

Variables psicológicas

del docente y el estudiante
en la vida escolar

Mirsha Alicia Sotelo Castillo,
Dora Yolanda Ramos Estrada,
Sonia Beatriz Echeverría Castro
(Coordinadoras)



editorial
fontamara

Variables psicológicas

**del docente y el estudiante
en la vida escolar**

Variables psicológicas

del docente y el estudiante en la vida escolar

**Mirsha Alicia Sotelo Castillo,
Dora Yolanda Ramos Estrada,
Sonia Beatriz Echeverría Castro
(Coordinadoras)**



Primera edición: marzo 2025

La presente publicación ha sido dictaminada bajo un proceso doble ciego por pares académicos nacionales e internacionales.

Publicación financiada con recurso del Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI, 2024) del Instituto Tecnológico de Sonora.

Reservados todos los derechos conforme a la ley.

D. R. © 2025 Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Dora Yolanda Ramos Estrada,
Sonia Beatriz Echeverría Castro

D.R. © 2025 Editorial Fontamara, S.A. de C.V
Av. Hidalgo No. 47-b, Colonia Del Carmen
Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México.
Tels. 555659-7117 y 555659-7978
Email: contacto@fontamara.com.mx
coedicion@fontamara.com.mx
www.fontamara.com.mx

ISBN Fontamara: 978-607-736-973-8

Se reafirma y advierte que se encuentran reservados todos los derechos de autor y conexos sobre este libro y cualquiera de sus contenidos pertenecientes a Editorial Fontamara, S. A. de C. V. Por lo que queda prohibido cualquier uso, reproducción, extracción, recopilación, procesamiento, transformación o explotación, sea total o parcial, ya en el pasado, ya en el presente o en el futuro, con fines de entrenamiento de cualquier clase de inteligencia artificial, minería de datos y textos, y en general, cualquier fin de desarrollo o comercialización de sistemas, herramientas o tecnologías de inteligencia artificial, incluyendo pero no limitando a la generación de obras derivadas o contenidos basados total o parcialmente en este libro y cualquiera de sus partes pertenecientes a Editorial Fontamara, S. A. de C. V. Cualquier acto de los aquí descritos o cualquier otro similar está sujeto a la celebración de una licencia. Realizar cualquiera de esas conductas sin licencia puede resultar en el ejercicio de acciones jurídicas.

Hecho en México
Made in Mexico

COMITÉ DE ARBITRAJE

Un agradecimiento a los miembros del Comité de Arbitraje por su tiempo y contribución a la calidad de este libro.

Dr. Christian Samhir Grijalva-Quiñónez	Tecnológico de Monterrey
Dr. Gabriel Bernardo López Pérez	Instituto Tecnológico de Sonora
Dr. Germán Alejandro García Lara	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Dr. Jacobo Herrera Rodríguez	Universidad Autónoma de Tamaulipas
Dr. Jairo Keven Mora Soto	Instituto Tecnológico de Sonora
Dr. Jesús Ocaña Zúñiga	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Dr. Jesús Tánori Quintana	Instituto Tecnológico de Sonora
Dr. Juan Carlos Rodríguez Rodríguez	Universidad de Almería
Dr. Oscar Cruz Pérez	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Dr. Ricardo Sandoval Domínguez	Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Ana Dolores Tánori Bernal	Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Anais Ortiz Valdez	Universidad de Sonora
Dra. Beatriz Adriana Corona Figueroa	Universidad Autónoma de Guadalajara
Dra. Diana Mejía Cruz	Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Elia Torres Arenas	Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Fernanda Inez García Vázquez	Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Georgina Félix Ortiz	Universidad Autónoma de Occidente
Dra. Guadalupe Refugio Flores Verduzco	Universidad de Sonora
Dra. Juana María Méndez Pineda	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Dra. Marisela Urías Murrieta	Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Martha Cecilia Jiménez Martínez	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Dra. Martha Olivia Ramírez Armenta	Universidad de Sonora
Dra. Paola Escobedo Hernández	Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Soledad Hernández Solís	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Dra. Xóchitl N. Aguilar Zebadúa	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Mg. Clara Andrea Vélez Maldonado	Universidad de Manizales, Colombia

ÍNDICE

COMITÉ DE ARBITRAJE	5
PRÓLOGO	10

PARTE I. LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPÍTULO 1.

TENSIONES ENTRE EL DEBER SER DEL DOCENTE, LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. DISCUTIENDO LA POSIBILIDAD DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFORMADORA	14
<i>Rodolfo Cruz Vadillo, Miguel Ángel Sainz Palafox, Emma Verónica Santana Valencia</i>	

CAPÍTULO 2.

PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA	31
<i>Norma Guadalupe Márquez Cabellos</i>	

CAPÍTULO 3.

PRÁCTICA DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	41
<i>Mónica Cecilia Dávila Navarro, Roberto Chávez Nava, Arely Paola Mendoza Moroyoqui, Paulina Guadalupe Zamora Castro</i>	

CAPÍTULO 4.

LA IMPORTANCIA DE INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	53
<i>María Iliana Osorio-Guzmán, Andrea Teresa Ramírez-Castillo</i>	

CAPÍTULO 5.

PERCEPCIÓN DOCENTE EN DIFERENTES ESTADOS DE LA REPÚBLICA MEXICANA RESPECTO A CONDICIONES POSTPANDEMIA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA	65
<i>Jesús Cabral Araiza, Adolfo Espinosa de los Monteros Rodríguez, José López Guiarte, Armando Ariel Gutiérrez López</i>	

CAPÍTULO 6.	
HABILIDADES DOCENTES Y CUALIDADES DEL PROFESOR: SU RELACIÓN CON EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	74
<i>Laura Fernanda Barrera Hernández, Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Sonia Beatriz Echeverría Castro, Martha Olivia Ramírez Armenta</i>	

CAPÍTULO 7.	
ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE DE LOS PROCESOS LECTORES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	86
<i>Laura Cuén Villa, Dora Yolanda Ramos Estrada, Ismael García Cedillo, Mirsha Alicia Sotelo Castillo</i>	

CAPÍTULO 8.	
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, UNA HABILIDAD NECESARIA PARA LA FUNCIÓN DOCENTE	97
<i>Hercy Baez Cruz, Griselda García García, Francisco Bermúdez Jiménez, Lucila María Pérez Muñoz</i>	

CAPÍTULO 9.	
EL BURNOUT EN EL DOCENTE Y SUS PRINCIPALES CONSECUENCIAS	113
<i>María de las Mercedes Bulás Montoro, Evelyn Guadalupe Lindoro Morales, Nora Hemi Campos Rivera</i>	

PARTE II. ESTUDIO DE VARIABLES PSICOLÓGICAS EN UNIVERSITARIOS

CAPÍTULO 10.	
FELICIDAD EN UNIVERSITARIOS DE DOS LICENCIATURAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO.....	126
<i>Leticia Carreño Saucedo, Georgina Félix Ortiz</i>	

CAPÍTULO 11.	
CARACTERÍSTICAS VOCACIONALES: FORTALEZAS DE CARÁCTER Y PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.....	138
<i>Daniela María Soto Saucedo, Alejandro Martín del Campo Barraza, Dayanne Alejandra Quintana Chávez, Zaira Lilián Valdez Salazar</i>	

CAPÍTULO 12.	
PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA ACTITUD HACIA LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL NOROESTE DE MÉXICO	151
<i>Teresa Iveth Sotelo Quiñonez, Zulema Delgado Ramírez, Nora Hemi Campos Rivera, Yelim Jisela Vega Román</i>	

CAPÍTULO 13.	
ASOCIACIÓN ENTRE LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y LA FLEXIBILIDAD COGNITIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	163
<i>María Fernanda Barba Gómez, María Teresa Fernández Nistal, Eneida Ochoa Avila</i>	
CAPÍTULO 14.	
ACTITUDES HACIA EL CONSUMO DE DROGAS Y SU RELACIÓN CON LA RESILIENCIA Y LA AUTOESTIMA EN UNIVERSITARIOS DEL SUR DE SONORA	176
<i>Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz, Nadia Lourdes Chan Barocio, Victor Alexander Quintana López, Karina de Jesús Díaz López</i>	
CAPÍTULO 15.	
ESTRESORES ACADÉMICOS Y NIVEL DE ESTRÉS PERCIBIDO EN UNIVERSITARIOS.....	187
<i>Laura Escobedo Hernández, Eneida Ochoa Avila, María Teresa Fernández Nistal, Giovana Rocío Díaz Grijalva</i>	
CAPÍTULO 16.	
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN UNIVERSITARIOS DEL SUR DE SONORA	199
<i>Ricardo Ernesto Pérez Ibarra, Mercedes Idania López Valenzuela, Daniela María Soto Saucedo, Stephania de Jesús Ramírez Torres</i>	
CAPÍTULO 17.	
SALUD MENTAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE PRIMER SEMESTRE	210
<i>Moisés Omar Ayala Burboa, Grecia Guadalupe Anguiano García, Raquel García Flores, Christian Oswaldo Acosta Quiroz</i>	
CAPÍTULO 18.	
EFFECTO DE LA AUTOEFICACIA EN MATEMÁTICAS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTADÍSTICA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.....	221
<i>Jacobo Alejandro Bernal Amparano, Verónica González Franco, Mirsha Alicia Sotelo Castillo</i>	
CAPÍTULO 19.	
ACTITUDES HACIA LA CIENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS)	235
<i>Ernesto Alonso Carlos-Martínez, Luz Alicia Galván-Parra, Roberto Chávez Nava, Edgar Iván Zazueta Luzanilla</i>	

PARTE III.
VARIABLES PSICOLÓGICAS ASOCIADAS A LA VIDA
ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

CAPÍTULO 20.

PENSAMIENTO CREATIVO, RASGOS DE PERSONALIDAD
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO244

*Lina María González Ojeda, Andrés Felipe Martínez Patiño,
Erica Nathalia Mera-Romo, Erika Alexandra Vásquez Arteaga*

CAPÍTULO 21.

CONDUCTAS AGRESIVAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA:
UN ESTUDIO COMPARATIVO POR SEXO258

*Juan Francisco Gómez Leyva, Raquel García Flores,
José Concepción Gaxiola Romero, Sonia Beatriz Echeverría Castro*

CAPÍTULO 22.

RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE CRIANZA INDUCTIVAS
Y ENCUBRIMIENTO DE ACTIVIDADES DIGITALES EN ESTUDIANTES
ADOLESCENTES: EFECTO MODERADOR DEL SEXO269

*Agustín Morales-Álvarez, Angel Alberto Valdés-Cuervo,
Ileana Danae Chaidez-Villalobos, Ana Carolina Reyes-Rodríguez*

CAPÍTULO 23.

FORMACIÓN A PADRES DE FAMILIA DEL CONALEP 177 CON
ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS, PERSPECTIVA DE GÉNERO,
DIVERSIDAD Y CULTURA DE PAZ280

*Griselda García García, Lucila María Pérez Muñoz, Francisco Bermúdez Jiménez,
Abril Fuertes García*

CAPÍTULO 24.

MODELO DE MEDIDA DE UNA ESCALA DE CLIMA FAMILIAR
EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIAS PÚBLICAS DE MÉXICO289

*Ariatna Yasu Montoya Ayala, Sonia Beatriz Echeverría Castro,
Blanca Fraijo Sing, Raquel García Flores*

Sobre las coordinadoras300

PRÓLOGO

El aprendizaje humano y su desarrollo en las instituciones educativas es, sin lugar a duda, un reflejo de las complejas interacciones que ocurren entre las variables psicológicas de los docentes y estudiantes. Este libro, financiado por el Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), constituye una obra que, más allá de recopilar investigaciones, ofrece una ventana hacia las profundidades de las prácticas educativas y su impacto en la formación integral de las personas.

En un mundo contemporáneo marcado por la diversidad cultural, la globalización y los retos pospandemia, los textos reunidos aquí abordan problemáticas urgentes desde una perspectiva humanista y de inclusión. La educación para la paz y la equidad ocupan un lugar central en este volumen, demostrando la necesidad de repensar las prácticas educativas como herramientas transformadoras capaces de impactar positivamente tanto a nivel individual como colectivo.

La importancia del docente como agente transformador

El primer bloque de esta obra subraya la función fundamental del docente como facilitador del aprendizaje. Desde la práctica inclusiva hasta la inteligencia emocional, los estudios aquí presentados resaltan la relevancia de la formación y las competencias docentes para enfrentar los retos de la diversidad y la complejidad del aula moderna. Por ejemplo, el análisis de estrategias inclusivas para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales ofrece datos novedosos sobre la percepción docente respecto a las barreras de aprendizaje y su superación a través del trabajo colaborativo. Asimismo, investigaciones sobre la perspectiva de género en la educación superior subrayan su impacto en la generación de entornos más equitativos y respetuosos.

Particularmente reveladores son los análisis que exploran las tensiones entre el deber ser del docente y las expectativas de las instituciones educati-

vas. Dichas reflexiones abren el camino para una comprensión más amplia del papel que desempeña la escuela en la promoción de la justicia social, invitando a integrar perspectivas como la de género y la inclusión como ejes centrales de cualquier currículo.

El estudiante universitario: retos psicológicos en la formación profesional

El segundo bloque aborda las variables psicológicas asociadas al aprendizaje en el nivel universitario. En esta sección, se presentan hallazgos fundamentales sobre la influencia de factores como la regulación emocional, la autoeficacia y el apoyo social percibido en el rendimiento académico. Por ejemplo, los estudios sobre el impacto del bienestar psicológico en la procrastinación académica ofrecen perspectivas únicas para comprender la relación entre la salud mental y el desempeño estudiantil.

La pertinencia de estas investigaciones se hace aún más clara cuando se consideran los efectos de la pandemia de COVID-19 en el bienestar psicológico de los estudiantes. Los datos muestran cómo los estresores académicos, la procrastinación y las actitudes hacia el consumo de drogas son variables interrelacionadas que requieren atención urgente por parte de las instituciones educativas. De igual manera, se destacan investigaciones que vinculan las habilidades matemáticas con la autoeficacia, lo que abre la posibilidad de diseñar programas de intervención adaptados a las necesidades de los estudiantes.

