .20** | .26** | .28** | .11* | .13** | - | | | | | | |
| PV | .20** | .52** | -.17** | .37** | -.03 | .39** | .18** | .27** | .08 | - | | | | | |
| AD | .32** | .42** | -.33** | .47** | -.01 | .46** | .34** | .43** | .11* | .36** | - | | | | |
| RA | | | | | | | | | | | | | | | |
| EG | .21** | .30** | -.36** | .40** | .01 | .33** | .31** | .36** | .12* | .33** | .42** | - | | | |
| PERS | .14** | .24** | -.29** | .32** | .08 | .23** | .35** | .38** | .10* | .28** | .39** | .87** | - | | |
| REF | .20** | .28** | -.16** | .36** | -.01 | .25** | .27** | .33** | .11* | .32** | .38** | .81** | .65** | - | |
| ENRE | .17** | .19** | -.41** | .28** | -.05 | .31** | .11* | .13** | .06 | .19** | .24** | .70** | .38** | .31** | - |

*p < 0.05; **p < .01 Nota. RE = Reconocimiento de emociones; AC = Autoconcepto; DES=Desregulación emocional; REG = Regulación emocional; DEP = Dependencia emocional; PERSP=Perspectiva positiva de sí mismo; EMP=Empatía; COL=Colaboración; TE=Trabajo en equipo; PV=Proyecto de vida; AD=Análisis de decisiones; EG=Escala general de resiliencia académica; PERS=Perseverancia; REF=Reflexión y búsqueda de ayuda adaptativa; ENRE=Efecto negativo y respuesta emocional.

Conclusiones

Las competencias que requieren los adolescentes para manejar fenómenos emocionales son cada vez más necesarias, ya que impactan en las capacidades para desenvolverse de manera correcta en la vida personal y profesional. A pesar de que el tema de las emociones en la comunidad científica, es un tema ampliamente abordado con anterioridad, permanece la resistencia en los escenarios prácticos de involucrar programas preventivos sobre CE que pudieran hacer frente a las problemáticas actuales.

Este estudio tuvo como propósito identificar la relación entre las CE y RA en estudiantes de preparatoria de una ciudad del sur de Sonora, México, atendiendo la falta de evidencia científica sobre los resultados que se tienen al implementar programas sobre habilidades socioemocionales en EMS y al escaso conocimiento acerca de la influencia o relación de estas competencias en las capacidades que tienen los estudiantes para hacerle frente a las dificultades académicas.

Los resultados demuestran la existencia de correlaciones positivas y significativas entre las distintas CE y resiliencia académica. Se destacan la relación arrojada entre autoconcepto y proyecto de vida, lo cual indica que aquellos estudiantes que conocen mejor sus fortalezas y debilidades y tienen una mejor perspectiva de su propia personalidad, podrán crear un proyecto de vida a beneficio propio, sin dañar a los demás, esto concuerda con hallazgos en algunos estudios anteriores (Bisquerra y Pérez, 2007). Se encontró también una correlación positiva y significativa entre los componentes de regulación emocional y análisis de decisiones con la escala general de resiliencia académica, lo que indica que los estudiantes que tiene mejor control de sus emociones y que se autogeneran emociones positivas, así como los que reflexionan mejor sus decisiones, tendrán una mayor capacidad de enfrentar de manera positiva las dificultades académicas. Además de los hallazgos ya mencionados, se recomienda que estas variables sean evaluadas con más regularidad para ver las áreas de mejora y comprobar la efectividad de los programas vigentes en estas áreas en el contexto educativo mexicano.

Referencias

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, (17), 23-47.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Coronado-Hijón, X. (2016). Resiliencia académica ante las dificultades de aprendizaje de las Matemáticas. En J. Gómez-Galán, E. López-Meneses, y L. Molina-García (Eds.), *Instructional Strategies in Teacher Training*. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.
- Guillén, D. E. F., & Burga, E. M. A. (2018). Competencia emocional como elemento fundamental del rendimiento académico de los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación primaria. *Psiquemag*, 6(1), 257-267.
- Gutiérrez, J. C. (2020). Competencias emocionales y resiliencia académica en estudiantes de preparatoria del Estado de Sonora. Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Sonora. Biblioteca Institucional ITSON.
- Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (2017). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación; Matemáticas. INEE.
- Koball, H., Dion, R., Gothro, A., Bardos, M., Dworsky, A., Lansing, J., & Manning, A. E. (2011). Synthesis of research and resources to support at-risk youth, OPRE 2011-22.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1).
- López-Cassá, E.; Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.
- Martin, A.J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282.
- Morsy, L., & Rothstein, R. (2015). Five social disadvantages that depress student performance: Why schools alone can't close achievement gaps. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Pérez-Escoda, N., Guiu, G. F., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.

Secretaría de Educación Pública (2017) Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior. México: SEP.

Vera-Bachmann, D., y López Pérez, M. (2014). Resiliencia Académica: una alternativa a explorar en la educación de niños y niñas en contextos rurales. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 187-205.

Capítulo 6

Proyecto de vida y estereotipos de género en jóvenes universitarios

Nora Verónica Druet Domínguez¹

Bertha Herrera Varela²

Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas³

Universidad Autónoma de Yucatán₁

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez₂

Universidad Autónoma de Yucatán₃

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo analizar de qué manera influye en los estudiantes universitarios la asignatura “Sentido de vida y autotrascendencia profesional” en la construcción de su proyecto de vida (profesional y personal), así como identificar las diferencias de género que se dan en el proceso. Para la cual se contó con la participación de 18 estudiantes del primer semestre de una Licenciatura en Educación. Se empleó una metodología de corte cualitativo, utilizándose el estudio de casos de tipo intrínseco y como técnica de recolección de datos los grupos focales dirigidos al estudiantado. Los resultados mostraron que la asignatura ayudó a los educandos a fortalecer su sentido de vida, proporcionándoles una dirección para el establecimiento de sus metas a corto, mediano y largo plazo, haciéndose evidente una marcada tendencia en los valores de familia y amigos, así como en sus metas a largo plazo hacia los roles tradicionales tanto de hombres como de mujeres, entre los que se encontraban casarse, tener hijos, estabilidad económica y familiar. Por lo tanto se considera necesario que las instituciones de educación superior ofrezcan más asignaturas relacionadas con este tema, ya que las experiencias y prácticas que se les proporcionan enriquecen y le van dando una dirección no solo a su carrera sino a su vida.

PALABRAS CLAVE: universitarios, proyecto de vida, estereotipos de género y jóvenes

Introducción

El sentido de vida también conocido como propósito de vida, es definido por Frankl (2004), como una guía para el desarrollo pleno del hombre y como un motivo y/o razón que impulsa a las personas para lograr un fin determinado. Este concepto surge en la psicología y tiene su fundamento

en la logoterapia. De acuerdo a las aportaciones de este autor, la persona que tiene un propósito de vida claro tiene una mayor conciencia de su responsabilidad para el cuidado de su persona y desarrollo pleno. Sin embargo, cuando se carece de este aspecto, las personas pueden presentar una crisis existencial.

En este sentido, Kashdan y McKnight (2009) señalan que la búsqueda del sentido o propósito de vida puede hacerse manifiesto a través del establecimiento de metas que realiza una persona, conforme a sus valores. El establecimiento de metas en cualquier etapa de la vida es una característica necesaria que tienen las personas para mantener un sentido de vida actualizado, encontrando nuevas razones para vivir y desarrollarse (Frankl, 1984; 2004). Estas metas pueden establecerse debido a diversas resoluciones internas en la mente de los individuos como las creencias, actitudes o valores personales (Kashdan y McKnight, 2009) y pueden estar dirigidas a uno mismo o hacia otros, siendo estos últimos los que representan el concepto de sentido de vida de Frankl (1984; 2004), es decir, aquellas metas u objetivos que van más allá de uno mismo.

De acuerdo a lo anterior, conocer el tipo de metas que se proponen los jóvenes posibilita que las instituciones educativas puedan ofrecerles diversas formas de alcanzar dichas metas, buscando incrementar el nivel de compromiso al tener apoyo con la consecución de lo que se planteen, logrando así una ciudadanía cada vez más grande de individuos proactivos en la sociedad (López-Romero y Romero, 2009). Para lograr esto se plantea que uno de los sitios de desarrollo personal en la comunidad sean las escuelas, donde los jóvenes pueden convivir con amigos y maestros, donde pueden explorar las posibilidades que les ofrece la sociedad cercana a ellos, al mismo tiempo que vayan encontrando un valor a la labor educativa de la que forman parte (García-Yepes, 2017). El papel que desempeña la escuela en la vida de los jóvenes es de vital importancia, dado que más allá de lo planteado en los programas educativos, representa un espacio no únicamente para aprender, sino también para desarrollarse y crecer como individuos, por lo que se torna relevante conferir a esta, el privilegio de ser el lugar ideal para ayudarles a ser lo mejor que pueden llegar a ser (Bruzzone, 2008).

Asimismo, García-Alandete, Gallego-Pérez y Pérez-Delgado (2009), señalan que el propósito de vida se asocia de manera positiva a factores como la percepción, libertad, responsabilidad, autodeterminación, cumplimiento de metas, así como el poseer una visión positiva con respecto a la vida, al futuro y a uno mismo. De manera complementaria, Moreno y Rodríguez (2010), manifiestan que el bienestar personal de los individuos está vinculado a la obtención de planes personales, objetivos y proyectos vitales que se encuentran fuertemente relacionados con el propósito de vida.

En este sentido, Magaña, Zavala, Ibarra, Gómez y Gómez (2004), desarrollaron un estudio con jóvenes universitarios de nuevo ingreso a 23 carreras de la Universidad la Salle Bajío, cuyo objetivo fue valorar el sentido o propósito de vida de los participantes; los resultados mostraron

que existen alumnos que presentaban indefinición y vacío existencial, por lo que las autoras manifiestan la necesidad de atender a la población que había obtenido estos resultados, pues eran alumnos que se encontraban en situación de riesgo y en quienes podría desencadenarse un vacío existencial e inclusive llegar a ser un posible indicador de desajuste emocional respectivamente. Damon (2009), también realizó un estudio donde encontró que los jóvenes que tienen definido su propósito de vida encuentran relevancia y significatividad en su experiencia académica, en las tareas y demandas propias de la escuela, lo que influye en su rendimiento académico.

Maldonado, Arredondo y Garza (2010), desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue el de conocer cómo el propósito de vida se encuentra relacionado con los alumnos que han adquirido experiencia profesional y los resultados mostraron que aquellos estudiantes que han obtenido experiencia profesional tienen un propósito de vida más elevado que aquellos que aún no se han involucrado en el ejercicio profesional.

Por otro lado, Romero (2012) desarrolló un estudio que tuvo como propuesta la creación de un taller sobre sentido de vida dirigido a estudiantes universitarios. Utilizó un estudio descriptivo, con un diseño pre-experimental pre-test y post-test y se administró como instrumento el Test de Propósito de Vida (PIL). Los principales resultados indicaron que a través de la realización de ejercicios vivenciales, los estudiantes lograron adquirir un mayor sentido de vida, integrar nuevos valores y establecer un proyecto de vida personal y profesional. En este sentido, el taller facilitó el que los estudiantes tuvieran metas más claras en los ámbitos tanto personal como profesional.

Aunado a lo anterior se reconoce que el ingreso a Instituciones de Educación Superior (IES), incluidas las universidades se convierten en espacios educativos anhelados para las y los jóvenes, estos sitios formadores representan la posibilidad de un mañana laboral alentador y es ahí, donde se configura su futuro no solo profesional sino también de aspiraciones personales. Las generaciones de jóvenes que están en la búsqueda de encontrar un lugar en la sociedad asumen que la Universidad es un escenario donde esta búsqueda puede ser compartida por otros y otras más en su misma condición.

La Universidad es un espacio donde los jóvenes pueden desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades que les serán de ayuda para su inserción al ámbito laboral; no obstante, también tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus propias acciones y conductas presentes en su cotidianeidad, por lo que se transforman en agentes críticos capaces de modificar sus realidades y la de los demás. En este ámbito, también se promueve el encuentro consigo mismos, en el marco de una formación integral, donde sean capaces de reconocer sus principales características individuales y además reflexionar sobre sus valores y metas, es por ello que la generación de un proyecto de vida, les permitirá identificar sus potencialidades y reconocer su unicidad. En relación a lo anterior, Rojas (2004), señala que la educación debe enfocarse en ayudar a las personas a identificar sus fortalezas y recursos personales para que a partir de ellos, puedan desarrollar sus potencialidades y valores, mismos que apoyen su trayectoria académica.