Adolescencia y vida escolar: una etapa crítica

Finalmente, la tercera parte se centra en los estudiantes de nivel secundario, una etapa crucial en la formación académica y personal. Los estudios aquí reunidos abordan temáticas como el pensamiento creativo, las conductas agresivas y el clima familiar, destacando cómo estos factores influyen en la experiencia educativa y el desarrollo emocional de los adolescentes. Investigaciones sobre el manejo de actividades digitales y prácticas de crianza inductivas aportan información valiosa para comprender las dinámicas familiares que afectan directamente la educación.

Es especialmente relevante el trabajo que explora la formación de padres desde una perspectiva de cultura de paz y diversidad, resaltando cómo la corresponsabilidad entre familias e instituciones puede fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje. Adicionalmente, los estudios sobre el clima familiar en escuelas secundarias muestran cómo las interacciones

entre factores positivos y negativos en el hogar impactan el bienestar emocional y académico de los estudiantes.

Reflexión y agradecimiento

El Instituto Tecnológico de Sonora, como editor de esta obra, reafirma su compromiso con una educación basada en los principios de inclusión, diversidad y paz. Este libro es más que una recopilación de investigaciones; es una invitación a reflexionar sobre cómo las instituciones educativas pueden convertirse en espacios de transformación social.

Como colaborador del Instituto Tecnológico de Sonora, agradezco profundamente el apoyo académico y humano recibido a lo largo de estos primeros treinta años de colaboración mutua y esfuerzo. Este recorrido ha sido testimonio de un compromiso inquebrantable con la excelencia educativa y el impacto social. En un mundo donde las desigualdades persisten, la educación para la paz no es un lujo, sino una necesidad. Este libro es un recordatorio de que cada esfuerzo por entender y mejorar nuestras prácticas educativas contribuye a construir un futuro más justo y equitativo.

Con gratitud y esperanza,
Dr. Jose Ángel Vera Noriega
Universidad de Sonora

PARTE I.

**LA PRÁCTICA DOCENTE
EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

CAPÍTULO 1

TENSIONES ENTRE EL DEBER SER DEL DOCENTE, LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. DISCUTIENDO LA POSIBILIDAD DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFORMADORA

Rodolfo Cruz Vadillo
Miguel Ángel Sainz Palafox
Emma Verónica Santana Valencia
UPAEP-Universidad

Resumen

En este trabajo pretendemos analizar las tensiones presentes en el ejercicio docente que realizan profesores universitarios de una institución privada, frente a los imperativos de aprendizaje en un contexto que premia procesos de inclusión educativa en el nivel superior. Esta investigación se aborda desde una perspectiva cualitativa. El alcance de este trabajo es descriptivo. Por su temporalidad, es sincrónico, con un método interpretativo. Se realizaron entrevistas a cuatro profesores de educación superior que laboran en una universidad privada de la ciudad de Puebla. Se concluye que el proyecto de inclusión educativa tiene sentido en la escuela porque es ahí donde ha tomado forma, se ha desarrollado, y apenas está buscando la salida hacia otras realidades. Estas consideraciones suponen un cambio de perspectiva hacia una mirada relacional, donde las prácticas de los docentes en distintas disciplinas están modeladas por expectativas y realidades complejas, que se comunican con la escuela, pero la trascienden.

Introducción

La docencia universitaria es un tema que en últimas décadas ha cobrado centralidad. Si bien la formación docente en instituciones de educación superior no es un tópico novedoso, la urgencia por una pedagogización de los docentes parece poner en tensión las lógicas y formas desde las cuales se han emplazado los procesos formativos en este nivel. En este marco, el ejercicio docente no solo se puede reducir a la presencia o posesión de un cúmulo de conocimientos que, en muchos casos, no supera su nivel

declarativo, es decir, la conceptualización de ciertos conceptos básicos de acuerdo con determinada disciplina.

Las propuestas en torno al ejercicio de la docencia van desde la necesidad de ciertas competencias que pueden ser disciplinares, pero también metodológicas y didácticas, hasta cuestiones como el manejo de las relaciones socioafectivas y la disposición para atender las diferencias que pueden hacerse presentes al interior de las aulas universitarias (Arellano et al., 2019; Cervera y Reyes, 2018). Lo que implica no solo hablar de estudiantes con discapacidad, sino de una amplia gama de diversidades que pasan por cuestiones de género, capacidad, creencias, etcétera.

Lo anterior carece de pensar que los procesos son situados, es decir, se realizan en un aquí y ahora. Por tanto, las habilidades y el propio ejercicio de la docencia en el nivel superior (como en cualquier otro) están siempre en relación con una diversidad de estudiantes, con sus cualidades y características singulares y un espacio (situación) que puede facilitar u obstaculizar el propio proceso de enseñanza y el de aprendizaje (Buendía, 2021; Didou, 2011).

En concreto, pensar que toda relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes también requiere la disposición de estos hacia el aprendizaje, así como requiere del componente espacial, es decir, de una institución que brinde los apoyos necesarios, realice los ajustes pertinentes y tenga las condiciones óptimas para que sean posibles el aprendizaje y la enseñanza (Guzmán, 2014; Márquez, 2004).

En este trabajo pretendemos analizar las tensiones presentes en el ejercicio docente que realizan profesores universitarios de una institución privada frente a los imperativos de aprendizaje en un contexto que premia procesos de inclusión educativa en el nivel superior.

Docencia universitaria en el marco de una inclusión educativa

En las últimas décadas, el imperativo que busca una transformación de las instituciones educativas ha estado ligado a discursos que se pueden caracterizar de “inclusivos” (Echeita, 2006; 2013). El problema de partida viene dado desde la propia génesis de las instituciones universitarias. Inicio marcado por un componente elitista que solo acepta a los poseedores y herederos del capital cultural (Pérez-Castro, 2016). Es decir, aquellos que ya tenían las disposiciones culturales, socializadas desde la cuna familiar, con lo cual podían emplazar una serie de acciones y prácticas que eran valoradas desde las propias escuelas, en especial en las universidades.

El conflicto de esta forma de proceder está en su carácter reproductivo, donde solo aquellos que ya poseían las disposiciones para el estudio, eran los que podían acceder al mismo. En otras palabras, los que ya habían sido socializados desde casa en lo que la educación en su forma institucionalizada valoraba, eran los que podían ingresar, permanecer y egresar de sus aulas, siendo considerados estudiantes exitosos (Bourdieu, 1998).

Lo que estaba siendo invisibilizado es que aquellos estudiantes considerados exitosos eran los que lograron asimilarse con las disposiciones de una normativa escolar que premiaba un tipo ideal estándar de estudiante. Ahí donde la concordancia se daba entre lo institucionalizado y un sujeto, se podía hablar de un estudiante que tenía la capacidad de aprender (Cruz y Casillas, 2017).

En este marco, las políticas que trabajan temas de discriminación, racismo y exclusión escolar han señalado la cuestión como un problema de diseño que puede identificarse desde su origen (Alcántara, 2013; Alcántara y Navarrete, 2014; Arzate, 2015; Carro y Lima, 2015). En otras palabras, la producción de fracaso escolar, abandono, reprobación, etc., es algo que se fabrica desde las lógicas que han instituido una normativa escolarizada de la educación (Perrenoud, 2008). Funcionando como un dispositivo que hace existir de forma plena a las subjetividades que se asimilan a la normativa escolar, en este caso universitaria, produciendo “no existencia” a aquellos que lejos están de disponer de las habilidades y capacidades valoradas.

El problema radica en la restricción y abstracción de una sola forma de responder a las demandas escolares, reduciendo la idea de inteligencia, habilidad y capacidad a una manera de expresarla, negando con ello otras posibilidades de existencia escolar. Esta crítica está viva en las propuestas y políticas que abordan en tema de la inclusión educativa en educación superior. Por ejemplo, todo el discurso de la accesibilidad arquitectónica y cognitiva atraviesa las formas en que se han construido y legitimado las relaciones de enseñanza y aprendizaje (López, 2019). Donde es el profesor el que enseña y explica al estudiante y es este el que debe aprender desde la forma en que se ha emplazado la relación.

La no concordancia entre la forma de enseñanza y la de aprendizaje cae en el no aprendizaje como incapacidad individual, no como barrera para dicho ejercicio. Así, cuando no se da el aprendizaje en los estudiantes, se individualiza el problema, dejando la mayor parte de la responsabilidad en el propio sujeto (alumno), quien se antoja “falta de capacidad”.

Es aquí donde el discurso inclusivo ha intentado señalar esas desigualdades de origen que no son parte de una diversidad orgánica donde los dones otorgados no han llegado del todo. La inclusión educativa señala que

el no aprendizaje muchas veces es el resultado de la presencia de barreras para el aprendizaje y la participación que no son posesión del estudiante, sino que vienen de la construcción de entornos que no respetan o están pensados en la diversidad de estudiantes, sus formas de aprendizaje, singularidades, particularidades, etc. (Pérez-Castro, 2021).

La inclusión educativa en educación superior señala la necesidad de que las instituciones se transformen de cara al reconocimiento de una diversidad de estudiantes que tienen el derecho de ingresar, permanecer y egresar del nivel universitario, pero que demandan ajustes importantes para que lo puedan realizar (De la Cruz, 2012; Pérez-Castro, 2019). Tal es el caso de estudiantes de origen indígena, con discapacidad, afrodescendientes, en situación de pobreza, etc. Uno de esos ajustes está relacionado con las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios.

Inclusión educativa: propuestas para un ejercicio de docencia universitaria frente a la diversidad

En el nivel de educación superior, si bien se pueden identificar esfuerzos importantes, la complejidad del tema aparece de forma intensa. Las cuestiones didáctico-metodológicas son relevantes, pero los conocimientos de la disciplina parecen determinar los límites de los procesos de inclusión, planteando incluso ciertos dilemas no fáciles de resolver (Iturbide y Pérez-Castro, 2020). Por ejemplo, los profesores pueden transformar sus prácticas a modo de que las metodologías que utilizan sean accesibles para los estudiantes en general, no obstante, hay contenidos que deben ser aprendidos por todos pues forman parte de lo básico disciplinar.

En este marco, cuando hablamos de contenidos no solo hacemos referencia a conocimientos de tipo declarativos. Es claro que hay conceptos básicos en cada disciplina que deben ser aprendidos y dominados por cualquier estudiante. Sin embargo, cada contenido tiene una forma de convertirse en una práctica específica. En otras palabras, muchos contenidos disciplinares no se restringen a una declaración de saber conceptual, sino que su adquisición representa una práctica determinada.

Es aquí donde, en muchos casos, la propuesta de inclusión educativa en el nivel superior se complejiza, pues no solo es modificar la estrategia de enseñanza y evaluación, sino que, en ciertas disciplinas, la forma está íntimamente ligada e implicada con el fondo (Iturbide y Pérez-Castro, 2020). El dominio de un contenido tiene cualidad de ser observado, de ser puesto en acto. En este punto, el límite parece establecerse a partir de las prácticas de conocimiento que se realizan de acuerdo con cada disciplina, por lo que

habrá casos en que, si un estudiante no es capaz de presentar el contenido, la sospecha de su incapacidad para un ejercicio profesional pesará sobre sus hombros.

Esa puesta en acto de la disciplina es lo que muchas veces puede favorecer ciertas anticipaciones basadas en una “estereotipia” profesional, es decir, de una única forma de ejercer determinada profesión. Esto, en el caso de la educación superior, como ya se había mencionado, es mucho más evidente, pues, además de la propia característica disciplinar, se puede decir que hay una urdimbre, una cultura del ejercicio profesional que hace que cierta forma de saber-hacer se haya enraizado y articulado con los saberes y conocimientos de esta.

En otras palabras, los profesores no solo han aprendido y adquirido saberes de índole pedagógicos que les permiten pensar en ciertas estrategias y técnicas de enseñanza, además, han aprendido una serie de normas que describen y prescriben las formas en que se debe ejercer determinada profesión. Contenido y práctica se articulan e implican de forma profunda en el nivel superior, donde los profesores, en muchos casos, han ejercitado la disciplina y han internalizado cierta normativa que señala el camino para proceder en la práctica.

¿Cuál es el límite de la inclusión en educación superior? ¿Desde dónde establecer sus alcances? ¿Quién es el sujeto legitimado para realizarlo? ¿Cuáles transformaciones pueden considerarse válidas en tanto no desatiendan el propio ejercicio profesional? ¿Cómo incluir a la diversidad sin desatender lo que es central en el ejercicio disciplinar y profesional?

Las preguntas anteriores parecen poner en tensión, por un lado, una serie de discursos sobre la necesidad de atender a la diversidad humana, enfrentando las formas en que se han naturalizado la discriminación, la violencia y el racismo, institucionalizado y enraizado en muchas prácticas educativas, incluidas las que se realizan en la educación superior. Por otro lado, la necesidad de responder a la ética y naturaleza disciplinar, con responsabilidad y apegado a una mínima capacidad práctica que garantice una respuesta satisfactoria y, sobre todo, el dominio de habilidades y conocimientos de cualquier egresado.

Hay entonces un deber ser de lo que es factible, deseable y correcto que tiene que hacer un profesor universitario frente a las demandas y necesidades éticas y prácticas de una determinada profesión; sumado a una función social que las instituciones de educación superior tienen en cuanto a la calidad y cualidad de sus egresados en su ejercicio profesional. Sin embargo, también hay un imperativo que podemos denominar de una “justicia inclusiva” donde se busque eliminar o erradicar la exclusión, la violencia y

la discriminación que habita en las formas en que se han llevado a cabo los procesos educativos en las universidades y que se sospechan atravesados por la estandarización que legitima exclusiones (Cervera y Reyes, 2018; Jongitud, 2017; Ramírez, 2016). El presente trabajo se propone como objetivo arrojar algunos indicios de cómo describen los docentes las tensiones entre la demanda de una educación adecuada para todos los estudiantes y la puesta en práctica de procesos formativos diseñados para un estudiante estándar, a través de un análisis interpretativo de sus narrativas.