Sin embargo, la construcción de un proyecto de vida entre el estudiantado universitario parece no ser suficiente con la apertura a la equidad de género por parte de estas instancias formadoras y el logro del incremento de la matriculación de las mujeres en ciertos de sus campos formativos, en tanto se continúe perpetuando prácticas y modelos de sociabilización y sociabilidad que revitalizan en el aula y fuera de ésta estereotipos y marcas de género que coartan y limitan el desarrollo pleno de hombres y mujeres como humanidad.

Rocha, Flores y Espejel (2014) indican que los discursos, las prácticas y la reproducción de roles de género son el resultado de aspectos ideológicos que toman sentido en los procesos psicosociales en el que las personas buscan situarse, adherirse y de los cuales se sienten parte. También en el plano sociocultural se refuerzan ideologías que muestran las representaciones sobre el “deber ser” de hombres y mujeres: familia, escuela, comunidad, trabajo, medios de comunicación.

En ese sentido, este trabajo se interesa por identificar cómo los proyectos de vida o planes a futuro con sentido de vida son construidos por el estudiantado a partir de sus experiencias y el sentido que dan a su existencia, considerando que sus vivencias se encuentran matizadas por estereotipos de género que tienen origen en los núcleos familiares y se fortalecen en la vida escolar. Se pretende explorar los patrones de cambio y continuidad en las expectativas de la vida futura de jóvenes universitarios en tres planos centrales: las aspiraciones profesionales, la vida personal y en qué medida los estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad enmarcados en contextos de socialización permeados por modelos hegemónicos de género están siendo cincelados. De modo concreto, se indaga cómo las y los jóvenes universitarios que cursan el primer año de una licenciatura en educación, construyen su proyecto de vida y cómo le dan un propósito a su vida académica y futuro profesional. La metodología es de corte cualitativo, mediante la aplicación de instrumentos al estudiantado participante en una asignatura libre registrada como Sentido de vida y autotranscendencia profesional. De modo enfático interesa distinguir la influencia que las asignaciones de género producen en esta construcción de proyecto de vida (profesional y personal).

Método

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo, con un diseño enmarcado en el estudio de casos de tipo intrínseco, cuyo objetivo fundamental es “la comprensión del caso en sí mismo y donde todo el sistema de relaciones viene a facilitar tal comprensión a un nivel básicamente descriptivo” (Pérez, 2000, p. 225).

Asimismo, se empleó una muestra por conveniencia de 18 estudiantes, de los cuales 8 eran varones y 10 eran mujeres, los cuales eran estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación. Estos se encontraban cursando la asignatura libre Sentido de vida y autotranscendencia profesional. Como técnicas de recolección de información se emplearon los grupos focalizados, cuyo propósito fue profundizar en las aportaciones de los y las jóvenes participantes, para tal caso se elaboró un guión con 9 preguntas sobre los siguientes temas: a) sentido o propósito de vida con las dimensio-

nes de autodescubrimiento y unicidad, libertad, responsabilidad y autotrascendencia, b) construcción del proyecto de vida relacionado con el establecimiento de metas y c) el estereotipo de género en la construcción del proyecto de vida. Finalmente, para el análisis de la información se procedió al establecimiento de categorías con base en los objetivos planteados.

Resultados

Autodescubrimiento y unicidad

Los resultados mostraron que en la categoría de autodescubrimiento, los varones refirieron tener habilidades relacionadas con la facilidad de palabra, persuasión, creatividad, trabajo en equipo y actividades deportivas, a diferencia de las mujeres quienes refirieron poseer habilidades relacionadas con el cuidado y el bienestar de los demás. Las cualidades de los varones se centraron en aspectos relacionados con ser persistentes, responsables, autosuficientes, optimistas y positivos. Solamente uno de los varones resaltó su imagen física como una cualidad. Las mujeres consideraron poseer cualidades vinculadas con la tolerancia, la pasividad, la ternura, amabilidad, comprensión y resaltaron la importancia de la imagen física. En cuanto a sus defectos los varones refirieron ser impacientes, desesperados y desorganizados. Las mujeres manifestaron como defectos ser inseguras, poco sociables y dependientes.

Estos hallazgos se relacionan con lo encontrado por Domínguez e Ibarra (2008), quienes encontraron diferencias en los proyectos de vida de los universitarios en cuanto a género, demostrándose que los hombres tenían mayores aspiraciones relacionadas con la profesión y la esfera laboral, a diferencia de las mujeres quienes mostraban una inclinación en torno a la formación de una familia. Al finalizar la asignatura, tanto las mujeres como los hombres lograron una mayor autoexploración de sí mismos. Se encontró que los estudiantes lograron reflexionar sobre los estereotipos de género, lo que les permitió reafirmar sus características y cualidades personales, así como el reconocer sus principales temores y establecer estrategias para enfrentarlos.

Propósito de vida, libertad y responsabilidad

Los participantes manifestaron en esta categoría que su toma de decisiones tanto en el aspecto personal como en el académico se basaba más en las opiniones y expectativas de los otros, más que en ellos mismos. Al finalizar la asignatura se pudo ver que tanto los varones como las mujeres tuvieron mayor capacidad para elegir y plantearse metas tanto personales como profesionales.

Cuando los estudiantes actúan en base a proyectos con un sentido de vida bien definidos pueden ser más responsables, percibir mejor su realidad y relacionarse de manera más armónica con los diferentes ámbitos de su existencia. Así, el desarrollar la habilidad para la toma de decisiones en la Educación Superior se torna relevante, ya que los jóvenes en esta etapa poseen sueños e ideales respecto a su futuro profesional (Domínguez y Ibarra, 2008; Velasco, 2004).

También se encontró que todos los participantes del estudio señalaron que los valores que guiaban su conducta estaban relacionados con su carrera, por ejemplo el transmitir conocimientos, enseñar a través de nuevos métodos y trabajar en proyectos de investigación.

Otro valor importante para todos los participantes fue el relacionado como la familia y la parte espiritual, manifestada en su fe en Dios y prácticas religiosas. Las mujeres manifestaron que la pareja era un valor relevante en sus vidas, no así los varones quienes manifestaron el deseo de viajar y conocer nuevos lugares y personas. Sin embargo, se encontraron coincidencias entre varones y mujeres respecto a los valores de respeto y solidaridad: La asignatura permitió a los alumnos encontrar un propósito a sus vidas mediante la autoexploración y entendimiento de sus fortalezas y recursos. Al mismo tiempo aprendieron a valorar su papel profesional como una oportunidad para brindar servicio a los demás.

Metas y aspiraciones

Con relación a las metas a corto plazo, las y los participantes refirieron el deseo de terminar su carrera, obtener buen promedio y participar en las actividades académicas; a largo plazo, la gran mayoría de las y los estudiantes quieren ejercer la docencia, la investigación o ambas. Asimismo, se observa que muy pocos de ellos quieren tener su propia escuela o algún negocio, así como el ingresar a una maestría e incluso al doctorado.

En cuanto al aspecto personal, la mayoría de las mujeres desean tener un equilibrio tanto en lo personal como en lo profesional, resaltando el tener una familia unida, establecer una buena relación de pareja y tener hijos. Mientras que los varones tienen metas relacionadas con el tener un patrimonio, viajar, tener una posición social y más tardíamente el tener una pareja y formar una familia.

Estereotipos de género

Los estereotipos de género son modelos mentales sobre cómo las mujeres y los hombres deben ser y comportarse en diferentes esferas de la vida (González, 1999; Vázquez, 2015). En este sentido, se observó que los estereotipos tienen influencia en la construcción del proyecto de vida, en este sentido hubo diferentes perspectivas, algunos de ellos señalaron que las mujeres enfrentan mayores obstáculos para su realización personal y profesional, como el hecho de embarazarse durante sus estudios, ya que esta situación puede ocasionar que abandonen sus estudios o si continúan estudiando tienen que trabajar mucho más que los varones, ya que tienen que cumplir con sus labores domésticas, lo mismo que atender y cuidar las necesidades de su esposo e hijos.

Los participantes mencionaron que es más difícil para las mujeres obtener y mantener un trabajo por los posibles embarazos y en caso de tener hijos por su cuidado. A diferencia de los varones quienes tienen la opción de no hacerse cargo de los hijos o preocuparse únicamente por cumplir la función de proveedores.

Sin embargo, tanto los varones como las mujeres aceptan que los estereotipos de género están cambiando, puesto que estos se caracterizan por ser elásticos y reajustables según el momento histórico, su transformación o reajuste dependerá en gran medida de los cambios producidos en los roles del grupo, aunque algunos tienden a permanecer. No obstante, se pudo observar en los discursos de los participantes que los estereotipos de género influyen en la construcción de su proyecto de vida.

Conclusiones

Existe contradicción entre lo liberal y lo tradicional dentro del discurso, ya que se mantiene una tendencia en sus metas a largo plazo hacia los roles tradicionales, por ejemplo, casarse, tener hijos, estabilidad económica y familiar (mujeres y hombres). También se notó una marcada tendencia hacia los valores de familia y amigos.

La asignatura ayudó a los estudiantes a fortalecer su sentido de vida, dándoles una dirección para el establecimiento de sus metas a corto, mediano y largo plazo. Y también se observó que desarrollaron su motivación para luchar por sus metas, sueños e ideales y desarrollaron una nueva visión de lograr las cosas con esfuerzo y paciencia, así como vencer obstáculos y no darse por vencidos. Asimismo, esta asignatura apoyó en la toma de decisiones de una manera reflexiva y responsable, se considera que hay que trabajar más asignaturas de la construcción del proyecto de vida a lo largo de la carrera, ya que se observó que las experiencias y prácticas que se les proporcionan enriquecen y le van dando una dirección a su proyecto de vida, aunado a lo anterior se requiere incluir en este tipo de asignaturas el tema de género, ya que se pudo observar en este trabajo que los jóvenes requieren reflexionar sobre estos aspectos principalmente las mujeres.

Referencias

- Bruzzone, D. (2008). *Pedagogía de las alturas: Logoterapia y educación*. México: LAG colección sentido.
- Damon, W. (2009). The why question: Teachers can still a sense of purpose. *Education Next*, 9(3), 84-94.
- Domínguez, L. y Ibarra, L. (2008). Juventud y proyectos de vida. *Alternativas en psicología*, 13(18), 28-34.
- Flores, A., Espejel, A., Rocha, L. L. M. (2014). Presentación. En A. Espejel Rodríguez y A. Flores Hernández (coords.) (2014), *Educación ambiental, género y competencias*. México: uat.
- Frankl, V. (1984). *Psicoterapia y humanismo: ¿Tiene un sentido la vida?* (trad. A. Guéra; 2a ed.). México: FCE.
- García-Alandete, J., Gallego-Pérez., J., y Pérez-Delgado, E. (2009). Sentido de la vida y desesperanza: Un estudio empírico. *Universitas Psychologica*, 8(2), 447-454. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/218>
- García-Yepes, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 153-173. doi:10.4067/S0718-07052017000300009
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12), 79-88.
- Kashdan, T., y Mcknight, P. (2009). Origins of purpose in life: Refining our understanding of a life well lived. *Psihologijske teme*, 18(2), 303-316. Recuperado de: <https://hrcak.srce.hr/48215>
- López-Romero, L., y Romero, E. (2009). Establecimiento de metas en la adolescencia y su relación con la conducta antisocial. En B. Silva, L. Almeida, A. Barca y M. Peralbo (Orga.), *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4301-4215). Portugal: Universidade do Minho. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/index.php?pagina=Xcongreso>
- Magaña, L., Zavala, M., Ibarra, I., Gómez, M. y Gómez, M. (2004). El sentido de vida en estudiantes de primer semestre de la universidad de la Salle Bajío. *Revista del Centro de Investigación*, 6(22), 5-13.
- Maldonado, V., Arredondo, F. y De la Garza, J. (2010). El propósito de vida y la experiencia profesional en el alumno. *Investigación y Postgrado*, 24(2-3), pp. 317-340.
- Moreno, M., y Rodríguez, M. (2010). Sentido de la vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios. En 11º Congreso virtual de psiquiatría (1-21). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/289527434_SENTIDO_DE_LA_VIDA_

INTELIGENCIA_EMOCIONAL_Y_SALUD_MENTAL_EN_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS

- Pérez, G. (2000). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. La Muralla.
- Rojas, E. (2004). La conquista de la voluntad: cómo conseguir lo que te has propuesto. España: Booket.
- Romero, C. (2012). Fortalecimiento del sentido de vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Vázquez, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. Revista de Ciencias Sociales, 22(68), 177-202.
- Velasco, S. (2004). Sentido de vida en los adolescentes: un modelo centrado en la persona [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana]. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Capítulo 7

Metodología cualitativa para el estudio de la selección de carrera en estudiantes de comunicación

Diego López Dórame¹

Emilia Castillo Ochoa²

Universidad del Estado de Sonora¹

Universidad de Sonora²

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad presentar un abordaje cualitativo sobre la elección de carrera en estudiantes de grado en Ciencias de la Comunicación. Son recurrentes problemas como la saturación del mercado laboral o exceso de formación del recurso humano, mismo que no tiene las posibilidades de emplearse en algo relacionado con la disciplina. Por lo que se busca analizar los significados que el estudiante confiere sobre los motivos por los cuales opta por Ciencias de la Comunicación como un área de oportunidad para complementar su plan de vida. Lo anterior, utilizando la técnica de la composición, que es útil para recabar testimonios escritos y realizar análisis de discurso, para posteriormente triangular los datos empíricos. Los principales significados refieren a la elección es en función de las prácticas comunicativas, la expectativa profesional que se tiene sobre la carrera, la influencia de la preparatoria y las competencias genéricas que consideran como facilitadores y que influyeron para la toma de su decisión. Es importante realizar investigaciones con múltiples miradas teóricas y metodológicas que permitan obtener una perspectiva más amplia, como es el caso de la elección de carrera desde metodologías poco implementadas para su estudio.