La posibilidad de que un ejercicio dialéctico entre los componentes señalados en el párrafo anterior se dé, requiere una serie de relaciones dialógicas entre los implicados. Relaciones que posibiliten acuerdos que lleven a identificar las lógicas en que deben empezarse procesos inclusivos, garantizando que exista la posibilidad de un ejercicio profesional ético, libre de discriminación y exclusión. Esto parece ser uno de los retos a enfrentar y vencer en cuanto al tópico de la inclusión educativa en el nivel superior.

Método

Esta investigación se aborda desde una perspectiva cualitativa cuyo diseño es no experimental, pues se rescata información respetando las maneras en que el fenómeno se presenta de forma natural en lo social. La mirada es comprensiva, relacionada con el reconocimiento de la subjetividad, de lo que producen las interacciones sociales, la circulación de los discursos, los propios actos de habla, las representaciones y significados que se depositan y que sirven como ejes de acción para determinados temas, etcétera.

Es un trabajo de carácter ideográfico. Más bien pretende una profundización de elementos de orden simbólico que pueden dar cuenta de las significaciones sobre un tópico en específico.

El alcance de este trabajo es descriptivo. Por su temporalidad es sincrónico, con un método interpretativo. Para lograr lo anterior, se realizaron de manera presencial entrevistas a cuatro profesores de educación superior que laboran en una universidad privada de la ciudad de Puebla. Los participantes fueron docentes profesionistas de distintas disciplinas adscritos a la institución. Por docentes profesionistas se entienden aquellos que no son docentes de formación inicial, pero actualmente se dedican a la docencia. Participaron un pedagogo, un médico y dos ingenieros. La muestra fue teórica y a conveniencia. Los docentes profesionistas fueron contactados por correo electrónico e invitados a participar.

La entrevista realizada se basó en un guión o cuestionario conformado por cuatro dimensiones. La primera dimensión nombrada como: “Inicio y

experiencia en la docencia”, rescata la forma en que el profesor universitario llegó a la educación superior y la manera en que enfrenta dicha práctica, pues siendo un profesionalista de una disciplina distinta a la pedagógica, no fue formado para el ejercicio de la docencia. La segunda dimensión: “Problemáticas y habilidades en el ejercicio de la docencia universitaria”, indaga sobre los problemas que han enfrentado como profesores, así como las cualidades que, tanto por parte del docente como el estudiante, pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La tercera dimensión, “Experiencias docentes”, solicita información a los profesores sobre vivencias concretas en donde las cualidades propias y de los estudiantes han dado singularidad a los acontecimientos. En la cuarta y última dimensión: “Normatividad y resolución de problemas en el ejercicio de la docencia”, se rescata el papel que ha jugado lo institucional, es decir, las normas y reglas de los centros educativos en la toma de decisiones y resolución de las problemáticas del ejercicio docente en el nivel superior.

Tabla 1. *Dimensiones del instrumento de investigación*

Dimensiones	Preguntas
Dimensión 1: Inicio y experiencia en la docencia	<p>Puede contarme su experiencia de cómo llegó a ser profesor de universidad.</p> <p>¿Cómo describiría su experiencia como profesor en esta universidad dentro del aula?</p> <p>¿Cómo te describirías como profesor (qué tipo de profesor te consideras)?</p>
Dimensión 2: Problemáticas y habilidades en el ejercicio de la docencia universitaria	<p>¿Cuáles son los principales problemas que has enfrentado como profesor dentro del aula?</p> <p>¿Cómo consideras que influyen tus conocimientos, habilidades y aptitudes en los problemas que has tenido que enfrentar dentro del aula?</p> <p>¿Qué cualidades personales consideras que tienes, que te identifican como profesor y que influyen en los problemas que has enfrentado dentro del aula?</p> <p>¿Qué características individuales tienen tus estudiantes (compromiso, actitudes, competencias), que influyen en los problemas que has enfrentado dentro del aula?</p>

Dimensión 3: Experiencias docentes	<p>Podrías contarme algunas experiencias o anécdotas, sobre situaciones muy problemáticas, que hayas tenido que resolver como profesor dentro del aula.</p> <p>¿Cómo crees que ha influido la relación alumno-profesor en estas experiencias?</p> <p>¿Qué características del estudiante han influido para que se den estas problemáticas?</p> <p>¿Qué características del profesor han influido para que se den estas problemáticas?</p>
Dimensión 4: Normatividad y resolución de problemas en el ejercicio de la docencia	<p>¿Cómo influyen las normas institucionales, las normas de clase y las normas sociales, en la manera en que se dan estas problemáticas?</p> <p>Si los problemas se han resuelto adecuadamente, ¿A qué se lo puedes atribuir?</p> <p>Si los problemas no se han resuelto adecuadamente, ¿Qué tendría que haber pasado para que se resolvieran?</p>

Fuente: Elaboración propia

El análisis se basó en los principios de teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2014). Las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante el método de comparación constante (Glasser y Strauss, 1967). Se llevó a cabo un análisis, línea por línea, generando categorías de análisis. Cada entrevista fue revisada en su totalidad antes de proceder a la siguiente, lo que permitió seleccionar a los participantes a través de los principios de muestreo teórico y de maximización de las diferencias (Charmaz, 2014, Glasser y Strauss, 1967).

Resultados

A partir del análisis, se generaron cinco categorías de primer orden: *1. Deber ser disciplinar*, *2. Identidad*, *3. Disposiciones relacionales*, *4. Docente no especialista* y *5. Cultura organizacional*. El presente trabajo se centra en la descripción del “Deber ser disciplinar”, que puede entenderse de manera general como el diálogo entre las demandas interiorizadas por el docente y lo que se espera de él en dos ámbitos: cómo se debe de enseñar cierta disciplina y las características que debe poseer un profesionista para ejercer adecuadamente.

Los hallazgos identificados a partir de la aplicación de las entrevistas dan cuenta de una diversidad de posicionamientos frente a los procesos de inclusión educativa. Dichas diferencias pueden ser explicadas a partir del componente disciplinar. Por un lado, se encuentran los profesores que

se formaron en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, los cuales, desde el inicio de su profesión, fungieron como docentes universitarios. Por otro lado, están aquellos del campo de las ciencias exactas y medicina, quienes antes de ser profesores tuvieron experiencias profesionales en la industria o la clínica.

Tensión entre la realidad de la escuela y la realidad laboral

Uno de los elementos encontrados refiere cierta distinción a partir de las disciplinas de procedencia de cada uno. Por ejemplo, en el caso de las ingenierías, el paso por ciertas experiencias se considera vital para el ejercicio de la docencia. Pues, según palabras de los profesores, permite visibilizar los retos a los que los estudiantes se enfrentarán en el plano laboral.

Es mal visto que una persona termine de estudiar una ingeniería e inmediatamente inicie a dar clases, lo primordial es la experiencia (s3).

La industria es el lugar de llegada para los que se forman en una ingeniería, por lo que la experiencia, en ese plano, hace que el profesor pueda transmitir su vivencia a los estudiantes y, de cierto modo, acercarlos a la realidad. En este sentido, tiene que ver con un deber ser, que puede ser dividido en dos: por una parte, la representación de un profesionalista ideal, capacitado y listo para resolver los problemas propios de su labor. El otro, es un deber ser del docente propiamente dicho, entendido como la labor didáctica dentro del aula, es decir, encontrar la mejor manera de manejar una clase y lograr los objetivos de aprendizaje.

Yo creo que no solamente es que seamos expertos en el tema. Sino que también tengamos muy presente las técnicas de enseñanza. Pero sí, yo creo que el compromiso del docente es tener las herramientas necesarias, el conocimiento necesario sobre técnicas de enseñanza, y sobre todo estar motivado (s4).

Entendemos que este deber ser (en sus dos dimensiones) se relaciona con un docente ideal, que comúnmente es descrito por los participantes como racional, apasionado, ávido de conocimiento y capaz de autogestión. Estas mismas cualidades, que describen a un docente ideal, son proyectadas sobre el estudiante, de modo que finalmente representan el funcionamiento (o comportamiento) ideal esperado de todas aquellas personas involucradas en actividades escolares.

[...] algo que me gusta mucho del ambiente universitario es el pensamiento crítico, el discurso que pueden desarrollar los universitarios (s1).

[...] yo era palomita roja, cruces, o sea... así era. Cuando me di cuenta de que eso no funcionaba para acercarlos a la ciencia, me preparé, y entonces ahí vi que no tenía que ser impuesto, que tenía que ser por gusto (s2).

Sabemos que el aprendizaje es una cuestión intrínseca de la persona, yo puedo gritar o alguien puede tener un excelente libro, pero si no quiere aprender no aprende (s3).

En el caso de las personas que se preparan para ejercer una profesión (como la de médico o ingeniero), el deber ser dialoga íntimamente con algo que se encuentra fuera de la escuela (el hospital, la clínica, etc.). Los profesionistas encuentran el sentido a su formación ejerciendo en sus respectivos ámbitos, por lo que finalmente esto se convierte en una cuestión de estatus. Por este motivo, los entrevistados, al hablar de su experiencia como docentes, constantemente regresan a describir su experiencia laboral previa a la docencia.

Yo al principio trataba a los estudiantes como yo trataba a mis compañeros en las capacitaciones: yo te explico de buena manera, pero si quieres o no aprender es asunto tuyo (s3).

Una vez que se gana experiencia en la práctica docente, el proceder se transforma, y entran en juego nuevos elementos de complejidad: se describe la diferencia fundamental entre un proceso de capacitación y uno de formación.

[...] ya entro aquí a la universidad y ya empiezo a darme cuenta de lo que es la docencia, ya no solamente cómo le digo a los chicos: “ahí están los temas y no me importa lo demás”, ya aquí tienes que empezar a ver al alumno cómo se desarrolla, si te entiende o no te entiende, cómo le ayudas, y aspectos de esa clase no (s3).

Una diferencia fundamental entre el docente que se forma para ser docente, y el profesionista que finalmente se convierte en docente, es que el ejercicio profesional (ese mundo real) se encuentra fuera de la escuela, y no se le conoce hasta que se gradúa y pasan los años ejerciendo.

[...] la verdad, cuando yo avisé a mi trabajo que me salía de la industria para entrar al área educativa, era como que no les hizo clic, yo creo por el respeto

que nos teníamos y la amistad que tenía con ellos no me dijeron estás loco, porque no era lo más común no, o no lo sé, o más bien es común, pero ya como a cierta edad, porque algunos colegas que he conocido acá, más bien lo hacen más adelante (S3).

Al momento de formar, el docente busca proporcionar al estudiante experiencias que sean lo más cercanas a esa realidad, que es descrita como más dura y exigente, a diferencia de la escuela, que se percibe como más tolerante y permisiva.

[...] yo en ingeniería industrial un día llevé el juego de química, e hice una demostración; me vieron, así como diciendo... mira, ay, nos viene a enseñar como que juego de té. Y me sentí rara y lo hablé en mi casa, y mi esposo me dijo: “estás en un nivel universitario” (S2).

Para el docente profesionalista, esa realidad funciona como una brújula que orienta su carácter, hacia el valor práctico de las competencias que busca desarrollar en sus alumnos. Concebir la escuela como una simulación de la realidad, justifica exigencias que pueden parecer desproporcionadas o injustificadas.

[...] en la industria es, no me haces caso y literalmente te escalo, y es si tú no me cumples tu jefe me va a cumplir. Acá lo he evitado porque siento que eso lo ven como una agresión así ya personal, cosa que en la industria si lo ven como una agresión personal, pero ni modo, trabajo es trabajo y es dinero (S3).

Esta lógica de eficacia y eficiencia laboral encuentra su correlato con las exigencias modernas propias de una sociedad post industrial, que dirige la función de la escuela hacia el desarrollo de competencias (conocimiento, habilidades y actitudes) con aplicaciones prácticas e inmediatas, situadas en un contexto laboral específico. La educación solo tiene sentido si se materializa en un objeto consumible y redituable, equiparando su éxito a la creación de un sujeto bien adaptado y útil para ese *mundo real*.

[...] yo creo que eso (el consumismo) ha penetrado también en la vida en las escuelas, no, o sea, como vivir rápido, entregar proyectos, trabajos, no sé, escucho a maestras de preescolar, por ejemplo, a quienes les doy clase, y mencionan que, si no acabas el libro, todo, de inicio a fin, al final del año van y le reclaman: “maestra porque no acabaron el libro” (S1).

Las implicaciones sobre el deber ser en ambos casos podrían ser que el docente ya sabe a lo que se enfrenta cuando se habla de inclusión en la escuela, es decir, sabe lo que puede hacer por el alumno dentro de la escuela, para que cumpla con los requisitos y criterios que la institución le exige. Sin embargo, cuando se habla de formación académica profesional, se pretende preparar al alumno para exigencias que están fuera de la escuela (y que son o se perciben menos flexibles), por lo tanto, el imperativo de la política inclusiva se vuelve aún más difícil de reconciliar.

Discusión

Las ingenierías y las ciencias exactas son descritas como carreras masculinizadas, soportadas por una estructura social tradicional excluyente (López, 2020). La presente investigación pretende arrojar una mirada refinada sobre estos argumentos, que consideramos valiosos. Más que encontrar personas con disposiciones negativas (es decir, cerradas, machistas, excluyentes), consideramos que su modo de proceder se relaciona con el conocimiento que ellos tienen de un mundo que está fuera de la escuela (la industria, la clínica) y que no es posible equiparar a la escuela en cuanto a su nivel de exigencia y competitividad.

[...] al momento, la única inclusión de la cual podría mencionar, digo hablándolo como inclusión, es el tema de las ingenieras (s3).

En el salón, he encontrado parejas totalmente homosexuales, y pues realmente, mi criterio dice que no tengo porqué juzgar a la persona, la acepto tal como es (s4).

Los docentes que se forman para ser docentes se preparan en la escuela para regresar [a trabajar] en la escuela. En la actualidad, la escuela como institución se caracteriza por enfatizar la protección del estudiante como sujeto de derecho (Jongitud, 2017), dejando al docente con una sensación de desamparo.

Porque mira, ahorita también las instituciones educativas tienen, lo voy a decir, como mucho miedo por la situación legal, por el manejo de datos sensibles. Me parece que, en general, los agentes educativos se sienten vulnerables (s1). Sí, el miedo que se les tiene a los padres de familia, ese es un problema que frena, frena las actividades, frena mucho, si, este, la cuestión de los padres de familia (s2).

Visto desde una perspectiva histórica, la inclusión educativa llega primero a los niveles más básicos, escalando poco a poco hasta la educación superior, y encontrando, en la actualidad, su mayor rezago en el intersticio entre la escuela y el trabajo (Moriña, 2017). La inclusión educativa como ideal, tiene mucho más sentido para aquellos que laboran en humanidades y ciencias sociales, no solamente por una suerte de mayor sensibilidad y apertura personal, sino porque el proyecto como tal es percibido como más factible en el ámbito escolar, no encontrando un correlato similar en otros ámbitos profesionales.

El proyecto de inclusión educativa tiene sentido en la escuela porque es ahí donde ha tomado forma, se ha desarrollado, y apenas está buscando la salida hacia otras realidades. Estas consideraciones suponen un cambio de perspectiva hacia una mirada relacional, donde las prácticas de los docentes en distintas disciplinas están modeladas por expectativas y realidades complejas, que se comunican con la escuela, pero la trascienden.

Cuando un docente decide que no puede hacer ajustes, como ampliar el tiempo de entrega de una actividad, no lo hace solamente por ignorancia (falta de capacitación) o porque sostenga actitudes negativas (como creencias capacitistas); existe una máxima que permanece oculta (Becker, 2010), y dicta que aprobar o pasar al alumno bajo esas condiciones, representa perjudicarlo a largo plazo, porque cuando salga de la escuela y entre a ese “mundo real”, no encontrará consideraciones similares.

Por supuesto, hablar de un mundo real fuera de la escuela, y de la escuela como una mala copia de ese mundo real, es una ficción. Esta distinción es útil solo para fines analíticos, como una herramienta sociológica que nos permita estructurar un discurso sobre la realidad. Los docentes mencionan ese mundo real, y eso les sirve como guía para tomar decisiones sobre su práctica educativa. Desde nuestra perspectiva, los profesores pueden interpretar de distintas maneras estas implicaciones. Algunos lo utilizarán como justificación para reproducir prácticas educativas que se consideran válidas, probadas e inevitables. Sin embargo, una mirada más crítica podría visualizar este mundo como sujeto a cambio, influido por la escuela y la acción educativa.

Desde esta postura, valdría preguntarse: ¿cuál es la función de la escuela?, una respuesta podría ser que la función de la escuela (particularmente en educación superior) es preparar personas para que puedan ocupar puestos de trabajo. Bajo esta perspectiva, la escuela tiene una función de reproducción de las estructuras sociales (Althusser, 1974). Lo que buscamos es que el perfil del egresado se ajuste lo más posible a los parámetros existentes, con la menor fricción y mayor suavidad posible. Otra respuesta,

es que la escuela tiene una función transformadora. Desde esta visión, esta no puede ser una mala copia de la realidad. Las normas y exigencias en el ámbito laboral no son vistas solamente como un perfil que se tiene que cumplir, sino que son posibles de ser cuestionadas.

Bajo este segundo enfoque, lo educativo tiene que ver con la subjetividad. El docente tiene la función de formar a sus estudiantes; modificar la estructura social, la cual está directamente fuera de su alcance. Sin embargo, el docente puede generar un impacto a nivel epistemológico, pues a través de su práctica tiene la posibilidad de validar distintas formas de ser, que tradicionalmente han quedado excluidas. Esta visión solo es posible si la escuela se asume activamente no como una sombra de la realidad, sino como una institución transformadora. Es en este espacio epistemológico donde se encuentra el posicionamiento de una educación inclusiva.

Si la escuela asume su función transformadora de manera intencional, el problema radica en que las diferencias no sean leídas como inadecuaciones a la realidad, sino en que esa diferenciación tiene como propósito no ser la réplica de la realidad. Las reflexiones de este trabajo nos invitan a pensar que no se tendría que parecer, porque si fuera así, entonces se reafirmaría un *statu quo* que discrimina, violenta, etcétera.

Aun partiendo de estas consideraciones, queda claro que la escuela no puede ser un espacio completamente diferente al mundo fuera de la escuela (ambas funciones, reproducir y transformar, operan simultáneamente, en tensión). Sin embargo, si el espacio escolar es igual al que está fuera, entonces ¿cómo construimos subjetividad? ¿Cómo formamos un ciudadano que tenga otro compromiso con los otros?

Cuando un profesionalista regresa a la escuela, ahora con la función de docente, después de haber ejercido durante algún tiempo en el mundo real, llega con toda la potencia del conocimiento sobre el mundo vivido. Su idea es mostrarle al alumno cómo es ese mundo real. Esto resulta indiscutiblemente útil en su función capacitadora. Sin embargo, podemos separar lo que es útil de lo que es deseable. Que tengas la capacidad de soportar ciertas condiciones laborales, conlleva el peligro de afirmar nuevamente una estructura determinada. Por eso hablamos de formación transformativa. No basta con que el docente tenga conocimientos, altos rangos académicos e incluso hasta conocimientos pedagógicos. Lo que se necesita es humanizar.

Recomendaciones para futuros estudios

La presente investigación revela la importancia de entender los procesos de inclusión educativa como situados en una realidad y contexto específicos,

cuyas demandas frecuentemente representan tensiones, retos y dificultades, pero también creencias, tradiciones y hábitos arraigados en las instituciones educativas y sus agentes. Futuras investigaciones podrían utilizar una muestra más amplia para tratar de comprender como se vive la inclusión desde distintas trincheras, especialmente aquellas en las que se ha encontrado mayor resistencia. Aunado a lo anterior, se recomienda rescatar tanto la perspectiva de docentes y estudiantes, como las de otros actores, como pueden ser directivos y personal administrativo, cuyo rol no se puede subestimar en la puesta en práctica de adecuaciones que coadyuvan a la inclusión/exclusión y accesibilidad de las instituciones de educación superior. Finalmente, es de suma importancia identificar cómo influyen los mecanismos que conectan la educación superior con las demandas en el ámbito laboral, y cómo esto configura la triada docente-alumno-profesionista ideal.

Referencias

- Alcántara, A. (2013). Educación superior e inclusión social en México: algunas experiencias recientes. *Universidades*, 63(57), 17-28. doi:10.36888/udual.universidades.2013.57. 251
- Alcántara, A., y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Nueva Visión.
- Arellano, A., Gaeta, M., Peralta, F., Peralta, F., y Cavazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-21. doi:10.21615/cesp.13.1.6
- Arzate, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 103-134. doi:10.30827/revpaz.v8i1.2797
- Becker, H. (2010) *Trucos del oficio. Como conducir su investigación en ciencias sociales*. Argentina. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Buendía, A. (2021). Caminos y batallas para la equidad en la educación superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), pp. 262-295.
- Carro, A., y Lima, J. (2015). Políticas públicas para la inclusión educativa, el caso del Programa de Estímulos a la Educación Superior en Terrenate, Tlaxcala. *Espacios Públicos*, (44), 125-144.

- Cervera, C., y Reyes, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43) 72-88.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Cruz, R., y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. doi:10.1016/j.resu.2016.11.002
- De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Etic@net*, 12(13), 216-230. doi:10.30827/eticanet.v12i2.12017
- Didou, S. (2011). La promoción de la equidad en la educación superior: declinaciones múltiples. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (61), 7-18.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Espinosa, J., Llado-Lárraga, D., y Navarro, M. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *CienciaUAT*, 16 (1), 116-135. doi:10.29059/cienciauat.v16i1.1508
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. AldineTransaction.
- Guzmán, C. (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*, 64(59), 36-46. doi:10.36888/udual.universidades.2014.59.297
- Iturbide, P., y Pérez-Castro, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-21. doi:10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007
- Jongitud, J. (2017). El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 45-56. doi:10.1016/j.resu.2017.02.002
- López, A. (2019). Accesibilidad académica en educación superior. En J. Pérez-Castro y A. López Campos (Coords.), *Discapacidad, inclusión social y educación* (pp. 125-141). México: UNAM /IISUE.
- López, M. (2020). Ingenieras civiles de la Universidad Autónoma de Aguascalientes ¿Mujeres a contracorriente? *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(21), 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.630>

- Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500.
- Moriña, A. (2017). Inclusive Education in Higher Education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>.
- Palmeros, G., y Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102. doi:10.18800/educacion.201602.005
- Pérez, A., y Memije, N. (2015). Educación con inclusión en la Universidad Autónoma de Guerrero. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (70), 161-170.
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170. doi:10670/1.lzbn44
- Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 138-157. doi:10.22201/ii-sue.20072872e.2021.33.862
- Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Ramírez, J. (2016). Análisis de las inequidades en la educación superior de México para introducir un modelo teórico multidimensional de equidad en educación. *Comunicações*, 23(1), 65-89. doi:10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n1p65-89
- Worthman, S. (2020). Las políticas de equidad educativa a nivel superior: una propuesta de marco de análisis. *Tla-melaua: Revista de Ciencias Sociales*, 14(48), 147-173. doi:10.32399/rtla.0.48.507

CAPÍTULO 2

PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA

Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Universidad de Colima

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar las prácticas inclusivas del profesorado de educación preescolar y educación primaria con el fin de reflexionar y discutir las acciones que implementan para atender a la diversidad escolar en condiciones de precariedad por la falta de recursos didácticos, poca o nula participación de los padres y madres de familia, así como la falta de capacitación, actualización y formación docente en materia de inclusión. Fue un estudio cuantitativo, donde participaron 232 docentes de educación básica, a quienes se les aplicó la *Guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula* de García et al. (2011). Los resultados indicaron que las docentes mujeres perciben que las condiciones físicas del aula, la planeación y uso del tiempo, metodología, evaluación, relación entre el maestro y los alumnos, así como la reflexión y sensibilización son adecuadas para tener buenas prácticas inclusivas, en cambio, hay más docentes hombres que indican que estas afirmaciones son parcialmente ciertas. Es importante que las instituciones formadoras de docentes habiliten y desarrollen competencias profesionales y específicas para atender a la diversidad escolar.

Introducción

La inclusión, equidad e igualdad son principios de la educación que se proyectan como piezas angulares para promover oportunidades de aprendizajes de calidad a lo largo de la vida para todos y todas en los diferentes contextos y niveles educativos. Estos principios tienen sustento en la política internacional proclamada en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Tailandia (1990), la Declaración de Salamanca y Marco de Acción en España (UNESCO, 1994), la Declaración de Incheon hacia una

educación inclusiva, equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015), así como el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018). México no ha sido la excepción para sumarse a esta política internacional y dejar de manifiesto su postura inclusiva en la reforma educativa al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde se identifica como eje rector la inclusión y la atención diversificada de forma universal al puntualizar que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior [...] Es obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica [...] Será equitativo [...] Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos [...] Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades con respeto y reconocimiento de sus diferencias [...] Será integral con el objeto de desarrollar capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas [...] Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral que promueve al máximo logro de aprendizajes [...] (DOF, 2019).

En el artículo 3° constitucional se pondera un punto muy importante al señalar que toda persona tiene derecho a la educación. Pero ¿qué implicaciones tiene para el profesorado hacer valer el derecho a la educación con la niñez que atiende? Sin lugar a duda, muchas implicaciones porque se convierte en un gran desafío al plantear la relevancia de su participación como pieza clave para la transformación social, desarrollando acciones que se caractericen por ser equitativas, inclusivas e igualitarias para así disminuir las diferencias tanto de acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo de todos los niños, niñas y adolescentes. Deducimos que mediante la inclusión se toma en cuenta la diversidad de los educandos a fin de respetar el principio de accesibilidad, el diseño de estrategias que disminuyan o eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) mediante ajustes razonables en los contenidos, metodologías y la evaluación.

La publicación de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, 2019) centra su atención en encaminar acciones inclusivas, flexibles y pertinentes para identificar, atender y eliminar las BAP que surgen en el sistema educativo, al interior de las escuelas y en el aula, así como en el entorno social y arquitectónico que rodea a la población estudiantil. No obstante, aún con esta iniciativa, la exclusión, segregación y discriminación

hacia personas con discapacidad, aptitudes sobresalientes, en condición de vulnerabilidad se pone de manifiesto por la poca o nula información que tienen los padres y madres de familia para hacer valer los derechos de sus hijos e hijas, o bien, porque las condiciones escolares y las prácticas docentes limitan el aprendizaje y participación del alumnado. García et al. (2024) refieren que la ENEI no se ha socializado al interior de los colectivos escolares de las escuelas regulares, padres de familia y personal de educación especial, así como de asistencia a la educación; originando imprecisiones en el cumplimiento del principio de inclusión educativa como derecho universal. A pesar de ello, estudios reflejan voluntades, actitudes y prácticas docentes en la escuela y en el aula por la participación en trayectos formativos relacionados con temáticas para atender las necesidades de la población estudiantil que se atiende (Romero-Contreras et al., 2019; Márquez et al., 2021; García et al., 2022; García et al., 2023; García et al., 2024).

Se ha referido en párrafos anteriores el marco internacional y nacional que sustenta la inclusión educativa; sin embargo, para efectos de este documento, es importante clarificar la comprensión de este principio. La UNESCO (2015) la define como un proceso que implica cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, enfoques, estructuras y estrategias de la educación para superar los obstáculos, con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa en el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias (p. 4).