PALABRAS CLAVE: metodología cualitativa, elección de carrera, significados de estudiantes, ciencias de la comunicación

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo presentar el desarrollo del proceso que sirvió de guía y ruta metodológica para el abordaje de la elección de carrera en estudiantes de nuevo ingreso en Ciencias de la Comunicación.

El análisis de las políticas del perfil de ingreso real en instituciones de educación superior, como lo son el acceso y la regulación de seleccionar “a los mejores” y en el caso de las escuelas de Ciencias de la Comunicación es un proceso complejo por la multiplicidad de categorías que se abordan del fenómeno, particularmente en que los estudiantes ingresan con el mínimo requerido por los indicadores como promedio de preparatoria y en los exámenes de selección. Es por lo que fue necesario recurrir a múltiples miradas que se ilustran en un modelo teórico interdisciplinar propuesto por López y Castillo (2018), para el abordaje del perfil del estudiante universitario, desde núcleos teóricos como la Psicología, Sociología, Ciencia Política y Ciencias de la Comunicación.

Dentro del estado del arte referente a la elección de carrera, se encuentran en su mayoría estudios de cohorte cuantitativo (Peinado y Fernández, 2011; Sierra, 2012; Fondevila y Del Olmo, 2013) los cuales recabaron sus datos empíricos principalmente a través de cuestionarios elaborados con la finalidad de conocer los motivos de elección de carrera o la percepción que se tiene sobre la comunicación. Otros estudios de corte cualitativo, consideran algunas técnicas que son referidas a continuación.

Morales, Tello, Bautista y Carrillo (2016) realizaron un estudio para caracterizar el imaginario laboral de los estudiantes de nuevo ingreso a Comunicación con un enfoque de investigación mixto, aplicando un cuestionario escrito semiestructurado, con preguntas abiertas y cerradas, trabajando sus datos en SPSS y Atlas.Ti dependiendo del paradigma al que se avocaban las variables. Por otro lado, De la Cruz-Malavassi y Rodríguez-Álvarez (2012), analizaron la forma de aprender de los estudiantes de Comunicación, por medio de lo que refieren los autores como una entrevista auto-aplicable, o bien referido como encuesta. Por último, se retoma un estudio de Rizo (2015) quien exploró los imaginarios de los estudiantes con al finalidad de conocer sus expectativas y preferencias profesionales a través de la encuesta y grupos de discusión.

A continuación, se describe a detalle la fundamentación, así como la descripción de la técnica cualitativa empleada.

Método

En la presente investigación se utilizó el paradigma cualitativo, ya que busca aproximarse a la realidad desde adentro, esto es, la realidad vista desde los ojos de los informantes, desde los estudiantes (Dorio, Sabariego, y Massot, 2016). La investigación cualitativa descriptiva bajo este enfoque se hace sobre cómo una persona o grupo se conduce o funciona en la actualidad, por ello una de sus características primordiales es presentar una interpretación adecuada (Tamayo, 2004). Desde la lógica los estudios descriptivos, se retoma el estudio de caso para llevar a cabo la presente investigación, ya que se considera pertinente utilizarse en situaciones que se desea estudiar intensivamente las características básicas y situación actual, considerando las interacciones con el medio de unidades de individuos, grupos o instituciones (Tamayo, 2004).

Es así como el estudio de caso se considera una estrategia para poder realizar un análisis y conocer la realidad social (Scribano, 2000). También es definido como el análisis de la particularidad y a su vez la complejidad del fenómeno o caso particular, con la finalidad de comprender su funcionamiento en situaciones concretas (Stake, 1998).

Para recabar la información para el estudio de las características del perfil de ingreso real en relación a la elección de carrera, se utilizó la técnica de la composición. Para el abordaje desde el paradigma cualitativo, se utilizó la técnica de composición. Castillo y Oliveros (2011) definen la composición como una técnica cualitativa individual; es utilizada para aplicaciones grupales, con el fin de recabar discurso estructurado de las expectativas y percepciones sobre objetivos particulares y categorías de análisis, que permita profundizar en dichos elementos.

Desde la perspectiva cualitativa, se retoma el interaccionismo simbólico (Álvarez-Gayou, 2003) como paradigma interpretativo para el estudio de los significados del estudiante al interactuar con referentes y otros elementos en el ámbito educativo, así como individuos y personas significativas, mismos que se modifican en el proceso interpretativo. Por ello, el interaccionismo simbólico será el principio interpretativo para el análisis de los significados que dichos actores atribuyen a su elección, a la profesión, disciplina y plan de vida de las Ciencias de la Comunicación.

Los participantes fueron 160 estudiantes de la generación 2016-2020 de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Si bien, no se busca generalizar los resultados, se tomó al total de la población por la factibilidad para recabar la información y acceso a los mismos, considerando elementos como la saturación de los datos, que permitió establecer las categorías y subcategorías analizadas. Se optó por esta carrera con el fin de profundizar y conocer los motivos por los que ingresan, ya que la literatura indica un desconocimiento del campo (Rodelo, 2015), y que el estudiante aún opta por comunicación como una opción para ejercer en los medios (Escutia, 2011; Morales, Tello, Bautista y Carrillo, 2016), a pesar de existir una variedad de opciones para el ejercicio profesional y su especialización.

La composición “Mi decisión por estudiar Comunicación” tiene como objetivo conocer la autovaloración de los estudiantes en el nuevo ingreso respecto a dicha composición, es decir, de las razones para ingresar, si recibieron orientación vocacional previa a la elección, o alguna influencia de familiares, amigos u otra persona significativa para dicha decisión. Como subcategorías dentro de esta composición para la búsqueda de significados, se consideró la orientación vocacional, elección de carrera, motivaciones de ingreso, influencia de personas significativas, expectativas de nuevo ingreso y conocimientos del plan de estudios.

En cuanto al procesamiento y análisis de datos se procede a realizar la lectura de las composiciones, se definen hallazgos principales, para posteriormente implementar la metodología de saturación que permite encontrar hallazgos repetidos. Se hace uso del análisis de discurso

argumentativo, y posteriormente generar un informe de hallazgos (Castillo y Oliveros, 2011). Teniendo las composiciones listas para su análisis, se procedió a categorizar cada una de estas, colocando en este caso “C2” por ser la segunda composición que se recabó. Después se enumeró del “E1” al “E173” como es el caso de la primera composición, con la finalidad de identificar fácilmente los testimonios y recortes alusivos que den sustento a las definiciones que se generaron.

En la Figura 1 se esquematiza el modelo para el abordaje metodológico de la elección de carrera de Ciencias de la Comunicación.

Figura 1

Fases para el diseño, aplicación y procesamiento de la técnica cualitativa Composición como proceso metodológico para el estudio de la EC



Fuente: Castillo y Oliveros (2011).

En cuanto al procesamiento y análisis de datos se procede a realizar la lectura de las composiciones, se definen hallazgos principales, para posteriormente implementar la metodología de saturación que permite encontrar hallazgos repetidos. Se hace uso del análisis de discurso argumentativo, y posteriormente generar un informe de hallazgos (Castillo y Oliveros, 2011).

Teniendo las composiciones listas para su análisis, se procedió a categorizar cada una de estas, colocando en este caso “C2” por ser la segunda composición que se recabó. Después se enumeró del “E1” al “E173” como es el caso de la primera composición, con la finalidad de identificar fácilmente los testimonios y recortes alusivos que den sustento a las definiciones que se generaron. En la figura 1 se esquematiza el modelo para el abordaje metodológico de la elección de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Resultados

Los resultados obtenidos del análisis de la composición “Mi decisión por estudiar Comunicación” se relacionan en la tabla uno donde se describen las subcategorías encontradas, así como los hallaz-

gos de cada una. Así mismo, en la Tabla 2 describe otros significados en menor mención los cuales hacen alusión a posibles categorías emergentes en un futuro para tener en consideración, o bien, pudieron tener auge en algún momento previo a este y actualmente se encuentran por desaparecer.

Tabla 1

Categoría, subcategorías y hallazgos de composición sobre elección de carrera en Comunicación

| Categoría | Subcategorías | Hallazgos |
|---|----------------------------|---|
| “Mi decisión por estudiar Comunicación” | Prácticas Comunicativas | Fotografía Medios de comunicación Televisión Video Periodismo Cine |
| | Expectativa profesional | Ajuste al perfil-personalidad Campo laboral Segunda opción Carácter social Plan de estudios Gusto por el ejercicio profesional |
| | Influencia de preparatoria | Capacitación, serie o especialidad Recomendación de personas Promoción e información recibida |
| | Competencias genéricas | Hablar en público Escribir Comunicar Edición |

Fuente: elaboración propia (López y Castillo, 2020, en prensa).

Tabla 2

Otros significados en menor mención

| Categoría | Subcategorías |
|---|--------------------------------------|
| “Mi decisión por estudiar Comunicación” | Conducción |
| | Diseño |
| | Deportes |
| | Personas que no recomendaron carrera |
| | Redes sociales |
| | Periódico |
| | Mercadotecnia |
| | Transmisión de contenido real |
| | Artes |
| | Multidisciplinariedad |
| | Dinamismo |
| | Creatividad |

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Los estudios sobre elección de carrera que implementan metodologías cualitativas poseen algunas características que se destacan a continuación: los instrumentos o métodos de recolección de información son obsoletos, los comúnmente utilizados: cuestionarios y entrevistas con preguntas semiestructuradas, instrumentos con un breve apartado de preguntas abiertas, grupo focal; en algunos casos, existe una incongruencia entre planteamiento teórico, metodológico y presentación de resultados. En el caso de la composición como técnica utilizada para el presente estudio, se presenta una forma de recabar información cualitativa para el conocimiento del perfil del estudiante. Dentro de las ventajas de la presente investigación es que la técnica empleada para recabar información es novedosa, actual y útil para la generación de conocimiento desde los contextos educativos y con distintos actores sociales, brinda una perspectiva amplia y completa a través del testimonio escrito, es ergonómica en cuanto a su forma de aplicación y recurso humano, así como la facilidad de interpretación.