García (2018) señala que la educación inclusiva es un proceso continuo y sistemático que implica modificaciones en las prácticas docentes, ajustes razonables en el currículo, la eliminación de las BAP, modificaciones en la infraestructura de la escuela y el aula, así como la formación docente en materia para atender a la diversidad; esto con la finalidad de satisfacer las necesidades de la población estudiantil. Así pues, la educación inclusiva busca promover cambios en los sistemas educativos a fin de que las escuelas acepten a toda la población estudiantil sin distinción o restricción, ofreciendo una educación de calidad que elimina los obstáculos que enfrentan para lograr sus aprendizajes.

Un tema álgido y discutido en la educación ha sido las prácticas inclusivas docentes; hablar de ellas suele ser complejo porque se requiere un conjunto de variables que coincidan, tales como actitud y formación docente, vocación, competencias técnicas y metodológicas para atender a la diversidad escolar, liderazgo directivo y docente, lenguaje inclusivo, entre otras. García et al. (2015) refieren que las prácticas inclusivas son actividades situadas, viables y en contextos bien definidos, por lo que una buena

práctica puede no serlo en otra escuela o contexto diferente al analizado. Por tanto, las prácticas inclusivas comprenden todos los elementos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje y las diversas cuestiones en las que este ocurre y mediante las que interactúa con la población infantil. Villa et al. (2005) puntualizan que las prácticas inclusivas se caracterizan por implementar siete métodos para satisfacer las necesidades de la población estudiantil, las cuales son: 1) instrucción diferenciada, 2) currículo interdisciplinario, 3) uso de la tecnología, 4) colaboración entre estudiantes e instrucción mediada por pares, 5) apoyos y adaptaciones curriculares, 6) enseñanza de responsabilidad, conciliación y autodeterminación, y 7) evaluación auténtica del rendimiento escolar. Es un reto implementar prácticas inclusivas en el aula porque se requiere de esfuerzo del profesorado para implementar estrategias diversificadas que impliquen la participación y el aprendizaje de todas y todos en contextos desiguales, con recursos didácticos e infraestructura precaria, poca o nula organización escolar, así como la carga administrativa excesiva por el cumplimiento de formatos sin sentido en el quehacer pedagógico.

La inclusión es una tarea compartida que nunca termina en la comunidad escolar, por ello, su razón de ser es erradicar la discriminación, exclusión, marginación y segregación para lograr la promoción del aprendizaje y la participación de todas y todos los niños, jóvenes y adultos en cualquier contexto en el que se desenvuelvan. En este sentido, el presente documento tiene como objetivo identificar las prácticas inclusivas del profesorado de educación preescolar y educación primaria con el fin de reflexionar y discutir las acciones que implementan para atender a la diversidad escolar en condiciones de precariedad por la falta de recursos didácticos, poca o nula participación de los padres y madres de familia, así como la falta de capacitación, actualización y formación docente en materia de inclusión. Sin más preámbulos, se presenta el método utilizado, los resultados de los instrumentos aplicados, la discusión y las conclusiones que se derivan del trabajo, así como las referencias.

Método

Se aborda un estudio de tipo cuantitativo, donde participaron 232 docentes de educación básica (77 hombres y 155 mujeres). El desglose de participantes corresponde a 89 docentes (mujeres) de educación preescolar y 143 docentes de educación primaria (63 hombres y 80 mujeres). Para la recolección de datos se aplicó la *Guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula* –GEPIA– (García et al., 2011). Este instrumento está conformado

por dimensiones que agrupan subcategorías: condiciones físicas del aula, planeación y uso del tiempo, metodología, evaluación, relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre ellos y reflexión y sensibilización. Consta de 58 ítems tipo Likert que van desde totalmente cierto (con valor de cuatro puntos), parcialmente cierto (tres puntos), parcialmente falso (dos puntos) y totalmente falso (con el valor de uno). Es importante mencionar que en el instrumento de la GEPIA se incluyó una categoría de datos generales que permitió identificar la formación académica, antigüedad en el servicio educativo, así como la atención a la diversidad escolar.

Para la cumplimentación de la GEPIA, se gestionó ante la Coordinación de los Servicios Educativos del Estado de Colima el permiso para acceder a participantes de este estudio, quienes trabajan como docentes de educación básica. Una vez obtenido el permiso, y en el marco de una capacitación masiva relacionada con los Consejos Técnicos Escolares, se solicitó el consentimiento informado y voluntario del profesorado participante, especificando como criterio de inclusión que en sus escuelas regulares tuvieran el servicio de apoyo de educación especial de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Los datos obtenidos fueron analizados utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versión 20) para calcular los promedios de las respuestas de las poblaciones y desviaciones estándar. También se aplicaron la prueba t de Student y ANOVA para la comparación de medias.

Resultados

En el presente estudio, la población docente tiene un promedio de edad de 39 años, entre los 23 y los 65 años. El 54% tiene licenciatura terminada, el 37% maestría concluida y el 9% está estudiando o ya terminaron el doctorado. El profesorado tiene entre 2 y 41 años de antigüedad en el sistema educativo. En referencia a la formación, capacitación y actualización en temas relacionados a la educación inclusiva, se identifica que el 47.5% del profesorado no ha participado y el 52.5% sí ha cursado este tipo de trayectos formativos. En relación con la atención a la diversidad escolar, el 96% del profesorado participante refiere haber intervenido con población que presenta la condición de discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes o que enfrentan BAP; el 4% de docentes manifiesta no haber intervenido con este tipo de población estudiantil. En relación con los datos que arroja la aplicación de la GEPIA al profesorado participante ($n = 232$), se aplicó la ANOVA para identificar las diferencias de las prácticas inclusivas entre nive-

les educativos (educación preescolar y educación primaria) y para analizar si existían diferencias estadísticas entre sexos se utilizó la t de Student para la comparación de medias.

En los promedios y desviaciones estándar de los 77 profesores y 155 profesoras encuestadas de educación básica (preescolar y primaria), los resultados arrojan un nivel de confianza del 95% y se observa en las seis categorías de la GEPIA resultados significativamente distintos entre hombres y mujeres (p - valor < 0.05). Las docentes mujeres perciben que las condiciones físicas del aula, la planeación y uso del tiempo, metodología, evaluación, relación entre el maestro y los alumnos, así como la reflexión y sensibilización, son adecuadas para tener buenas prácticas inclusivas; en cambio, hay más docentes hombres que indican que estas afirmaciones son parcialmente ciertas (Tabla 1).

Tabla 1. *Comparativo entre sexos de las subcategorías de la GEPIA*

Subcategorías de la GEPIA	Docentes hombres			Docentes mujeres			p - valor
	N	μ	(\pm D E)	N	μ	(\pm D E)	p - valor
Condiciones físicas del aula	77	3.34	0.45	155	3.57	0.43	0.021
Planeación y uso del tiempo	77	3.29	0.51	155	3.49	0.47	0.002
Metodología	77	3.47	0.43	155	3.63	0.40	0.002
Evaluación	77	3.32	0.49	155	3.47	0.45	0.000
Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí	77	3.41	0.49	155	3.62	0.43	0.000
Reflexión y sensibilización	77	3.69	0.42	155	3.79	0.34	0.027

Al analizar los resultados de las docentes mujeres con mejores prácticas inclusivas, se destacan las subescalas con puntajes altos, especialmente en *Reflexión y sensibilización*, la cual se relaciona con impedir las prácticas discriminatorias y excluyentes en el grupo, tomando en cuenta a todo el alumnado en las actividades escolares. Además, permite que las profesoras reflexionen sobre la eficacia de sus prácticas pedagógicas. Las subescalas de *Metodología y Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los*

maestros entre sí tienen puntajes similares. La primera también refleja puntajes altos, lo cual es teóricamente significativo, ya que indica que el colectivo docente conoce a todos sus estudiantes y ajusta su metodología de enseñanza para asegurar que todos aprendan; por su parte, la segunda evalúa la interacción académica en el aula. En relación con la subescala de *Condiciones físicas del aula*, se refleja puntaje aceptable al valorar la accesibilidad y los recursos arquitectónicos del aula para mejorar el desenvolvimiento pleno de la población estudiantil. Finalmente, las subescalas *Planeación y uso del tiempo* y *Evaluación* muestran los puntajes más bajos. La primera valora la optimización del tiempo escolar para impulsar actividades académicas acorde a las necesidades educativas del grupo, mientras que la segunda implica la realización de evaluaciones continuas y formativas, utilizando la evaluación para motivar al estudiantado tomando en cuenta sus aprendizajes previos.

En el análisis comparativo de las dimensiones de la GEPIA entre el profesorado que labora en educación preescolar y educación primaria, los resultados del análisis de ANOVA mostraron un nivel de confianza del 95% con valores altamente significativos (p - valores < 0.010) entre el profesorado de ambos niveles educativos.

En la Tabla 2 se observa que el profesorado de educación primaria otorga puntuaciones más elevadas en comparación con las profesoras de educación preescolar.

Tabla 2. *Perspectiva de prácticas inclusivas según nivel educativo*

Subcategorías de la GEPIA	Profesorado de educación preescolar			Profesorado de educación primaria			p - valor
	N	μ	(\pm DE)	N	μ	(\pm DE)	
Condiciones físicas del aula	74	3.47	0.45	127	3.66	0.38	0.000
Planeación y uso del tiempo	74	3.37	0.49	127	3.63	0.39	0.000
Metodología	74	3.51	0.41	127	3.75	0.26	0.000
Evaluación	74	3.42	0.41	127	3.70	0.36	0.000
Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí	74	3.52	0.43	127	3.73	0.33	0.000

Reflexión y sensibilización	74	3.70	0.43	127	3.89	0.26	0.000
-----------------------------	----	------	------	-----	------	------	-------

Discusión

En relación con el objetivo de la presente investigación, centrado en identificar las prácticas inclusivas del profesorado de educación preescolar y educación primaria con el fin de reflexionar y discutir las acciones que implementan para atender a la diversidad escolar, los resultados manifiestan que existe una diferencia altamente significativa entre las opiniones de las docentes mujeres a los docentes varones en relación con las subescalas que refiere la GEPIA en la puesta de prácticas inclusivas; reflejándose que las mujeres están más sensibilizadas para atender a la diversidad a diferencia que los hombres; es decir, las profesoras están más familiarizadas y conscientes para emprender prácticas inclusivas en el aula. Al respecto, Blanco (2004) menciona que el ejercicio docente de la mujer “es una mirada distinta [...] más rica, amplia y comprensiva, capaz de acoger más aspectos, más ámbitos y más protagonistas [...]” (p. 48).

Un hallazgo importante que se identifica en la población participante es que la formación, capacitación y actualización en temas relacionados con la educación inclusiva está equiparable entre los que tienen o no formación académica; a pesar de ello, buscan mecanismos para ofrecer respuestas diversificadas para atender a la población que enfrenta BAP, o bien aquellos con alguna condición de discapacidad, trastorno o aptitudes sobresalientes. Consideramos importante emprender trayectos formativos que habiliten al profesorado para atender a la diversidad escolar, de esta forma se concreta derecho a la educación, se promueve una cultura inclusiva en las aulas centrada en promover buenas prácticas inclusivas.

En conclusión, los hallazgos del instrumento aplicado en la presente investigación nos conducen proponer que el papel de las instituciones formadoras de docentes es habilitar y desarrollar competencias profesionales y específicas para atender a la diversidad escolar, es decir, que el currículo considere de forma transversal temas relacionados con inclusión educativa y estrategias metodológicas diversificadas para atender a todas y todos los alumnos independientemente de sus condiciones y características personales y contextuales. Asimismo, es de gran relevancia que el profesorado en funciones participe en trayectos formativos permanentes que le permitan apropiarse de estrategias técnicas y metodológicas que fomenten y promuevan aulas inclusivas. De acuerdo con la UNESCO (2014), en la actuali-

dad el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación universitaria afrontan graves problemas sistémicos en el mundo entero, por lo que consideramos que hablar y discutir respecto a las prácticas inclusivas es un tema pertinente para la agenda de la investigación y para las prácticas educativas.

Referencias

- Blanco, G. (2004). El saber de las mujeres en la educación. *Revista de Educación*, 6(3), 43-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18330101>
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se reforman adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 71 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota:_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- García, I., Romero, S., y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula (GEPIA). *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 7-11. Consejo Nacional de Investigación Educativa, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. J., y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García-Cedillo, I., Coronado-Osuna, G., Rodríguez-Quñones, B., y Romero-Contreras, S. (2022). Prácticas inclusivas de formadores docentes de una Escuela Normal del noroeste de México. *CPUE Revista de Investigación Educativa*, 34, 256-23. <http://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2797>
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Vázquez-Martínez, B., y Blanco, E. (2023). Prácticas inclusivas de docentes mexicanos en primaria y secundaria (2023). *Revista Chakanan*, 20, 160-177. <https://chakanan.unach.edu.ec/index.php/chakanan/article/view/877/877>
- García, I., Romero, S., Márquez, N., y Ramos, D. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la Educación*, 9(17), 86-107.

- Márquez, N., Andrade, A., y García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. <https://doi.10.15517/aie.v21i2.46759>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40115/24/S1801141_es.pdf
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., & Fletcher, T. (2019). *The evolution of inclusive education in Mexico: Policy, settings, achievements and perspectives*. In Schuelka, M., Johnstone, C., Thomas, G. & Artiles, A. (Eds). *The SAGE Handbook on inclusion and diversity in education* (509-523). London: Sage.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO). (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Tailandia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca*. España: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO). (2014). *Formación de docentes*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO). (2016). *Educación Declaración de Incheon y arco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades permanentes para todos*. [Ebook]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Villa, R., Thousand, J., Nevia, A., & Liston, A. (2005). Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50. <https://webpages.charlotte.edu/cpobrie/Villa-Thousand.pdf>

CAPÍTULO 3

PRÁCTICA DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Mónica Cecilia Dávila Navarro
Roberto Chávez Nava
Arely Paola Mendoza Moroyoqui
Paulina Guadalupe Zamora Castro
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Para practicar los principios de la inclusión en las barreras de aprendizaje como lo marca la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) se requiere cuidar la formación docente, tanto en capacitación como en actitudes. La presente investigación tiene como objetivo identificar las estrategias de los docentes de educación básica para la inclusión educativa de los y las niñas que presenten alguna necesidad educativa especial (NEE). Se utilizó un enfoque cuantitativo descriptivo en el que participaron 60 personas, actualmente laborando en educación a cargo de alumnos menores de edad, respondiendo un cuestionario en google forms. La mayoría de los docentes consideran que sus estudiantes reconocen sus similitudes con aquellos que son diferentes. En general, los profesores tienen como objetivo promover la independencia del alumnado al que apoyan. Se preocupan de que los niños se relacionen dentro y fuera de las aulas. Los docentes participantes promueven la inclusión y casi siempre favorecen trabajar en equipo para apoyar a los alumnos con dificultades para aprender.

Introducción

En las instituciones de educación regulares de México cada vez hay más niños que presentan algún requerimiento de atención en educación especial (Toribio, 2022), por ello es importante favorecer que los docentes de las instituciones los incluyan en las actividades con los niños regulares, así

como realizar planeaciones adaptadas para los niños de desarrollo típico y no típico.

Dentro y fuera del aula, favorecer la inclusión es un tema cada vez más importante porque las medidas que se toman para detener el bajo rendimiento no son suficientes en especial con los alumnos con discapacidad quienes suelen quedar por fuera (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018), ello afecta la posibilidad de un currículo verdaderamente abierto y flexible.

Dado que la planeación y ejecución de la actividad áulica corresponde al docente, es a el quien de igual manera corresponde la responsabilidad de favorecer en sus alumnos sus capacidades, actitudes y valores. Es importante, entonces, darle valor a esa responsabilidad que presentan los docentes en nuestras instituciones. En ocasiones los docentes no están capacitados para trabajar con niños que presenten alguna NEE, un ejemplo de ello es cuando no adaptan las actividades.

Antecedentes

Vázquez (2003) expresa que la *inclusión educativa* pretende que todos los estudiantes, sin discriminación alguna, consigan en sus capacidades personales, sociales e intelectuales, el mayor desarrollo posible. Esta noción tiene su raíz en el término *integración* que se comienza a utilizar en la década de 1980; entendiéndose como un principio orientador de ayuda y mentalización de la aceptación de la formación de la sociedad por personas diferentes. Desde un enfoque social, el contexto se replanteaba para integrar más allá de lo físico, sino a la normalización de la aceptación y atención de los alumnos según sus particularidades (Valencia, 2012). Esta normalización implica que una persona con discapacidad lleve una vida normal en su propia condición, favoreciendo así la igualdad en el ejercicio de derechos y llevar su vida según su edad y contexto. Tal como Gaviria et al. (1992) lo dicen, el entorno no se normaliza, se normaliza a las personas.

La normalización es la base de la integración escolar, es decir, la unión de la educación regular y la especial para dar servicios a todos los y las niñas, de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje (Gaviria et al., 1992, p. 10).

Objetivo

Identificar las estrategias que utilizan los docentes de educación básica para la inclusión educativa de los y las niñas que presentan alguna necesidad educativa especial (NEE).

Método

El enfoque es cuantitativo, en el sentido que establecen Hernández et al. (2014), en el que se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en medición numérica y análisis estadístico, con el objetivo de establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

Su alcance es descriptivo, puesto que solo intenta medir información sobre las variables referidas sin pretender marcar alguna relación entre ellas (Hernández, et al. 2014).

Participantes

Como participantes se encuentran docentes y maestros auxiliares de instituciones de nivel educativo básico (preescolar, primaria y secundaria) en los estados de Sonora y Chihuahua. La descripción de sus características principales se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Datos sociodemográficos de los participantes*

Rango de edad	24-50 años	
Sexo	88% Femenino	12% Masculino
Ubicación	90% Sonora	10% Chihuahua
Nivel educativo laboral	Mayoría en preescolar	
Rango de tiempo de servicio	1-25 años (Mayoría entre 22 y 25)	
Grado de estudios	Mayoría en licenciatura	

Instrumentos

El instrumento que se usó en la investigación fue una encuesta de 24 preguntas divididas en 7 categorías: Política de NEE inserta en Política de Inclusión (2 preguntas), Planificación de Actividades (2 preguntas), Fomento de Participación (2 preguntas), Promoción de Pensamiento Crítico (2 preguntas), Comprensión de Similitudes y Diferencias (4 preguntas), Colaboración en Equipo Educativo (4 preguntas), y Ayuda del Personal de Apoyo (8 preguntas). Se responde en una escala de Likert cuyas opciones son: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, y nunca. La encuesta fue diseñada a partir de una revisión teórica y posteriormente validada por expertos en el tema en el campo de la educación infantil. La versión final se implementó a través de un formulario de Google Forms.

Procedimiento

Para poder realizar la encuesta, se enviaron cartas de solicitud de autorización a las instituciones en las que se deseaba aplicar y se habló con los directores de los planteles para tener un contacto directo, y de esa forma tener acceso a los docentes.

Obtenidos los permisos se envió el formulario a los correos electrónicos y teléfonos celulares de los docentes que conformaron el grupo de participantes.

Resultados

A partir de las respuestas en el formulario, se generó una hoja de cálculo que se manejó a través del *software* Microsoft Excel para obtener porcentajes de respuestas.

La Tabla 2 muestra los resultados para la categoría Política de NEE inserta en Política de Inclusión. La pregunta 1, ¿El equipo educativo reflexiona sobre sus propias experiencias de aprendizaje para comprender cuándo y por qué los estudiantes encuentran dificultades para aprender?, tuvo como mayor respuesta Siempre, con 62.1%. Por su parte, la pregunta 2, ¿El equipo educativo es cuidadoso de no utilizar el término de “estudiantes normales” para diferenciarlos de los estudiantes con “necesidades educativas especiales”?, tuvo en Siempre el mayor porcentaje de respuesta, con 70.2%.

Tabla 2. Política de NEE inserta en Política de Inclusión

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
¿El equipo educativo reflexiona sobre sus propias experiencias de aprendizaje para comprender cuándo y por qué los estudiantes encuentran dificultades para aprender?	62.1%	32.8%	5.2%		
¿El equipo educativo es cuidadoso de no utilizar el término de “estudiantes normales” para diferenciarlos de los estudiantes con “necesidades educativas especiales”?	70.2%	19.3%	8.8%		1.8%

La Tabla 3 muestra los resultados para la categoría Planificación de Actividades. La pregunta 3, ¿Las actividades amplían o enriquecen el aprendizaje de todos los estudiantes?, tuvo como mayor respuesta Siempre, con 60.3%. Por su parte, la pregunta 4, ¿Las actividades desarrollan la capacidad de los estudiantes para pensar, hablar, escribir y aprender?, tuvo en Siempre el mayor porcentaje de respuesta, con 63.2%.

Tabla 3. *Planificación de Actividades*

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
¿Las actividades amplían o enriquecen el aprendizaje de todos los estudiantes?	60.3%	34.5%	5.2%		
¿Las actividades desarrollan la capacidad de los estudiantes para pensar, hablar, escribir y aprender?	63.2%	29.8%	7%		

La Tabla 4 muestra los resultados para la categoría Fomento de Participación. La pregunta 5, ¿Se promueve que los estudiantes expresen sus opiniones y sentimientos sobre eventos importantes a nivel local, nacional e internacional, por ejemplo, cuando su país está en guerra o cuando se ha producido una catástrofe en su país o en otro?, tuvo como mayor respuesta Siempre, con 41.4%. Por su parte, la pregunta 6, ¿Los estudiantes y los adultos aprenden a valorar la importancia de los argumentos, incluidos los suyos propios?, tuvo en Siempre el mayor porcentaje de respuesta, con 46.6%.

Tabla 4. *Fomento de Participación*

	Siempre	Casi Siempre	A Veces	Casi Nunca	Nunca
¿Las clases generan emoción y placer por el aprendizaje?	36.2%	50%	13.8%		
¿El equipo educativo propicia las condiciones necesarias para la participación de los estudiantes con discapacidad?	43.8%	37.9%	12.1%	1.7%	

La Tabla 5 muestra los resultados para la categoría Promoción de Pensamiento Crítico. La pregunta 7, ¿Se promueve que los estudiantes expresen sus opiniones y sentimientos sobre eventos importantes a nivel local, nacional e internacional, por ejemplo, cuando su país está en guerra o cuando se ha producido una catástrofe en su país o en otro?, tuvo como mayor respuesta Siempre, con 41.4%. Por su parte, la pregunta 8, ¿Los estudiantes y los adultos aprenden a valorar la importancia de los argumentos, incluidos los suyos propios? La categoría siempre obtuvo el mayor porcentaje de respuesta, con 46.6%.

Tabla 5. *Promoción de Pensamiento Crítico*

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
¿Se promueve que los estudiantes expresen sus opiniones y sentimientos sobre eventos importantes a nivel local, nacional e internacional, por ejemplo, cuando su país está en guerra o cuando se ha producido una catástrofe en su país o en otro?	41.4%	39.7%	19%		
¿Los estudiantes y los adultos aprenden a valorar la importancia de los argumentos, incluidos los suyos propios?	46.6%	43.1%	8.6%	1.7%	

La Tabla 6 muestra los resultados para la categoría Comprensión de Similitudes y Diferencias. La pregunta 9, ¿Se promueve el trabajo entre estudiantes de diferente origen, etnia, capacidad y género?, tuvo como mayor respuesta siempre con 69%. Por su parte, la pregunta 10, ¿Los estudiantes reconocen sus similitudes con aquellos que son diferentes?, tuvo en Siempre el mayor porcentaje de respuesta con 44.8%. En cuanto a la pregunta 11, ¿Los estudiantes que no presentan ningún tipo de discapacidad diagnosticada se identifican con los que la presentan, teniendo en cuenta que existen posibilidades de que ellos mismos puedan experimentar una discapacidad a lo largo de su vida?, casi siempre obtuvo un porcentaje de 44.8%. Finalmente, la pregunta 12, ¿Los estudiantes investigan-analizan cómo las

injusticias del pasado pueden contribuir a las desigualdades actuales?, tuvo en casi siempre el mayor porcentaje de respuestas: 44.8%.

Tabla 6. *Comprensión de Similitudes y Diferencias*

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
¿Se promueve el trabajo entre estudiantes de diferente origen, etnia, capacidad y género?	69%	24.1%	6.9%		
¿Los estudiantes reconocen sus similitudes con aquellos que son diferentes?	44.8%	37.9%	15.5%		1.7%
¿Los estudiantes que no presentan ningún tipo de discapacidad diagnosticada se identifican con los que la presentan, teniendo en cuenta que existen posibilidades de que ellos mismos puedan experimentar una discapacidad a lo largo de su vida?	31%	44.8%	20.7%		3.4%
¿Los estudiantes investigan/ analizan cómo las injusticias del pasado pueden contribuir a las desigualdades actuales?	19%	44.8%	31%	5.2%	

La Tabla 7 muestra los resultados para la categoría Colaboración en Equipo Educativo. La pregunta 13, ¿Los profesores promueven la enseñanza colaborativa como una oportunidad para aprender unos de otros?, tuvo como mayor respuesta Siempre con 65.5%. Por su parte, la pregunta 14, ¿La observación mutua, seguida de una reflexión compartida, es utilizada para mejorar la enseñanza y el aprendizaje?, tuvo en Siempre el mayor porcentaje de respuesta con 56.9%. En cuanto a la pregunta 15, ¿El equipo educativo que trabaja en la misma clase comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen? Siempre obtuvo un porcentaje de 56.9%. Finalmente, la pregunta 16, ¿El equipo educativo reflexiona sobre sus sentimientos acerca del aprendizaje de un niño y cómo estos pueden entorpecer o ayudar a eliminar las barreras para ese niño?, tuvo en Siempre el mayor porcentaje de respuestas: 60.3%.

Tabla 7. *Colaboración en Equipo Educativo*

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
¿Los profesores promueven la enseñanza colaborativa como una oportunidad para aprender unos de otros?	65.5%	32.8%	1.7%		
¿La observación mutua, seguida de una reflexión compartida, es utilizada para mejorar la enseñanza y el aprendizaje?	56.9%	36.2%	3.4%		3.4%
¿El equipo educativo que trabaja en la misma clase comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?	56.9%	39.7%	3.4%		
¿El equipo educativo reflexiona sobre sus sentimientos acerca del aprendizaje de un niño y cómo estos pueden entorpecer o ayudar a eliminar las barreras para ese niño?	60.3%	31%	8.6%		

La Tabla 8 muestra los resultados para la categoría Ayuda del Personal de Apoyo. La pregunta 17, ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo demuestran apoyo a los alumnos con distintos intereses?, tuvo como mayor respuesta Siempre, con 51.7%. Por su parte, la pregunta 18, ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo tienen como objetivo promover la independencia del alumnado al que apoyan?, tuvo en Siempre el mayor porcentaje de respuesta, con 51.7%. En cuanto a la pregunta 19, ¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo estimulan el trabajo conjunto con los estudiantes que presentan dificultades para el aprendizaje? Siempre obtuvo un porcentaje de 59.6%. La pregunta 20, ¿El espacio en las aulas está organizado de tal forma que los docentes y ayudantes/auxiliares/equipo educativo de apoyo puedan trabajar con grupos, así como individualmente?, presentó un porcentaje de 37.9% para Siempre, como mayor respuesta.

La pregunta 21, ¿Todos los profesores están familiarizados con las actividades que los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo esperan llevar a cabo?, tuvo como mayor respuesta Siempre, con 51.7%. Por su parte, la pregunta 22, ¿Se reconoce que algunos estudiantes con discapacidad pue-

den necesitar un apoyo individual en lugar de un apoyo a la enseñanza?, tuvo en Siempre el mayor porcentaje de respuesta, con 62.1%. En cuanto a la pregunta 23, ¿Los ayudantes/auxiliares/profesores de apoyo tienen las mismas preocupaciones que los profesores a la hora de apoyar a un niño a relacionarse con otros estudiantes dentro y fuera de las aulas? Siempre obtuvo un porcentaje de 52.2%. Finalmente, la pregunta 24, ¿Los estudiantes con discapacidad son consultados sobre el apoyo que puedan necesitar y las características de las personas que pueden aportarles la ayuda?, tuvo en Siempre el mayor porcentaje de respuestas: 56.9%.