Es importante implementar estrategias metodológicas para el abordaje de fenómenos como la elección de carrera, ya que usualmente se han investigado desde una lógica positivista.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. PAIDÓS.
- Castillo, E. y Oliveros, L. (2011). Competencias metodológicas desde la perspectiva cualitativa para la generación de conocimiento en comunicación y educación. En G. León (Coord.), Estudios de la comunicación. Estrategias metodológicas y competencias profesionales en comunicación (pp. 101- 110). PEARSON, Universidad de Sonora.
- De la Cruz-Malavassi, S. y Rodríguez-Álvarez, J. (2012). Pistas de quienes son y cómo aprenden los estudiantes de la escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica. Rev. Reflexiones / Jornadas de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias Sociales, 33-43. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/1521>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), Metodología de la investigación educativa, 5a edición (pp. 301-306). Editorial Arco.
- Escutia, E. (2011). Medios de comunicación y valores profesionales de los estudiantes de comunicación y periodismo: un enfoque etnográfico [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/1010.pdf
- Fondevila, J. y Del Olmo, J. (2013). Factores de elección de carreras de Ciencias de la Comunicación en España: el peso de la ética. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 19, 735-744. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42156
- Karlqvist. (1999). Going beyond disciplines. The meanings of interdisciplinarity. Policy Sciences. The Theory and Practice of Interdisciplinary Work. Kluwer Academix Publishers, 32(4)379-383. <https://www.jstor.org/stable/4532477>
- León, I., y Montero, O. (2003). Métodos de Investigación en Psicología y Educación. McGraw-Hill.
- López, D. y Castillo, E. (2018). Análisis interdisciplinar: Ser estudiante de comunicación y políticas de ingreso, percepción de los y las estudiantes. En J. Vázquez y M. Hiraes (Coords.), Transdisciplinariedad y Desarrollo del Conocimiento en las Humanidades y Ciencias Sociales, primera edición (pp. 34-47). CIDE Editorial. <http://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/82/1/Transdisciplinariedad%20y%20Desarrollo%20del%20Conocimiento%20en%20las%20Humanidades%20y%20Ciencias%20Sociales.pdf>
- Morales, M., Tello, A., Bautista, S. y Carrillo, Á. (2016). Caracterización del imaginario laboral de estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de ciencias de la comunicación. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(13), 69-92. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/236/1914>

- Peinado, F. y Fernández, M. (2011). Reflexión sobre la motivación de los alumnos de Grado en la elección de estudios de comunicación en las universidades de Madrid. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, 17(2) 383-400. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2011.v17.n2.38121
- Rizo, M. (2015). Estudiar comunicación. Una exploración de los imaginarios de los estudiantes en la Ciudad de México. *Questión. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(47), 230-242. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2539>
- Rodelo, J. (2015). Identidad profesional y desarrollo de valores en estudiantes de comunicación [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1226.pdf>
- Schmidt, J. (2007). Towards a philosophy of interdisciplinarity. An attempt to provide a classification and clarification. Springer-Verlag. *Poiesis Prax* 5, 53-61. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10202-007-0037-8>
- Scribano, A. (2000). Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en Ciencias Sociales. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*. <https://www.moebio.uchile.cl/08/scribano.html>
- Sierra, J. (2012). Variables que influyen en la elección de los estudios de Ciencias de la Comunicación en España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18(2), 925-937. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.n2.41055
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Capítulo 8

Comparación de los intereses vocacionales de Holland en estudiantes de bachillerato

Jairo Keven Mora Soto
Frannia Aglaé Ponce Zaragoza
María Teresa Fernández Nistal
Guadalupe de la Paz Ross Arguelles
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo comparar los intereses vocacionales RIASEC en estudiantes primero y quinto semestre de preparatoria según el sexo. Los participantes fueron 344 alumnos de cuatro centros escolares divididos en alumnos de primer semestre (n=129) y quinto semestre (n=215) con edades que oscilaban entre los 15 y 18 años, a quienes se les aplicó el instrumento Búsqueda Autodirigida (SDS; Holland et al., 2005). Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas según el sexo en donde los hombres de primer semestre se interesan por los tipos realista (R), investigador (I), emprendedor (E) y convencional (C), mientras que las mujeres por el tipo social (S). En cambio, los alumnos de quinto semestre presentaron un interés por el tipo realista (R) y las mujeres por el tipo social (S). Con respecto al curso escolar, se observa que los hombres de primer semestre presentan un interés en cuatro tipos de personalidad (R, I, E y C), y los de quinto semestre prefieren el tipo de interés (R). Por otro lado, las mujeres obtuvieron preferencia por el tipo social (S) en ambos semestres. Estos resultados muestran una clara división social del trabajo entre hombres y mujeres, en la cual la elección profesional sigue patrones tradicionales de roles de género en México (Navarro & Casero, 2012). Estos resultados contribuirán al desarrollo de talleres orientados a romper las barreras de género que existen en torno a las carreras.

PALABRAS CLAVE: intereses vocacionales, personalidad, Holland, estudiantes de bachillerato

Introducción

La conducta vocacional es un proceso de socialización, cuyo objetivo es vincular a la persona con el contexto social y cultural donde transcurre su vida (Rivas, 1995). Este proceso se inicia en la in-

fancia y es en la adolescencia donde se tiene que decidir sobre el trabajo que se desempeñará en un futuro (Díaz, 2003). Guerrero (como se citó en Cepero, 2009) menciona que la elección vocacional debería ser libre, sin influencia de factores externos, pero en la realidad no ocurre así. Algunos factores que pueden influir son: la personalidad, el sexo biológico y la edad (Cepero, 2009).

La teoría de Holland (1985) ha sido utilizada en el área vocacional para describir la influencia de estas variables en la elección profesional, puesto que establece que los intereses vocacionales son expresión de la personalidad de los individuos, representados a través de estereotipos ocupacionales que revela información sobre la persona (Osipow, 2008), estos son: realista (R), investigador (I), artístico (A), social (S), emprendedor (E) y convencional (C). Las investigaciones derivadas de esta teoría han utilizado la Búsqueda Autodirigida (SDS) y han encontrado que las mujeres reflejan puntajes altos en el tipo social y artístico, y los hombres en los tipos realista y emprendedor (Holland et al., 2005; Spokane & Cruza-Guet, 2005). Sin embargo, no analizaron la influencia de la edad en la elección de los intereses vocacionales.

Por otro lado, estudios realizados desde otras posturas han encontrado resultados mixtos (Martínez & Valls, 2008; Meza, 1999; Navarro & Casero, 2012). La investigación de Meza (1999) tenía como objetivo analizar el papel que juega el género de los(as) alumnos(as) en la elección de carrera. Los resultados indicaron que las personas que se definen a sí misma como “femeninas” prefieren carreras que usualmente son consideradas femeninas, por ejemplo: trabajo social, enfermería, administración; mientras que las personas que se consideran “masculinos” eligen ocupaciones en las áreas de ingeniería (construcción, metalurgia, mecánica). En cambio, Martínez y Valls (2008) no encontraron diferencias según el género concluyendo que los hombres y las mujeres pueden elegir la misma ocupación. Con respecto a la influencia de la edad, son pocos los trabajos que han estudiado esta variable, y los que existen se han centrado en describir las aspiraciones vocacionales de manera general. En el estudio realizado por Mora (2018) con una muestra de estudiantes de preparatoria de México, identificó que los alumnos de primer año de bachillerato eligen ocupaciones relacionadas con funciones directivas y emprendedoras. En cambio, Fernández, Tuset y Cuervo (2017), en una muestra de estudiantes de secundarias indígenas de México, encontraron que los alumnos de primer año de secundaria prefieren actividades relacionadas con la familia y el hogar, mientras que los de tercer año, aspiran a profesiones en las áreas de salud, humanidades y empresarial.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018) confirman que las áreas de Educación, Salud, Ciencias Sociales, Administración y Derecho, y Artes y Humanidades, presentaron un mayor porcentaje de mujeres que de hombres; por el contrario, las áreas de Ingeniería, Manufactura y Construcción, Servicios, Agronomía y Veterinaria, Ciencias Naturales, Exactas y Computación predominan los hombres. De manera similar, los estudios que han utilizado diferentes posturas teóricas (Fernández et al., 2017; Ochoa & Diez-Martínez, 2009) han encontrado que las alumnas eligen carreras del área de la salud y humanidades, mientras que los alumnos se orientaron más a carreras del área de la ingeniería y el sector empresarial. Con respecto a la utili-

zación del SDS el estudio encontrado corresponde a la validación del SDS en población mexicana (Holland et al., 2005), cuyos resultados muestran que los hombres presentan una mayor puntuación en el área realista (que incluyen profesiones orientadas a las ingenierías) y las mujeres en las áreas sociales y artísticas.

Atendiendo lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo comparar los intereses vocacionales RIASEC en estudiantes de primero y quinto semestre de bachillerato según el sexo. Los resultados obtenidos permitirán crear talleres orientados a ayudar a romper las barreras de género que existen en torno a las carreras consideradas como “femeninas” y “masculinas”.

Método

Tipo y diseño

Para la obtención de los datos y su análisis se utilizó una metodología cuantitativa, transeccional con alcance comparativo.

Participantes

En el estudio participaron 344 alumnos de bachillerato de cuatro centros escolares del ciclo escolar 2018-2019, situados en el sur de Sonora, México. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico y de tipo intencional. La muestra total se dividió entre alumnos de primer semestre ($n = 129$) y quinto semestre ($n = 215$). En el grupo de primer semestre, 72 (55.8 %) fueron hombres y 57 (44.2 %) mujeres con una edad media 15 años ($DE = .53$). Por otro lado, en el grupo de quinto semestre, 109 (50.7 %) fueron hombres y 106 (49.3 %) mujeres con una edad media de 18 años ($DE = .56$).

Instrumentos

El instrumento Búsqueda Autodirigida (SDS) forma R evalúa los tipos de personalidad e intereses vocacionales RIASEC en estudiantes de bachillerato y licenciatura (versión mexicana; Holland et al., 2005). El SDS está dividido en cuatro secciones (escalas SDS, cómo organizar tus respuestas, aspiraciones ocupacionales y lo que significa tu código personal). Con respecto a las escalas SDS están compuestas por 228 reactivos dividido en cuatro apartados: actividades (66 reactivos), ocupación (66 reactivos), habilidades (84 reactivos) y calificación de capacidades (12 reactivos). En relación con la consistencia interna del instrumento se encontró coeficientes de alfa de cronbach de aceptables (.765) a buenos (.845) en estudiantes mexicanos (Fernández, Mora y Ponce, 2019).

Procedimiento

Se acudió a los centros de bachillerato para solicitar autorización institucional para la realización de la investigación. Se acordó con la orientadora los horarios y días de aplicación. Posteriormente, un psicólogo les explicó a los participantes el objetivo de la investigación y en que consistiría su aplicación. El SDS se aplicó durante el ciclo escolar 2018-2019; las sesiones de aplicación duraron 50 minutos aproximadamente, y se llevaron a cabo dentro de las instalaciones de los centros educativos. La presente investigación cumplió con las siguientes normas éticas: autorización ins-

titucional, consentimiento informado, confidencialidad y devolución de los resultados (American Psychological Association, 2017; Federación nacional de colegios, sociedades y asociaciones de psicólogos de México A.C, 2018). De acuerdo a las normas 8.05 y 9.03 del código ético de la American Psychological Association (2017), el consentimiento de la familia no fue necesario, puesto que las actividades formaron parte de la asignatura de orientación vocacional. Por último, se calificaron las pruebas, las puntuaciones de los SDS se ingresaron en el programa IBM SPSS Statistics 21 y se sometieron a un procedimiento de tratamiento estadístico.

Resultados

En la tabla 1 se muestra la comparación entre las puntuaciones de los tipos de personalidad según el sexo en alumnos de primer semestre. Los resultados obtenidos de la prueba t de student indican diferencia significativa en los tipos de personalidad R, I, E y C, donde los hombres presentaron una mayor puntuación que las mujeres, y en el tipo S, donde las mujeres presentaron una mayor puntuación que los hombres. Para medir el tamaño del efecto se utilizó la d de Cohen considerando los siguientes rangos 0.20 a 0.49 indica un efecto bajo, de .0.50 a 0.79 un efecto moderado y de 0.80 en adelante un efecto alto (Cohen, 1988). Los tamaños del efecto (d de Cohen) encontrados en estas diferencias significativas van de un efecto bajo (-0.41) a un efecto alto (1.33). Con respecto al tipo A no se encontró diferencia significativa.

Tabla 1

Comparación entre las puntuaciones de los tipos de personalidad en alumnos de primer semestre según el sexo

| Tipos de personalidad | Hombres (n=72) | | Mujeres (n=57) | | t (127) | p | d de Cohen |
|-----------------------|----------------|-------|----------------|-------|---------|-------|------------|
| | M | SD | M | SD | | | |
| Realista (R) | 25.03 | 10.68 | 12.35 | 8.17 | 7.408 | .000* | 1.33 |
| Investigador (I) | 20.71 | 10.86 | 16.47 | 9.86 | 2.290 | .024* | 0.42 |
| Artístico (A) | 21.88 | 11.92 | 25.25 | 11.97 | -1.592 | .114 | - |
| Social (S) | 21.60 | 10.59 | 25.96 | 10.88 | -2.299 | .023* | -0.41 |
| Emprendedor (E) | 26.50 | 11.48 | 20.18 | 11.24 | 3.137 | .002* | 0.56 |
| Convencional (C) | 20.72 | 11.33 | 13.81 | 9.10 | 3.748 | .000* | 0.67 |

Nota: * p < .05.

En la Tabla 2 se muestra los resultados obtenidos de la comparación de las puntuaciones de los alumnos de quinto semestre según el sexo. Como se puede observar únicamente se encontró diferencia significativa en el tipo R, donde los hombres presentaron un mayor puntaje (M= 25.50) que las mujeres (M=12.73), y en el tipo S, donde las mujeres obtuvieron una mayor puntuación (M=29.87)

que los hombres (M=22.68). Los tamaños del efecto encontrados van de moderados a altos. No se encontró diferencia significativa en los tipos Investigador, Artístico, Emprendedor y Convencional.

Tabla 2

Comparación entre las puntuaciones de los tipos de personalidad en alumnos de quinto semestre según el sexo

| Tipos de personalidad | Hombres (n=109) | | Mujeres (n=106) | | t (213) | p | d de Cohen |
|-----------------------|-----------------|-------|-----------------|-------|---------|-------|------------|
| | M | SD | M | SD | | | |
| Realista (R) | 25.50 | 11.05 | 12.73 | 7.64 | 9.827 | .000* | 1.34 |
| Investigador (I) | 24.20 | 11.67 | 22.85 | 11.36 | .861 | .390 | - |
| Artístico (A) | 21.88 | 12.95 | 21.36 | 11.47 | .313 | .755 | - |
| Social (S) | 22.68 | 10.78 | 29.87 | 10.31 | -4.996 | .000* | -0.68 |
| Emprendedor (E) | 24.28 | 12.06 | 23.22 | 11.83 | .649 | .517 | - |
| Convencional (C) | 19.12 | 12.31 | 17.82 | 10.18 | .842 | .401 | - |

Nota: * $p < .05$.

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue comparar los intereses vocacionales RIASEC en estudiantes de primero y quinto semestre de bachillerato según el sexo. Los resultados obtenidos en los estudiantes de primer semestre mostraron que los intereses vocacionales de mayor preferencia son el tipo R, I, E, C y S, y en los estudiantes de quinto semestre son el tipo R y S. Estos resultados son semejantes a los encontrados por Holland et al. (2005), Meza (1999) y Spokane y Cruza-Guet (2005) en tres tipos de interés (R y E en hombres y S en mujeres), sin embargo, en este estudio también se encontró interés por los tipos I y C (preferidos por los hombres). Esta diferencia encontrada se puede asociar a un interés por parte de los estudiantes, hacia aquellas profesiones que les ayude alcanzar una estabilidad económica redituable (Navarro & Casero, 2012). Así mismo, estos hallazgos muestran una división social del trabajo entre hombres y mujeres, en la cual la elección profesional sigue patrones tradicionales de roles de género en México. Es decir, las mujeres siguen eligiendo profesiones tipificadas como femeninas culturalmente y relacionadas con el cuidado y ayuda de las personas (tipo social), mientras que los hombres escogen ocupaciones categorizadas como masculinas, valoradas socialmente y que estén mejor renumeradas (Navarro & Casero, 2012).

En relación al curso escolar, se observa que los tipos de intereses vocacionales que permanecen estables durante todo el bachillerato en los estudiantes de primero y quinto semestre son el tipo R (preferido por los hombres) y S (elegido por las mujeres). Esta estabilidad se puede deber principalmente a influencia del proceso de socialización y a los estereotipos ocupacionales (Navarro &

Casero, 2012; Poal, 1993), los cuales de manera indirecta dirigen a las mujeres hacia actividades que tengan que ver con el cuidado inmediato hacia la vida humana, y a los hombres hacia tareas que no guardan ninguna relación con los procesos vitales que crean condiciones para su desarrollo (Navarro & Casero, 2012). De igual manera, los programas educativos tienen una influencia en la elección de los intereses de los jóvenes, puesto que, en ocasiones son los encargados de orientar indirectamente a los estudiantes hacia profesiones consideradas como “masculinas” y “femeninas” (Navarro & Casero, 2012).

Los hallazgos mencionados anteriormente, pueden ser resultado de la identificación del género de los hijos con los padres y sus respectivos trabajos. Es decir, los roles ocupacionales que tienen los padres en el contexto laboral son un factor para que el niño elija una profesión considerada como masculina, y las niñas profesiones orientadas al cuidado y bienestar (Rico & Trucco, 2014).

Con respecto a las implicaciones prácticas, los resultados encontrados contribuirán al diseño de programas de orientación vocacional adaptados a las necesidades del estudiantado. Asimismo, se busca concientizar a los jóvenes sobre los factores que intervienen en la elección profesional, y de esta manera guiar a los estudiantes hacia profesiones de acuerdo a sus intereses personales, y no a lo que se espera de ellos por ser hombre o mujer.

Las limitaciones encontradas fueron las siguientes: la primera corresponde al tamaño de la muestra, puesto que ambos grupos son desproporcionados. Se recomienda que para futuras investigaciones se aplique a grupos equitativos. Como segunda limitación se encontró que sólo se consideraron los tipos de personalidad propuesto por Holland y no las aspiraciones vocacionales, se recomienda analizar esta relación.

Referencias

- Cepero, B. (2009). Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica [Disertación Doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional de la Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Díaz, M. (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 18-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808403>
- Federación nacional de colegios, sociedades y asociaciones de psicólogos de México A.C (2018). Código ético de las y los psicólogos mexicanos. Fenapsime
- Fernández, M. T., Mora, J. K. y Ponce, F. A. (2019). La validez estructural de los modelos de Holland y Gati sobre los intereses vocacionales RIASEC en estudiantes mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (49), 707-730. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v17i49.2634>
- Fernández, M. T., Tuset, A. M. y Cuervo, M. (2017). La técnica de la rejilla en la evaluación de las aspiraciones y constructos vocacionales. *Psicología Educativa*, 23, 53-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.002>
- Holland, J. L. (1985). *Making of vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2a ed.). Prentice-Hall.
- Holland, J., Fritzsche, B. y Powell, A. (2005). *Búsqueda autodirigida (SDS): Manual Técnico. Manual Moderno.*
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Mujeres y Hombres en México 2018. Instituto nacional de las mujeres.* http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2018.pdf
- Martínez, J. y Valls F. (2008). Aplicación de la teoría de Holland a la clasificación de ocupaciones. Adaptación del Position Classification Inventory (PCI). *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 151-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300012>
- Meza-Sierra, G. (1999). Diferencias de género en percepción y preferencia de carrera universitaria. *Revista Tecnología En Marcha*, 13, 10-20. https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/1502
- Mora, J. K (2018). Relación entre el sistema de constructos vocacionales con el rendimiento académico y la capacidad intelectual [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Sonora]. Biblioteca digital ITSON. https://biblioteca.itson.mx/dac_new/tesis/1940.pdf

- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre educación*, 22, 115-132. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/22628>
- Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato: Una mirada desde la Psicología. *Perfiles educativos*, 31(125), 38-61. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300004&lng=es&tlng=es.
- Organización de las Naciones Unidas (2020). Participación laboral de la mujer en México. <https://www.onu.org.mx/la-participacion-laboral-de-la-mujer-en-mexico/>
- Osipow, S. (2008). *Teorías sobre la elección vocacional*. Trillas.
- Poal, G. (1993). *Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer mundo laboral*. Siglo XXI de España editores.
- Rico, M., y Trucco, D. (2014). Adolescentes: Derecho a la educación y al bienestar futuro. CEPAL, 1-91. <http://www.cepal.org/es/publicaciones/35950-adolescentes-derecho-la-educacion-al-bienestar-futuro>.
- Rivas, F. (1995). *Manual del asesoramiento y orientación vocacional*. Editorial Síntesis.
- Spokane, A. R. y Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. En S. D. Brown y R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 24-41). John Wiley & Sons.
- Ruiz, J. & Santana, L. (2018). Elección de carrera y género. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 19, 7-20. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>

Capítulo 9

Valoración de la orientación vocacional en el bachillerato, desde la perspectiva del personal de orientación

Ana Cecilia Leyva Pacheco

Luz Alicia Galván Parra

Grace Marlene Rojas Borboa

Adalberto Alvídrez Molina

Lizeth Armenta Zazueta

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Con el propósito de identificar la percepción del personal de orientación educativa y vocacional, se aplicó una entrevista cualitativa a siete orientadores de preparatorias de Cajeme; dicha entrevista relacionada con las características de las y los estudiantes, de sus necesidades y expectativas de orientación vocacional, así como de las funciones como personal de orientación, además de las estrategias educativas que implementan en el proceso orientador. Los resultados indicaron que el personal utiliza una variedad de estrategias que le permiten detectar y atender las necesidades de orientación, además del impacto de su función para la toma de decisión de carrera; el personal asume medidas para el abordaje y mejora de los programas y servicios de orientación de manera continua. Para la Subsecretaría de Educación Media Superior (EMS), el reconocer las necesidades y condiciones reales de los estudiantes contribuye a que continúen su formación universitaria y/o se incorporen a la vida laboral con competencias sociales, técnicas y tecnológicas requeridas.

PALABRAS CLAVES: orientación, vocacional, percepción, valoración, estudiantes

Introducción

Entender el ambiente inmediato que rodea al estudiante de preparatoria, implica identificar algunas características actitudinales y de comportamientos propios de esa edad, también respecto a preferencias y metas vocacionales, percepción de sí mismos y del mundo en general, como respuesta a las influencias del medio familiar y social que se presenta vertiginosamente cambiante.

A través del estudio se pretende identificar la percepción de los propios orientadores respecto al impacto de la orientación vocacional en los estudiantes, de la función que cumple a partir de las diferentes modalidades de orientación, estructura de los planes de estudio y considerando las propias experiencias educativas.

Antecedentes

La educación media superior es un período de formación que resulta fundamental para la madurez y desarrollo cognitivo, habilidades socioemocionales y de consolidación de hábitos, es una puerta de entrada a nuevas experiencias, expectativas y decisiones vitales en el proyecto de vida de cada estudiante. De acuerdo a la Subsecretaría de Educación Media Superior (EMS), es prioritario reconocer las necesidades y condiciones reales de los estudiantes, que contribuya a promover y favorecer que continúen su formación universitaria o se incorporen a la vida laboral con competencias sociales, técnicas y tecnológicas requeridas. Los estudiantes de bachillerato en México se caracterizan por ser personas entre 15 a 18 años, que se encuentran entre la adolescencia y transición a la etapa de la juventud. Son una generación Milenio ya que nacieron bajo el influjo de internet, denotan gusto y talento en el manejo de la tecnología, además de usar las redes sociales para informarse, para el ocio o para adquirir conocimientos.

Las competencias a desarrollar en el bachillerato incluyen el desarrollo de habilidades sociales, de aprendizaje para la toma de decisiones y resolución de situaciones de vida, entre otras de carácter formativo. No obstante, de acuerdo a los resultados de la prueba Planea 2016 que se aplicó a más de 200, 000 estudiantes de preparatorias, se encontró que solo el 18% señaló que tiene habilidades para tomar decisiones de diferente índole, el 26% que puede manejar situaciones de estrés, el 25% mencionó tener empatía por los demás y el 24% refirió alto nivel de perseverancia (Roldan, 2017). A ello se suma que el abandono o deserción en el bachillerato se ha asociado a la falta de recursos económicos de la familia y un bajo desempeño escolar.

Establecimiento del problema

En las escuelas de bachillerato tecnológico no se ofrece la materia de orientación vocacional, sólo se promueven actividades de exposición o ferias de carreras, se realizan prácticas sobre la especialidad en entornos laborales y, para quién requiere de una evaluación diagnóstica vocacional se canalizan a practicantes de psicología de las universidades de la localidad. En escuelas de bachillerato general, se cursa la materia de orientación vocacional, se realizan entrevistas individualizadas, se aplican instrumentos sobre diagnóstico y preferencias vocacionales, se llevan a cabo exposiciones de carreras y se fomenta la vinculación con el mundo laboral.