Tabla 8. *Ayuda del Personal de Apoyo*

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo demuestran apoyo a los alumnos con distintos intereses?	51.7%	29.3%	19%		
¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo tienen como objetivo promover la independencia del alumnado al que apoyan?	51.7%	29.3%	19%		
¿Los profesores ayudantes/auxiliares/de apoyo estimulan el trabajo conjunto con los estudiantes que presentan dificultades para el aprendizaje?	59.6%	35.1%	3.5%	1.8%	
¿El espacio en las aulas está organizado de tal forma que los docentes y ayudantes/auxiliares/equipo educativo de apoyo puedan trabajar con grupos, así como individualmente?	37.9%	29.3%	22.4%	6.9%	3.5%
¿Todos los profesores están familiarizados con las actividades que los profesores ayudantes/auxiliares/ de apoyo esperan llevar a cabo?	31%	43.1%	20.7%	5.2%	

¿Se reconoce que algunos estudiantes con discapacidad pueden necesitar un apoyo individual en lugar de un apoyo a la enseñanza?	62.1%	27.6%	10.3%		
¿Los ayudantes/auxiliares/profesores de apoyo tienen las mismas preocupaciones que los profesores a la hora de apoyar a un niño a relacionarse con otros estudiantes dentro y fuera de las aulas?	52.2%	34.5%	8.6%	1.7%	
¿Los estudiantes con discapacidad son consultados sobre el apoyo que puedan necesitar y las características de las personas que pueden aportarles la ayuda?	56.9%	24.1%	8.6%		5.2%

Discusión

Aunque no es posible establecer significancia estadística a los datos de las respuestas por el tamaño de la muestra, sí es posible encontrar tendencias en las prácticas descritas en los datos que son de utilidad para el objetivo de la investigación.

Si bien es cierto que la mayoría de las respuestas a las 24 preguntas se concentraban en la opción Siempre (en un rango del 41.4% al 70.2%), hay aspectos diferenciadores a destacar en ellas. El rango máximo estuvo en la pregunta 2 de la categoría Política de NEE inserta en Política de Inclusión: ¿El equipo educativo es cuidadoso de no utilizar el término de “estudiantes normales” para diferenciarlos de los estudiantes con “necesidades educativas especiales”? Tratándose de población infantil, principalmente la que compone la población que atienden estos docentes, cobra mayor relevancia cuidar el lenguaje al referirse a esta situación, ya que posteriormente cambiar los prejuicios construidos es algo sumamente difícil, tal como han encontrado Hanafin et al. (2006) y Lissi et al. (2009).

Evitar los prejuicios (y con ello la exclusión) va más allá de las expresiones verbales, porque ello no podría ser posible sin favorecer la experiencia directa con la tolerancia a la diversidad, tal como lo denota la relevancia que cobra la pregunta 9, de la categoría Comprensión de Similitudes y Diferencias, referida a la promoción del trabajo entre estudiantes de diferente origen, etnia, capacidad y género, que fue respondida por

un 69% en la opción Siempre. Pérez et al. (2021) han encontrado que en general la inclusión se presenta entre compañeros de clase, pero el problema es que las adecuaciones curriculares no existen y si las hay, no son incluyentes.

Podemos encontrar indicios de esta última afirmación en las respuestas de los participantes de esta investigación a las preguntas 20 y 21 de la categoría Ayuda del Personal de Apoyo, referentes la primera a la organización de espacios para el trabajo individual/grupal y la segunda a la familiarización del profesor regular con el profesor de apoyo. En ambas preguntas destacaron respuestas con una tendencia hacia A veces e incluso Casi nunca o Nunca. Sin un cambio en la cultura pedagógica, los cambios que se pretenden no fructificarán (UNESCO, 2005). La educación inclusiva parte de la idea de que todos los niños aprenden cuando tienen las oportunidades de aprendizaje apropiadas y si el aprendizaje se planea de forma individual; se favorece la capacidad y responsabilidad social; se cuida el paso de una etapa escolar a otra; se trabaja en redes colaborativas con familias y comunidad. De esta forma es como se puede lograr una educación integral y de calidad que demanda la sociedad actual.

Referencias

- Gaviria, M., Ortiz, C., Atehortua, L. (1992). *Integración escolar: un estudio de la actitud de los maestros hacia la integración del niño con retardo mental* (Tesis de Maestría, Universidad de Antioquía). https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12319/6/GaviriaMarias_1992_IntegracionEscolarRetardoMental.pdf
- González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M. & Mc Neela, E. (2009). Including Young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *HigherEducation*, 54, 435-448.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill/Interamericana Editores.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIA-NE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, (30), 305-324.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO). (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO). (2005). *Education for All. The Quality Imperative: EFA Global Monitoring Report*. UNESCO.
- Pérez, M. E., Ortega, H. M., Bañuelos, C. F., Gómez, B. A., y Meléndrez, C. A.(2021). Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 168-186.
- Toribio, L. (23 de septiembre de 2022). Insuficiente, cobertura en educación especial. *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/insuficiente-cobertura-en-educacion-especial/1541493>
- Valencia, A. (14 de octubre de 2012). Historia de la Inclusión Educativa. EDUINCLUYE. https://eduincluye.blogspot.com/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa_6152.html
- Vázquez, J. (17 de noviembre de 2023). Primeros pasos para la inclusión. IDENAP. <https://www.idenap-blog.com/post/la-inclusi%C3%B3n-inicia-en-el-hogar>

CAPÍTULO 4

LA IMPORTANCIA DE INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*María Iliana Osorio-Guzmán
Andrea Teresa Ramírez-Castillo*

Facultad de Psicología,
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Resumen

El capítulo tiene como objetivo exponer argumentos que sostienen la tesis de lo relevante que resulta la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. Desde lo curricular, en sus tres dimensiones, hasta el impacto social que tendría la inclusión del enfoque de género en los discursos, las acciones y los procesos educativos. El trabajo plantea dos importantes reflexiones, la comprensión de la perspectiva o enfoque de género como una herramienta metodológica que nos permite entender las relaciones entre individuos establecidas más por lo cultural que por la división sexo genérica y, por otro lado, asumir que la escuela es un medio socializador y promotor de cultura obligado a contribuir en la generación de sociedades justas, equitativas e incluyentes; ya que es un lugar óptimo para romper esquemas discriminatorios o excluyentes y caminar hacia espacios comunes donde todas y todos, a pesar de las diferencias, tengamos cabida.

Introducción

La educación, como proceso que relaciona a los seres humanos para intercambiar de forma deliberada o no influencias recíprocas, ha permitido al ser humano adquirir lenguaje, costumbres, conocimientos y normas; lo que la vuelve un acto socializador por excelencia (Sarramona, 1989). Las instituciones educativas son los espacios donde se planea y sistematiza tanto la enseñanza como el aprendizaje con el fin de contribuir a la inserción social de las personas. En este sentido, es en las aulas donde se puede promover la perspectiva de género como una herramienta que permite visibilizar la

construcción social de lo que es ser hombre o mujer e identificar las desigualdades que esto provoca, como el de acceso a oportunidades, desarrollo personal y toma de decisiones, entre otras (INAMU, 2018), y con ello romper con la idea de los roles que socialmente se han establecido.

La acción intencionada y sistemática de educar que tienen las instituciones educativas debe tener claro los rasgos que desea moldear o formar en quienes educa en sus aulas. El enfoque de género, entendido como la metodología que permite identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión que se justifica, muchas veces, tomando como base las diferencias biológicas y culturales asignadas a los seres humanos, permite la construcción de mentes más abiertas hacia la diferencia, romper con roles y estereotipos de género promotores de violencia. Esta visión promovida desde las escuelas estará permitiendo que se alcance uno de los fines de la educación, como lo apuntan Perales (2011) y Bermúdez (2012) (citados en García et al., 2020).

Se busca que la educación y sus sistemas se transformen para dar sentido a la realidad y para dar respuesta a las nuevas y urgentes necesidades que se presentan en las sociedades, como las actuales, con rápidas transformaciones y grandes crisis sociales, políticas, epistemológicas y ambientales (p. 71).

Los sistemas educativos pertinentes e inclusivos deben considerar varios elementos clave para asegurar que todo el estudiantado tenga la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente, independientemente de su origen, identidad o circunstancias. Reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes es imperante en las aulas. Garantizar que quien acceda a la educación tenga igualdad de acceso a oportunidades educativas de calidad, independientemente de la situación socioeconómica, género, orientación sexual, etnia, religión o discapacidad, implica implementar políticas y prácticas que aborden las barreras existentes y promuevan la inclusión de grupos históricamente marginados. Como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) (2019) lo afirma, es prioritario contar con reformas legislativas y políticas nacionales que universalicen el acceso a la educación de calidad sin discriminación, al igual que la implementación de medidas de equidad y de género para llegar a los más marginados.

Hoy más que nunca resulta insoslayable diseñar currículos y metodologías de enseñanza que sean flexibles y adaptables a las necesidades individuales del estudiantado, lo que implica reconocer y valorar los diferentes estilos de aprendizaje, ritmos y habilidades. Es importante propor-

cionar, además, apoyo adicional cuando sea necesario, para garantizar que quien estudie pueda alcanzar su máximo potencial. Atender a la diversidad a través de programas específicos debe ser considerado en los planes y programas de estudios como parte de la promoción de un ambiente escolar inclusivo y libre de discriminación. En conjunto, se deben diseñar sistemas educativos que promuevan la igualdad de género en todos los aspectos de la impartición de la educación, desde los planes y las políticas nacionales hasta la contratación y formación de los docentes (UNESCO, 2019).

Integrar el enfoque o perspectiva de género como herramienta analítica y categoría sociocultural, nos ayuda a entender que la relación construida en la historia entre los hombres y las mujeres no debe limitarse ni a la sexualidad ni al reduccionismo biológico que la palabra sexo sugiere. El género hace visibles las formas concretas, múltiples y variables de la experiencia, valores, costumbres y tradiciones de las actividades y representaciones sociales de los hombres y de las mujeres (García-Peña, 2016). Educar y aprender con perspectiva de género conlleva implementar planes y programas de estudio que consideren a todas las necesidades y realidades del estudiantado y contribuyan a la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas.

En México, con la implementación de la nueva Ley General de Educación Superior (LGES) publicada en abril del 2021, se destaca lo relevante de contar con planes y programas de estudio que consideren a la perspectiva de género para promover la igualdad sustantiva y con ello trabajar en la eliminación de todo tipo de violencia, estereotipos de género y cualquier otra actitud que fomente la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos. Aunado a ello, se propone en esta LGES desarrollar la generación de nuevos conocimientos encaminados a la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior.

Desarrollo

Hablar de perspectiva de género en el ámbito educativo, especialmente en el nivel de la educación superior, si bien pareciera una novedad, en realidad proviene de un concepto que se desarrolla a partir de la primera década del siglo XXI, denominado *pedagogía sensible al género*, que, como explica Muñiz (2021), es aquella que incorpora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la práctica pedagógica, aspectos que desarrollen las competencias que tienen que ver con la igualdad de género, es decir, competencias que se constituyen como adicionales o extras a los objetivos de aprendizaje que normalmente se acostumbra en las asignaturas.

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, tanto docentes como alumnado han de desarrollar competencias que permitan una serie de acciones que conlleven a la identificación y eliminación de discriminaciones y violencias de género. Estas competencias que se buscan lograr en las y los docentes como en las y los alumnos, se consideran adicionales a los previamente establecidos objetivos de aprendizaje en los planes de estudio, ya que no son una realidad establecida en los currículums. Una de las maneras para lograr lo anterior es retomar lo que propone la *pedagogía sensible al género* (Muñiz, 2021), como se apunta a continuación.

Para incorporar la perspectiva de género en el currículum, hay que considerar cuatro áreas o niveles de desarrollo (Muñiz, 2021). La primera es trabajar desde una perspectiva de género en todos y cada uno de los servicios con que cuente la universidad. Desarrollar una educación con perspectiva de género resulta una tarea ardua, ya que se deben considerar un gran número de factores, “desde cuestiones técnicas hasta actitudinales [...] del estudiante y del profesor, su interacción, pero también las interacciones con otros miembros de la comunidad educativa” (Pascarella, 1985, como se cita en Muñiz, 2021, p. 75).

La segunda área que propone Muñiz (2021) es la planificación docente universitaria, en donde se expone la “necesidad de incorporar a nivel guía didáctica las competencias de género, así como la necesidad de realizar una verificación de los contenidos de la asignatura desde una perspectiva de sensibilidad de género” (p. 77), de esta forma, cuando se incluye la perspectiva de género en la guía didáctica se trabaja desde un instrumento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como tercera área, se debe desarrollar la *pedagogía sensible al género* (Muñiz, 2021) realizando un análisis del contenido de las asignaturas, desde lo teórico, lo práctico, e incluso sus procesos de evaluación. “Realizar una evaluación orientada al aprendizaje, verificar las herramientas de evaluación utilizadas [...] y procurar eliminar los prejuicios de género en las prácticas” (p. 79), lo que permite reducir la reproducción de las creencias o roles que se asumen sobre el género dentro del proceso educativo.

La cuarta área que propone Muñiz (2021) para la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la educación superior, trata justamente del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con el autor, una vez llevados a cabo los niveles anteriores y realizada la estructura docente desde y con perspectiva sensible al género, lo que queda por realizar es la práctica en sí del docente, resaltando la importancia de construir un am-

biente que propicie el diálogo y que traiga como consecuencia la incorporación natural de los valores de género.

En suma, es claro que la responsabilidad del logro de la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior no es solo tarea de quien enseña y aprende, sino de toda la comunidad universitaria. En México, la Ley General de Educación Superior (2021) refiere como uno de sus criterios la incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en todas las tareas que la educación superior tiene, como: la enseñanza, la investigación, la extensión y difusión cultural, así como en todos sus ámbitos, desde personal directivo, administrativo y de apoyo.