Para la SEMS (citado en Poy, 2018), cinco de cada 10 jóvenes que cursan su bachillerato en planteles tecnológicos en el país no continúan sus estudios superiores, mientras que seis de cada 10 estudiantes que asisten a un bachillerato general buscan ir a las aulas universitarias. Por lo tanto, para la SEMS (s.f.) es prioritario reconocer las necesidades y condiciones reales de los estudiantes,

para que tengan los elementos necesarios al continuar su formación universitaria o se incorporen a la vida laboral de manera satisfactoria.

En Management (2014) se plantea que el 50% de estudiantes que va a concluir la educación media superior no tendrá clara la profesión que desea ejercer y, por tanto, lo que debe estudiar. Toribio (2014) considera que la falta de orientación vocacional o la falta de pertinencia en la forma de explorar la vocación, influye para que solo dos de cada 10 estudiantes concluyan sus estudios universitarios.

Para fines del estudio se vinculó con personal de orientación educativa y vocacional de varios bachilleratos del municipio, para identificar y comprender el impacto y efectividad de la orientación vocacional en las decisiones de carrera de las y los estudiantes, de las funciones y estrategias que lleva a cabo el personal de orientación y de los requerimientos y necesidades del contexto estudiantil desde su propia experiencia educativa; a partir de los resultados obtenidos se pretende generar propuestas conjuntas entre el personal de orientación del bachillerato e ITSON, enfocadas a la atención de estudiantes potenciales al ITSON y para realizar proyectos de actualización en el campos de orientación y carrera.

Referente teórico

Para Tyler (1978) la orientación fundamentalmente contribuye a capacitar al individuo para que descubra su potencial y encuentre posibilidades para su desarrollo armónico. Según Krumboltz (1996, traducido por Morales y Castillo y revisado por Aisenson, s..f), el asesoreamiento de la carrera implica facilitar el aprendizaje de habilidades, intereses, creencias, valores, hábitos de trabajo y cualidades personales que habiliten al consultante no solo a tomar decisiones vocacionales sino además a una vida satisfactoria en un ambiente de trabajo cambiante.

Martínez de Codés (2001 en Molina, s.f) indica que la orientación es un proceso de ayuda continua y sistemática, dirigida a todas las personas, con énfasis en la prevención y desarrollo personal, social y de carrera; en la que participa la familia y otros agentes sociales. Para Ceinos (2008 en Ureña y Barboza 2015), la orientación vocacional ha de intentar que la persona logre un óptimo desarrollo vocacional, al tiempo que ha de ser capaz de diseñar, interiorizar y desarrollar su propio proyecto profesional. Mientras que Rascovan (2013), enfatiza que la orientación vocacional es la intervención tendiente a acompañar a los sujetos durante el proceso y el acto de elegir. La SEMS establece (s.f.) que la orientación es para apoyar el proceso formativo y toma de decisiones a partir de aptitudes, intereses, información de carreras y de las características y tendencias del mercado laboral.

Método

Investigación cualitativa, con enfoque analítico

Participantes: cinco orientadoras y dos orientadores, de los cuales seis trabajan en escuelas públicas y una en escuela privada; cuatro laboran en el bachillerato general y tres en el bachillerato tecno-

lógico; dicho personal accedió de inmediato a participar en el estudio, con una edad promedio de 38 años, y la experiencia oscila entre cuatro a 20 años, la mayoría con Maestría en el campo de la educación. Instrumento: entrevista cualitativa con preguntas sobre los siguientes ejes de análisis: a. Características psicosociales de las y los estudiantes de bachillerato, b. Características del proceso de orientación vocacional, c. Retos en orientación vocacional y d. Funciones del personal de orientación.

Procedimiento: se obtuvo el consentimiento informado de las y los participantes, la entrevista se grabó y transcribió; para el análisis de contenido de dichas entrevistas se procedió a: 1. Lectura de la entrevista, 2. Relectura de la entrevista e identificación de palabras y frases generales y 3. Establecimiento de categorías de análisis para la descripción e interpretación de los resultados considerados como relevantes para el estudio. Cada eje de análisis de la entrevista contemplaba de tres a cinco preguntas, las cuales se ampliaron en función de las respuestas del entrevistado/a.

Resultados

Se describen algunas características de las y los estudiantes y del proceso de orientación vocacional en el bachillerato, a partir de la valoración del personal de orientación.

A. Características de estudiantes

Orientador 1. La mayoría de estudiantes procede de familias integradas, sin embargo hay quienes han vivido experiencias de violencia intrafamiliar. Algunos estudiantes visualizan su futuro y otros viven el presente sin percatarse de las consecuencias (por ejemplo, el de tener relaciones sexuales sin protección u otras situaciones como de consumo de sustancias); la mayoría de estudiantes maneja las redes sociales, les gusta escuchar música, algunos trabajan para apoyar la economía familiar, tienden a mejorar su rendimiento académico a partir del segundo año de preparatoria, son buenos muchachos/as, con muchas habilidades deportivas.

Orientadora 2. En general los estudiantes viven con sus padres, algunos con el padre o madre de familia o sus abuelos. Son estudiantes que necesitan nivelación en matemáticas y lectura, son atentos y responden al maestro/a, desean continuar estudios superiores, tratan de ser independientes, son inquietos sociables, buscan hacer su voluntad; a través del celular se contactan con su música, redes sociales y otras situaciones.

Orientadora 3. Hay estudiantes muy extrovertidos que demuestran todo lo que piensan y lo que sienten, son muy destacados, se esfuerzan al máximo, pero también hay alumnos que son apáticos, que les da flojera estudiar, que con su conducta afectan actividades de grupo o que tienen dificultades para aprender, a este grupo es a que quien se les brinda asesorías de índole escolar. Muestran escasas bases de matemáticas, tienden a pedir de todo, que las aulas tengan tecnología, que cumpla el personal docente con los criterios de evaluación, etc.

Orientadora 4. Las y los estudiantes provienen de diversas comunidades de Cajeme, la mayoría vive con sus padres, son nobles, sociables que les gusta tomar y fumar, algunos trabajan y estudian, se han dado casos de estudiantes embarazadas y de alumnos que tienen un hijo, otros requieren educación especial y también quienes presentan problemas emocionales; manejan tecnología para sus actividades cotidianas y académicas; como estudiantes son tranquilos, responsables, ponen atención, se calman cuando se les llama la atención; les agradan las materias de ciencias sociales y lectura, se les dificultan las materias de inglés y matemáticas; la mayoría quiere seguir estudiando la universidad, sin embargo hay estudiantes que por falta de recursos económicos de sus familias no podrán seguir estudiando.

Orientadora 5. La mayoría de estudiantes vive con sus padres, se perciben sobreprotegidos pero a su vez son proactivos, de padres profesionistas; no se conforman con lo que se les dice en aula, cuestionan muchísimo, se tiene que argumentar el por qué, algunos tienden a ser aferrados o voluntariosos, muchos viven en su mundo y a veces creen tener la verdad absoluta, pero hay que generar el ambiente para que confíen y puedan considerar otro punto de vista.

Orientador 6. Los estudiantes provienen de diversas comunidades de Cajeme, de escasos recursos económicos, algunos con familias desintegradas y disfuncionales. En general como estudiantes presentan un nivel de aprovechamiento promedio aceptable, sus principales características son la disciplina, poner atención en clases, disponibilidad para trabajar en equipo, además tienen metas y ganas de superarse, la mayoría desea continuar estudiando una carrera, y quienes no irán a la universidad tienen el deseo de superarse a través de un oficio, solo unos pocos estudiantes no tienen apertura a mejorar en sus estudios porque tienen cierto carácter o problemática muy arraigada debido a situaciones familiares, adicciones o de tipo psicológico, por lo que se les canaliza a centros de atención especializada.

Orientadora 7. Muchos estudiantes provienen de comunidades de Cajeme ya que les atraen las especialidades que ofrece ese bachillerato. Sus padres trabajan en maquiladoras o de manera informal. Algunos alumnos son cerrados, sin embargo a través de las sesiones de orientación van señalando inquietudes y es cuando se les puede ayudar de cierta manera. Hay alumnos con problemas de inasistencias e incumplimiento de tareas, de reprobación, de deserción, casos de estudiantes con adicciones a quienes se les brinda una mayor atención escolar y/o son canalizados a centros de atención especializada. No todos tienen una visión fija hacia dónde van, de lo que quieren realizar a futuro, eso se lo van elaborando en el camino, pero si quieren seguir estudiando una carrera profesional.

B. Proceso de orientación vocacional

Orientador 1. Hay estudiantes que no saben qué estudiar, incluso están inseguros de la especialidad que escogieron o que se les asignó. La preparatoria no ofrece la materia de orientación vocacional, promueve la exposición de carreras e información profesiográfica, la vinculación laboral y, para el diagnóstico vocacional se canaliza a los estudiantes practicantes de psicología que

acuden a la escuela. En la oficina de orientación educativa se atiende a estudiantes con problemas escolares o comportamentales, se brinda atención a padres de familia y a tutores para el seguimiento del desempeño escolar.

Orientadora 2. Cada semestre se ofrece la materia de orientación educativa para el autoconocimiento, autoestima, desarrollo de habilidades sociales, diagnóstico vocacional, entre otras actividades enfocadas a promover el potencial humano y la decisión de carrera. Hay oficina de orientación para asesoría personalizada a estudiantes en aspectos escolares o vocacionales, para la atención a padres de familia y tutores. Los estudiantes seleccionan el área de acentuación del bachillerato con mayor sustento, basados en lo que ellos piensan más que en lo que decidirán sus amigos, no se perciben estereotipos de género en la selección de carrera; se interesan en el diagnóstico vocacional, ya que consideran que contribuirá a la decisión del área de acentuación y para enfocarse más a la carrera de su interés. En general, los padres de familia apoyan las decisiones de carrera de sus hijos/as.

Orientadora 3. Se cuenta con oficina de orientación educativa, no se ofrece la materia de orientación vocacional, el diagnóstico vocacional lo realizan estudiantes practicantes de psicología que van a la preparatoria, se promueven las exposiciones de carrera, consultas web y visitas a universidades o tecnológicos. La mayoría de los estudiantes tiene claro lo que quiere estudiar, perciben relevante la orientación vocacional, no se evidencia sexismo en las elecciones de carrera, los padres apoyan libremente la decisión de carrera de sus hijos/as. Se ha observado que hay una tendencia de elegir carrera basada en el área de especialidad, durante la cual van descubriendo o identificando, asimismo, aclaran dudas en las exposiciones de carreras.

Orientadora 4. Se ofrecen clases de orientación y hay una oficina de orientación. La mayoría de los y las alumnas tienen interés de seguir una carrera profesional; quienes no proseguirán estudios señalan que es por falta de recursos económicos de la familia, a quienes se les orienta sobre becas y de los centros de formación del trabajo como el CECATI e ICATSON. Hay estudiantes que se enfocarán a elegir carreras que tienen expectativas de trabajo seguro (ya que son prestaciones de sus padres), otras estudiantes no cursarán la carrera deseada porque sus padres no quieren que se marchen a otra ciudad. Los estudiantes consideran relevante la orientación vocacional para su descubrimiento personal, muestran interés ante la información profesiográfica, les gusta mucho ir a las exposiciones de carrera, así como apoyarse en el personal de orientación para realizar algunos trámites de inscripción a las universidades. Hay una tendencia de elegir carreras afines a su área de especialidad, sin dejar de considerar que también cuentan las carreras de moda.

Orientadora 5. Se ofrece la materia de orientación vocacional y hay oficina de orientación en la cual se atiende a padres de familia y a tutores. Se llevan a cabo actividades a través de autobiografías, collages, evaluaciones vocacionales, se busca información profesiográfica por internet, se realizan visitas a instituciones educativas y a centros de trabajo. En general las y los estudiantes

tienen claro sus objetivos de carrera o hacia dónde van, se pone el énfasis que lo que van a estudiar es porque van a trabajar en algo que les gusta, que no tiene por qué ser difícil. Consideran relevante la orientación vocacional en el sentido de que les ayuda a ubicarse sobre lo que quieren estudiar. No se perciben estereotipos de género en las decisiones de carrera, cuentan con apoyo familiar.

Orientador 6. Se brindan clases de orientación y se tiene una oficina de orientación para asuntos académicos y para la atención individualizada de estudiantes; denotan interés por saber cuáles carreras son buenas y sus dificultades, por tener un diagnóstico vocacional que encaje con sus habilidades e intereses, que se les vincule a ambientes laborales y acudir a exposiciones de carrera. Regularmente las y los estudiantes tienen una idea de lo que quieren estudiar porque conocen a personas que practican esa profesión de interés.

Orientadora 7. Se fomenta la comunicación con los padres, se brindan talleres y conferencias para ver el área emocional del alumno, trabajan temáticas relacionadas con factores de riesgo y los problemas más comunes de salud y su prevención, para atender cuestiones escolares y académicas. Se promueven exposiciones de carreras, visitas a las universidades y tecnológicos y la vinculación con el entorno laboral; hay estudiantes que se quedan a trabajar en las empresas donde realizan sus prácticas profesionales.

Conclusiones

El personal de orientación entrevistado denotó satisfacción en su labor educativa, una comunicación dialógica y humanística en el trato con estudiantes, aplican una serie de estrategias para el abordaje y atención de estudiantes a través de actividades individuales y grupales que favorecen el descubrimiento y desarrollo de las potencialidades del educando. Dicho personal reconoce la diversidad de estudiantes en cuanto a su procedencia, expectativas y necesidades individuales como educandos y como grupo social. Consideran que hay que fortalecer aspectos académicos y de comportamiento, mayor información sobre carreras específicas y apoyo social. Reafirman los objetivos de la orientación establecidos por la SEMS (s.f.), de los planteamientos teóricos y del proceso orientador señalados por Tyler (1974), Krumboltz (1996), Martínez de Codes (2001), Ceinos (2008) y Rascovan (2013).

Asimismo, se infiere la necesidad de contar con recursos tecnológicos para actualizar y sistematizar protocolos de orientación, para articular programas de bachillerato con los de educación superior, una mayor vinculación entre pares y de proyectos de actualización profesional. El personal está consciente de que el acelerado y vertiginoso cambio sociocultural y uso de las redes sociales impacta los intereses, hábitos, actitudes y comportamientos de los adolescentes y jóvenes; sobre todo cuando dichos estudiantes han estado sobre expuestos a la violencia social y altos niveles de inseguridad social, factores que podrían repercutir en su salud y decisiones de carrera.

Referencias

- Krumboltz, J. (1996). Una teoría del aprendizaje de asesoramiento de carrera. Presentación en la 44 Conferencia de la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional. Traducción: S. Morales y M. Castillo; Revisión: D. Aisenson. <http://bibliopsi.org/docs/carreras/electivas/ECFP/Orientacion-vocacional-Aisenson/krumboltz%20-%20una%20teoria%20del%20aprendizaje%20de%20asesoramiento%20de%20la%20carrera.pdf>
- Management (20 de enero de 2014). 50% de estudiantes de bachillerato no saben qué estudiar. <https://www.dineroenimagen.com/2014-01-20/31506>
- Molina, D.L. (2001). Concepto de orientación educativa: diversidad y proximidad <http://rieoei.org/historico/deloslectores/736molina108.pdf>
- Poy, (jueves 31 de mayo de 2018). Más alumnos en bachillerato, pero 37.2% no sigue adelante. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2018/05/31/sociedad/036n2soc>
- Rascovan, S. (2013) Orientación vocacional, las tensiones vigentes. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 10, 25. <http://remo.ws/REVISTAS/remo-25.pdf>
- Roldan, N. (2017). Poco perseverantes y con bajo manejo de estrés, así son los alumnos de bachillerato. <https://www.animalpolitico.com/2017/02/alumnos-bachillerato-mexico/>
- SEMS (s.f). Programa de orientación vocacional. ¿Sabes qué estudiar? http://sems.gob.mx/es_mx/sems/ov
- Tyler, L. (1978). La función del orientador. México: Ed. Trillas
- Toribio, L. (14/08/2015). 40% se equivoca en la elección de carrera. Los riesgos de una mala decisión son frustración, deserción escolar y subocupación, dicen expertos. Excelsior <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/08/14/1040196>
- Ureña, V., Barboza, C. (2015). Aportes de la orientación vocacional en el contexto laboral. Revista Actualidades Investigativas en Educación, vol. 15, núm. 1. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44733027040.pdf>

Capítulo 10

Autoeficacia vocacional, apoyo parental y docente en estudiantes del sur de Sonora

Giovana Rocío Díaz Grijalva

Carlos Alberto Mirón Juárez

Eneida Ochoa Avila

Santa Magdalena Mercado Ibarra

Claudia García Hernández

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

*Unos de los principales determinantes del desarrollo económico y social de los países industrializados dependen de la generación de capital humano especializado, permitiendo un aumento en la fuerza laboral que depende del establecimiento de altos niveles de educación. El objetivo de la presente investigación es analizar la autoeficacia vocacional y su relación con el apoyo parental y docente. Se aplicaron encuestas por medio de la plataforma de google forms a una muestra no probabilística, por conveniencia, de 444 estudiantes de educación media superior de la ciudad de Navojoa, Sonora, 39.4% hombres y 60.6% mujeres, se utilizaron los instrumentos de Autoeficacia en la Elección de Carrera, Escala de Apoyo Parental y la Escala de Apoyo Docente, los instrumentos fueron de escala Liker. Se obtuvieron correlaciones positivas EET y ADE (.392**) ADI (.372**) ADC (.368**) ADA (.249**) APA (.204**) APAp (.242**). La autoeficacia se correlacionó positivamente con las variables de Apoyo Parental y Docente. Se observó que la autoeficacia tiene una relación positiva con el apoyo parental y el docente, lo cual, es relevante en la vida profesional del estudiantado. Lo anterior permite sugerir la importancia de programas que incidan la participación de padres de familia y docentes en la autoeficacia vocacional.*

PALABRAS CLAVE: autoeficacia vocacional, apoyo docente, apoyo parental, preparatoria

Introducción

Según Avendaño y Magaña (2018), los jóvenes estudiantes de nivel de educación media se enfrentan a un proceso de elección de carrera, atendiendo a múltiples factores internos como la orientación vocacional, apoyo social y principalmente la autoeficacia para la elección vocacional. La au-

toeficacia, definida por Bandura (1987), como el juicio otorgado sobre la capacidad de uno mismo para alcanzar un grado o cierto nivel de ejecución. Estas creencias pueden ejercer un papel mediador entre las habilidades y los logros de las personas, así como las conductas subsecuentes. Oros (2016), añade que la autoeficacia funge como un factor motivacional ya que promueve la búsqueda de los logros personales, permitiendo la generación de conductas que generen resultados deseados en diversos contextos (Vitangui y Anache, 2017; Simón et al, 2017). En lo que respecta al apoyo parental, Olle & Fouda (2014), investigaron sobre el apoyo parental como una variable crítica en la toma de decisiones en la planificación y elección de carrera, en su estudio con 137 estudiantes estadounidenses de educación básica, encontraron que el apoyo parental explicó en un 36% la toma de decisiones de la carrera y no se encontró relación entre la autoeficacia y el apoyo parental. Guan, Capezio, Restubog, Read, Lajom & Li (2016), realizaron una investigación integrando las teorías de la construcción profesional de Savickas (2013) y la evaluación cognitiva (Ryan y Deci, 2002), examinaron el papel moderador de las creencias de tradicionales en las relaciones indirectas entre el apoyo de los padres (Zhang, Yuen & Chen, 2018). Por su parte, Lai (2010), estudió el impacto del apoyo docente, la autoeficacia matemática y el interés matemático en la intención profesional, dentro de sus principales resultados, encontraron que el apoyo docente se relacionó directamente con la autoeficacia matemática y el interés matemático, además de que influyó indirectamente en la intención profesional a través de la autoeficacia matemática y el interés matemático. Así mismo Abdinoor & Ibrahim (2019), encontró en una muestra de 552 estudiantes kenianos de secundaria, que la autoeficacia en la toma de decisiones fue fuertemente influida por el apoyo parental, así como esto influyó en la madurez profesional y el autoconcepto. Sin embargo, se reconoce aún inconsistencias en la literatura que no permiten concluir la relación entre el apoyo parental y docente y la autoeficacia de estudiantes de bachillerato. Debido a lo anterior, el presente estudio pretende caracterizar dichas variables e identificar la correlación de las mismas en una muestra de estudiantes de nivel medio superior.

Método

Sujetos

Se opta por una investigación de corte transversal no experimental correlacional, debido a que no se manipularon las variables objetivo y se midieron en un solo momento. Se utilizó una muestra no probabilística, por conveniencia, de 444 estudiantes de educación media superior residentes de la ciudad de Navojoa, Sonora, 39.4% hombres y 60.6% mujeres, con una media de edad de 16.1(DS=.678).

Instrumentos

Se opta por utilizar la escala de Autoeficacia en la Elección de Carrera (Carbonero y Merino, 2004), que contempla las subdimensiones de Toma de Decisiones, Eficacia en la Ejecución de Tareas y Conducta Exploratoria. La escala reporta un alfa de Cronbach de .89 para toda la escala, la cual se validó a una población de último grado de secundaria y preparatoria. La escala se compone de 28 reactivos de escala Likert de 1=Muy en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo. Para la escala de

apoyo docente percibido, se retomó la escala de Metheny, McWhirter y O’Neil (2008), adaptada por Lazarova, Hlaldo y Hlouskova (2019), la cual cuenta con 21 reactivos utilizando una escala Likert de 5 puntos que van desde 1=muy en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo. La herramienta elegida refleja el apoyo docente como fenómeno social. La escala de apoyo parental en la carrera fue desarrollada para medir comportamientos de los padres específicos de la carrera. La herramienta original parte de 23 elementos que miden dos dimensiones, apoyo y acción, en una escala Likert de 5 puntos de 1=nunca a 5=muy a menudo. En donde el estudiante refiere la percepción de ambos, padre y/o madre. La escala tiene una consistencia interna de 0.93 (Keller & Whiston, 2008; Hlaldo y Jezek (2018).

Procedimiento

La implementación de los instrumentos se llevó a cabo de manera digital a través de la plataforma Google Forms, se presentó en el formato de aplicación el consentimiento informado donde se da a conocer a los participantes la naturaleza anónima y confidencial de su participación con fines de investigación. Posteriormente se capturaron los datos en el paquete estadístico SPSS en su versión 25, llevándose a cabo análisis estadísticos descriptivos e inferenciales a fin de identificar diferencias significativas por sexo, así como la obtención de una matriz de correlaciones.

Resultados

Dentro de los principales resultados se obtuvieron estadísticos descriptivos de dispersión y distribución, así como la prueba de normalidad Kolmogorov-smirnov a fin de identificar el tipo de distribución de la muestra (Tabla 1). Dentro de los resultados se observó que todas las variables mostraron significancia en la prueba de normalidad, por lo que se asume que todas presentan una distribución libre.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad para las variables de apoyo docente y parental, y autoeficacia

| V a r i a - bles | Media | Mediana | D. S. | Varian- za | Asimetría | Curtosis | Kolmogo- rov-Smirnov (Sig.) |
|-----------------------------|--------------|----------------|--------------|-----------------------|------------------|-----------------|--|
| EET | 3.7500 | 3.7778 | .43702 | .191 | -.198 | .118 | .000 |
| CE | 4.0065 | 4.0000 | .49496 | .245 | -.755 | 1.017 | .000 |
| ATD | 3.1459 | 3.1111 | .47528 | .226 | .550 | .501 | .000 |
| ADE | 4.3820 | 4.6000 | .65327 | .427 | -1.438 | 3.054 | .000 |
| ADI | 3.9361 | 4.1250 | .79304 | .629 | -.703 | -.018 | .000 |
| ADC | 3.7108 | 3.8000 | .78862 | .622 | -.347 | -.045 | .000 |
| ADA | 3.9655 | 4.0000 | .87194 | .760 | -.606 | -.190 | .000 |

| | | | | | | | |
|------|--------|--------|--------|------|--------|-------|------|
| APAc | 3.1644 | 3.2500 | .98940 | .979 | -.198 | -.658 | .000 |
| APAp | 4.1342 | 4.4286 | .92396 | .854 | -1.301 | 1.208 | .000 |

Fuente: elaboración propia.

EET=Ejecución Eficaz de Tareas, CE=Conducta Exploratoria, ATD=Toma de Decisiones, ADE=Apoyo Docente en Expectativas, ADI=Apoyo Docente en Interés, ADC=Apoyo Docente en Consideraciones Positivas, ADA= Apoyo Docente en Accesibilidad, APAc=Apoyo Parental en Acción, APAp=Apoyo Parental en Apoyo.

Una vez identificada la distribución libre de las variables se opta por llevar a cabo la prueba U de Mann-Whitney para comparar a hombres y mujeres (Tabla 2). Los resultados muestran que en lo que respecta a la Conducta Exploratoria, existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres, siendo las mujeres quienes reportan una mediana mayor a los hombres; así mismo se identifica diferencia significativa en la variable de Toma de Decisiones, siendo los hombres quienes tienen una mayor mediana que las mujeres. En lo que respecta al Apoyo Docente en Expectativas, las mujeres reportaron tener mayor apoyo y esta diferencia fue también significativa. Por último, hubo diferencias significativas respecto al Apoyo Docente por Consideraciones Positivas, siendo las mujeres quienes reportaron experimentar más este apoyo.

Tabla 2

Prueba de U de Mann-Whitney para las variables de Autoeficacia y Apoyo Docente y Parental por Género

| | Mediana | | Z | U de Mann-Whitney (Sig.) |
|------|---------|-------|--------|--------------------------|
| | Hombre | Mujer | | |
| EET | 3.77 | 3.77 | -.760 | .447 |
| CE | 4.00 | 4.12 | -3.399 | .001 |
| ATD | 3.11 | 3.00 | -2.876 | .004 |
| ADE | 4.40 | 4.60 | -3.857 | .000 |
| ADI | 4.00 | 4.12 | -1.524 | .128 |
| ADC | 3.60 | 3.80 | -2.123 | .034 |
| ADA | 4.00 | 4.00 | -.881 | .378 |
| APAc | 3.12 | 3.25 | -.089 | .929 |
| APAp | 4.42 | 4.42 | -1.730 | .084 |

a. Variable de agrupación: Género

EET=Ejecución Eficaz de Tareas, CE=Conducta Exploratoria, ATD=Toma de Decisiones, ADE=Apoyo Docente en Expectativas, ADI=Apoyo Docente en Interés, ADC=Apoyo Docente en Consideraciones Positivas, ADA= Apoyo Docente en Accesibilidad, APAc=Apoyo Parental en Acción, APAp=Apoyo Parental en Apoyo.

Por último, se obtuvo una matriz de correlaciones utilizando coeficientes de Spearman (Tabla 3), dentro de esta matriz se destaca que la autoeficacia en la Ejecución Eficaz de Tareas correlacionó moderadamente y de forma positiva con todas las variables de apoyo docente y apoyo parental, así mismo la autoeficacia de Conducta Exploratoria mostró correlaciones positivas y altamente significativas con el apoyo docente y el apoyo parental. Se destaca además que en lo que respecta a la autoeficacia de Toma de Decisiones, no se observaron correlaciones significativas.

Tabla 3

Matriz de correlación de variables de Autoeficacia, Apoyo Docente y Apoyo Parental

| Variables | EET | CE | ATD | ADE | ADI | ADC | ADA | APAc |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| EET | 1.000 | | | | | | | |
| CE | .538** | 1.000 | | | | | | |
| ATD | .223** | .126** | 1.000 | | | | | |
| ADE | .392** | .338** | .013 | 1.000 | | | | |
| ADI | .372** | .335** | .089 | .670** | 1.000 | | | |
| ADC | .368** | .326** | -.037 | .613** | .732** | 1.000 | | |
| ADA | .249** | .241** | .028 | .522** | .656** | .569** | 1.000 | |
| APAc | .204** | .256** | .085 | .295** | .409** | .412** | .299** | 1.000 |
| APAp | .242** | .321** | -.098* | .453** | .450** | .491** | .378** | .591** |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

EET=Ejecución Eficaz de Tareas, CE=Conducta Exploratoria, ATD=Toma de Decisiones, ADE=Apoyo Docente en Expectativas, ADI=Apoyo Docente en Interés, ADC=Apoyo Docente en Consideraciones Positivas, ADA= Apoyo Docente en Accesibilidad, APAc=Apoyo Parental en Acción, APAp=Apoyo Parental en Apoyo.

Conclusiones

En lo que respecta a las características de los jóvenes encuestados, se observa que los jóvenes mostraron grados de autoeficacia y de apoyo docente y parental ligeramente mayores a la mediana. Se destaca que a diferencia de lo reportado por Simón et al (2017), la autoeficacia para elección de carrera si mostró diferencias significativas entre hombres y mujeres en lo que respecta a las dimensiones de Conducta Exploratoria y Toma de Decisión, lo anterior sugiere que la autoeficacia

puede estar influida por diversos factores, entre ellos culturales que pueden desarrollarse dentro de dinámicas diferenciadas entre mujeres y hombres. Así mismo, los hallazgos observados respecto a las correlaciones, permiten sugerir que el apoyo docente y el apoyo parental se encuentran relacionados con la percepción que tienen los jóvenes sobre su capacidad de explorar, tomar decisiones y ejecutar tareas de manera eficaz; como menciona Oroz (2016), los elementos contextuales como la familia y los docentes, son factores de importante influencia en el desarrollo de la autoeficacia en los jóvenes, por lo que los hallazgos permiten confirmar esta relación. Lo anterior permite sugerir la importancia de programas que inciden en promover el apoyo tanto por el docente como por parte de los padres, a fin de incidir en las capacidades percibidas de los jóvenes que les permita llevar a cabo una elección vocacional más eficiente.

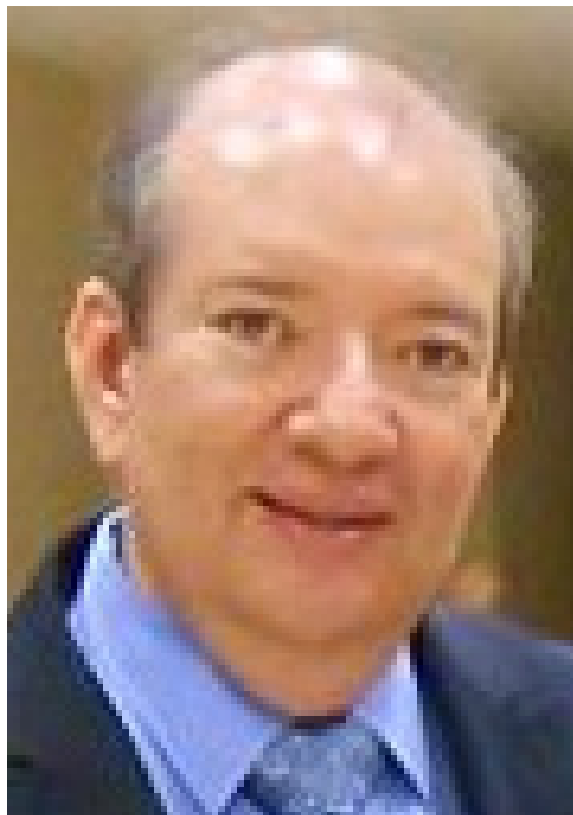
Referencias

- Abdinoor, N. M., & Ibrahim, M. B. (2019). Evaluating self-concept, career decision-making self-efficacy and parental support as predictors career maturity of senior secondary students from low income environment. *European Journal of Education Studies*. Recuperado en file:///C:/Users/giovana.diazg/Downloads/2703-10696-3-PB.pdf
- Avendaño, K. y Magaña, D. (2018). Elección de carreras universitarias en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM): revisión de la literatura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 155-173.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. España: Martínez Roca
- Carbonero, M. M. A., & Merino, T. E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.
- Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114–123. doi:10.1016/j.jvb.2016.02.018
- Hlado, P. & Jezek, S. (2018). Measurement Of Career-Specific Parental Behaviors Perceived By Czech Adolescents. *Studia paedagogica*, 2 (23), <https://doi.org/10.5817/SP2018-2-7>
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198–217
- Lai, Y. C. (2010). The effects of teacher support, math self-efficacy, and math interest on career intention. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 28, 1-27. Recuperado en http://cjgc.guidance.org.tw/history_lists.php?action=view&show_hld_no=1531382226&lang=en
- Lazarová, B., Hlad'o, P., & Hloušková, L. (2019). Perception of teacher support by students in Vocational education and its associations with career adaptability and other Variables. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 47-64.
- Metheny, J., McWhirter, E.H., & O'Neil, M.E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 218–237. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072707313198>.
- Olle, C. D., & Fouad, N. A. (2014). Parental Support, Critical Consciousness, and Agency in Career Decision Making for Urban Students. *Journal of Career Assessment*, 23(4), 533–544. doi:10.1177/1069072714553074
- Oros, L. B. (2016) Valores Normativos de la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil para Población Argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. 44(2), 172-181. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.14>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L., (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. NY: University of Rochester Press
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, N J: John Wiley.
- Simón, M., Molero, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Barragán, A. y Martos, A. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research*, 3(2), 137-149.
- Villarán, F. y R. Golup (2010), *Emergencia de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CTI) en el Perú*, Lima, OEI.
- Vitangui, G. E. & Anache, C. Y. (2017). La Orientación profesional pedagógica La orientación profesional pedagógica desde edades tempranas: actualidad y perspectiva en la sociedad angolana. *Órbita Científica*, 99(23) 22-27. Recuperado en http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382018000100018&script=sci_arttext&tlng=en
- Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2018). Teacher support for career development: an integrative review and research agenda. *Career Development International*, 23(2), 122–144. doi:10.1108/cdi-09-2016-0155

Acerca del coordinador

Mtro. Carlos Arturo Ramírez Rivera



Es egresado de la Licenciatura en Psicología y la Maestría en docencia e investigación educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora. Fue Maestro auxiliar en nivel medio superior por tres años, en instituciones incorporadas al Instituto Tecnológico de Sonora. Tiene 32 años de experiencia en la docencia a nivel superior adscrito al Departamento de Psicología, impartiendo clases relacionadas con el desarrollo de las competencias para la investigación científica. Se desempeñó como Coordinador de la carrera de Psicología por cuatro años. Ha participado como asesor y revisor de trabajos de titulación con alumnos de la carrera de Licenciado en Psicología en los últimos 25 años. Es autor de diversos artículos científicos publicados en Revistas científicas, así como en eventos académicos Regionales, Nacionales e Internacionales, sobre factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior. Fue encargado de la publicación de varios números de la Revista

Educando para el nuevo milenio, cuyo objetivo era la socialización de los resultados de trabajos de investigación sobre nivel Bachillerato. Ha fungido como organizador general de diversos Foros de Orientación Educativa, así como dos Congresos Nacionales de Orientación Educativa dirigidos a temas enfocados en la educación media superior. Cuenta con reconocimiento de Perfil Deseable dentro del Programa para el Desarrollo profesional Docente (PRODEP) desde más de 20 años. Actualmente, es Coordinador de Estudios Incorporados, gestionando la validación oficial de estudios de más de 2500 estudiantes de Bachillerato cada semestre.

Retos y Aplicaciones de la Orientación Educativa en la Educación Media Superior

Se terminó de editar en Ciudad Obregón, Sonora; el 17 de noviembre de 2022,
por la Oficina de Publicaciones del Instituto Tecnológico de Sonora.

Fue puesto en línea para su disposición en el sitio
www.itson.mx
en la sección de Publicaciones.

Retos y Aplicaciones

de la orientación educativa
en la educación media superior

Atención a la salud emocional

La obra Retos y aplicaciones de la orientación educativa en la educación media superior, atención a la salud emocional, representa un esfuerzo para fomentar el desarrollo de la investigación sobre tópicos relacionados con procesos académicos en nivel Bachillerato, y específicamente, con factores relacionados con el desempeño académico de los alumnos en la antesala de la universidad. Ante la necesidad de contar con información empírica sobre el quehacer del docente tutor y del orientador educativo, surge la iniciativa de convocar a un grupo de académicos, quienes con su experiencia realizaron estudios de tipo descriptivo, dando a conocer los resultados de su análisis del entorno escolar.

Es así como se dio el intercambio de información que permitió tener una visión más apegada a la realidad sobre los fenómenos que originan conflictos educativos con los alumnos, situaciones que representan un área de oportunidad para la orientación al interior de cada plantel escolar.