Históricamente, ha sido la corriente feminista la que más ha estudiado y analizado la perspectiva de género, la cual se define como una “visión científica, analítica y política [...], que reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática” (Bolaños, 2005, p. 6). Por lo que es imperante trabajar en los espacios educativos formales e informales hacia una ética para la convivencia, modificando el paradigma reproductivo de algunas metodologías de enseñanza y construir otras que generen personas críticas con habilidades de respeto a las diferencias y dispuestos a sumar e incluir, a pesar de la diversidad.

Ahora bien, sin duda, un papel preponderante ante la incorporación de la perspectiva de género en educación formal, lo juega la docencia, dado que muchas veces suelen ser los y las profesoras responsables directos de las adecuaciones curriculares que se realizan. No hay que olvidar que la perspectiva de género incorporada al ámbito educativo significa la realización de un trabajo arduo y complejo para el logro de una transformación o cambio cultural profundo. Como lo decían Barffusón et al. (2010): “una educación con perspectiva de género, así como políticas públicas que contribuyan a desarrollarla, propiciaría la creación de un nuevo horizonte cultural: el de la equidad” (pp. 359-360). En la formación universitaria esto permitiría no solo aprender desde un enfoque de género, sino, además, generar conocimiento con esta perspectiva a través de: investigaciones, estudios y trabajos, que analicen a los estereotipos y roles de género como producto de lo cultural, la escuela, la familia e incluso los medios de comunicación. No olvidar que, “la educación es vista como un factor estratégico en el mejoramiento de la condición social de mujeres y hombres que, al librarse de elementos discriminatorios, puede dar pauta a relaciones más igualitarias y elevar su nivel de vida” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2004, p. 7).

Desde hace décadas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propuso en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada en París (1998), trabajar en pro de una educación superior desde el enfoque de género (UNESCO, 2009), en donde se planteó la necesidad de que los países generaran estrategias para lograr la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación profesional con perspectiva de género. Esto reorientó los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia objetivos que apuntalan sensibilizar en la perspectiva de género, mejorar el aprendizaje y lograr con ello equidad y justicia con miras a la eliminación de la violencia.

Integrar la perspectiva de género en la educación permite sensibilizar a las personas sobre las estructuras de poder y los estereotipos de género que perpetúan la discriminación y la desigualdad. Esto fomentará la reflexión crítica y el respeto hacia la diversidad de identidades de género. La inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio y las prácticas pedagógicas mejorará, sin duda, la calidad del aprendizaje al abordar las experiencias y realidades de todos los géneros, se creará un ambiente educativo más inclusivo y enriquecedor logrando así un desarrollo integral del estudiantado.

En el nivel superior, educar desde la perspectiva de género permitirá ir construyendo espacios profesionales con menos estereotipos, mayor empoderamiento de la mujer, así como trabajar cada vez más hacia la equidad de género. Las universidades son lugares clave para la formación de futuros líderes y profesionales en diversas disciplinas; al integrar la perspectiva de género en la enseñanza, se promueve la igualdad de oportunidades y se contribuye a la construcción de sociedades más justas e inclusivas. La educación universitaria con este enfoque permite desafiar y desmitificar los estereotipos arraigados en la sociedad al cuestionar las concepciones tradicionales sobre roles y comportamientos asociados con cada género, por lo que es necesario desarrollar herramientas y crear condiciones institucionales para eliminar estereotipos y sesgos de género (UNESCO, 2019).

Es importante señalar que la perspectiva de género en la enseñanza universitaria no solo se limita a las aulas, sino que también influye en otros ámbitos. Como afirma Acker (2003), el género es una categoría generalizadora “mayor” que juega un papel organizativo de las asignaturas curriculares, las prácticas administrativas, las actividades de clase y uso del espacio en el aula y fuera de ella. El impacto que debe tener la perspectiva de género en espacios administrativos o de gestión permitirá abrir las puertas a la diversidad y hacer sentir a las y los usuarios cómodos, sin temor a ser dis-

criminados, logrando así una verdadera inclusión educativa. Cada vez más sistemas educativos han incorporado esta visión en sus principios rectores; por ejemplo, el Marco General para la Incorporación de la Perspectiva de Género en la Docencia Universitaria de Cataluña (2019) subraya la necesidad formar profesionales capaces de actuar tanto en los espacios escolares como en los laborales y comunitarios para hacer avanzar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad.

En un mundo laboral, cada vez más diverso y globalizado, es fundamental que los estudiantes universitarios estén preparados para interactuar y trabajar con personas de diferentes identidades de género. La enseñanza desde el enfoque de género debe proporcionar al estudiantado las herramientas y habilidades necesarias para navegar en entornos laborales inclusivos y promover la equidad. Lo que contribuirá a cerrar la brecha de género en el liderazgo, al proporcionar a las mujeres las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Para que la educación repercuta en el empoderamiento de las mujeres, se debe cuestionar y cambiar las relaciones desiguales de poder, además de abordar las prácticas, normas y expectativas que detienen el desarrollo pleno del potencial de niños, niñas, mujeres y hombres (UNESCO, 2019).

Como se ha venido diciendo, educar con perspectiva de género no es tarea solo de los miembros de la comunidad educativa. En este cometido se ven inmersos, además, los generadores de políticas públicas, educadores y autoridades cuyas decisiones permean en las aulas. Si bien es cierto que el acto de educar recae primordialmente en la y el docente, no hay que olvidar que es quien enseña responsable de poner en práctica una de las tres dimensiones del currículo: el real. No obstante, las otras dos dimensiones curriculares no deben soslayarse.

El *currículum real* se refiere, de acuerdo con Perrenoud (2012), al conjunto de experiencias, tareas y actividades, orientados a lograr aprendizajes. Esto significa que es la gestión de los saberes y aprendizajes en las aulas lo que caracteriza al *currículum real*. En este sentido, quien enseña, deberá contar con una capacitación sobre la importancia de emplear la perspectiva de género en su labor.

Cabe señalar que la nueva LGES (2021) de México reconoce la importancia de trabajar para que toda institución de educación superior se conforme como un espacio libre de violencia de género. En este sentido, apunta sobre la importancia de llevar a cabo acciones formativas y de capacitación en materia de derechos humanos, así como de la importancia de transversalizar la perspectiva de género, lo cual constituye, en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, un pilar fundamental para el

logro de espacios de convivencia equitativos, incluyentes, no discriminatorios y justos.

En cuanto al *currículum formal*, se debe entender como todo documento oficial que incluya los componentes necesarios en la planificación de todas las actividades requeridas para implementar un plan de estudios con un objetivo específico. Perrenoud (2012) lo explica como la cultura que ha de transmitirse con intención didáctica. Si lo formal del currículum refleja a la cultura que habrá de enseñarse al alumnado, entonces, el enfoque o perspectiva de género deberá estar plasmado en todo documento que conforme los planes y programas de estudio.

Por su parte, el llamado *currículo oculto* se refiere a toda aquella acción no explícita en documentos formales, pero sí hecha en el acto educativo que se incluya en los objetivos, o prácticas socioafectivas del proceso de enseñanza (Perrenoud, 2012), es decir, las formas, costumbres o hábitos de enseñar que se manifiestan en el día a día del acto educativo y que juegan un papel importante en el logro de los aprendizajes. Casarini (2016), por su parte, afirma que el *currículo oculto* lo conforman todas aquellas enseñanzas encubiertas, latentes, institucionales no explícitas, que se dan en la escuela.

Ahora bien, dado que el *currículo oculto* se da de forma velada o sutil, esto ha permitido la reproducción de estereotipos en los roles de género y normalizarlos, ante lo cual las instituciones educativas deben actuar para caminar hacia espacios de convivencia, inclusivos y respetuosos con la diferencia. En este sentido, la LGES (2021) subraya la importancia de garantizar que las instituciones de educación superior se conformen como espacios libres de todo tipo de violencia, en específico la de género, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior. Toda acción que realicen las escuelas debe basarse en el enfoque de derechos humanos y el de igualdad sustantiva, siempre respetando el principio de inclusión. “Tendrán una perspectiva de juventudes, de género, así como de interculturalidad, con especial atención a los pueblos y comunidades indígenas, a las personas afro mexicanas, a las personas con discapacidad y a los grupos en situación de vulnerabilidad” (LGES, 2021, p. 20).

Conclusión

Es evidente lo relevante que resulta en la actualidad incorporar la perspectiva de género en los contenidos educativos universitarios, sea por sus ventajas, sea por el impacto transformacional que se tendría en la realidad tan convulsa que hoy vivimos. Es esta temática, junto con otras de rele-

vancia actual, lo que podrá contribuir a aminorar los conflictos xenófobos, discriminatorios y bélicos que el mundo padece.

La escuela, como se señaló, juega un papel muy importante en los procesos de socialización y de transmisión cultural. El género, como construcción sociocultural, aunado al desempeño de roles atribuidos socialmente, es algo que se refuerza en el ámbito educativo. Las formas de reproducción de dichos roles se dan en lo académico a través de las tres dimensiones del currículum: real, formal y oculto. De ahí la importancia de generar modelos y programas educativos que incorporen una nueva perspectiva de inclusión que rompa con estereotipos, violencias y discriminación hacia lo que se juzga diferente a lo tradicionalmente establecido.

No se debe pasar por alto que es en el currículum donde se aprueban tratos diferenciados para hombres y mujeres en el ámbito académico, se reafirma la reproducción del conocimiento científico desde una perspectiva androcéntrica y con ello se perpetúan prácticas diferenciadas. Ante este panorama, hoy se cuenta con estrategias que, aplicadas en el contexto educativo, en lo particular y las interacciones humanas en general, ayudan a la eliminación del sexismo, las brechas de género, la reproducción de estereotipos de género, la discriminación y la desigualdad de oportunidades.

Algunos estudiosos aluden a mecanismos que pueden ponerse en marcha para la incorporación de la perspectiva de género en la educación, que van desde el uso de lenguaje incluyente, la práctica de valores de equidad hasta la generación de políticas normativas incluyentes (Ochoa, 2021).

El lenguaje refleja formas de pensamiento, valores y estereotipos en los roles que mujeres y hombres deben desempeñar, por lo que una de las formas más sutiles de transmitir discriminación se da precisamente a través de la lengua (Pérez, 2016). Por ello, la perspectiva de género plantea el uso de un lenguaje incluyente para eliminar sesgos de género, sexismo y androcentrismo, ya que desde el discurso hablado y escrito se puede establecer una igualdad real. El lenguaje incluyente se debe poner en práctica no solo de forma oral sino escrita, evitando el uso del masculino genérico, además de visibilizar en la redacción tanto a hombres como mujeres, buscar recursos gramaticales para incluir a todas las personas en el discurso, evitando el uso del arroba, paréntesis y guiones en documentos como lenguaje incluyente.

Por otro lado, en las instituciones de educación superior es importante promover buenas prácticas de género o acciones afirmativas. Las cuales consisten en actividades que tienen el objetivo de reducir o erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres. Por ejemplo, elaborar material didáctico libre de estereotipos sexistas, determinar estrategias de enseñan-

za-aprendizaje que no reproduzcan roles y estereotipos de género, elaborar contenidos temáticos considerando los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia o la no discriminación, además de que el personal que elabora el programa de curso se encuentre integrado por mujeres y hombres. En general, toda medida que contribuya a cerrar brechas de género y eliminar la discriminación hacia la mujer y de género se suma a las llamadas acciones afirmativas

Actualmente, es recurrente el uso del término de igualdad sustantiva, sin embargo, es importante que esta se practique y no sea solo a nivel de discurso que se mencione. La igualdad sustantiva debe volverse en las escuelas una práctica cotidiana en la que hombres, mujeres y las personas de la diversidad afectivo sexual y de género accedan al uso de los servicios y recursos educativos sin distinción. Es decir, establecer la paridad de género como parte del día a día en las escuelas resulta preponderante si se habla de una educación incluyente.

En el ámbito educativo, se debe considerar, además, capacitar en derechos humanos e igualdad de género al profesorado. Como señala Tomé (1999), el sexismo que se da en las escuelas obedece a una forma rutinaria de transmisión ideológica en la que el profesorado no es consciente del sistema de valores que transmite y las consecuencias de sus actitudes en los procesos de enseñanza. Por lo tanto, el profesorado debe tener presente que su gestión educativa tiene que beneficiar a todo el estudiantado y no dejar de lado a quienes se encuentran en condiciones de desventaja. Así, el ejercicio de una docencia con perspectiva de género y derechos humanos permitirá resguardar la dignidad y las libertades de las personas, atendiendo a las necesidades individuales y lograr la eliminación de todas las formas de discriminación.

Para terminar, se puede afirmar que la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior no debe ser vista como un compromiso solo del ámbito escolar, sino más bien como el resultado de la suma de esfuerzos de toda la sociedad. En última instancia, lo expuesto hasta el momento abre a la reflexión de continuar en el camino para una educación con perspectiva de género que considere desde una formación integral del alumnado con una visión de ciudadanía, hasta lograr con ello una educación con compromiso social, lo que sin duda obliga a una deconstrucción de lo que, hasta ahora, ha significado educar.

Referencias

- Acker, S. (2003). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea.
- Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Cataluña [AQU]. (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Barcelona. <https://www.aqu.cat/es/Universidades/Metodologia/Marco-general-para-la-incorporacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia-universitaria>
- Barffusón, R. Carrillo, C. D., y Revilla, J. A. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 357-376. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215980008>
- Bolaños, C. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 5, 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759906>
- Casarini, R. M. (2016). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- García-Peña, A. L. (2016). *De la historia de las mujeres a la historia del género. Contribuciones desde Coatepec*, (31). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150017004>
- García, V. J., Díaz, G. D. I., y Hernández, R. C. I. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- Instituto Nacional de las Mujeres [INAMU]. (2018). Módulo de Capacitación del Sistema de Gestión para la Igualdad de Género. Costa Rica: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. <https://formatos.inamu.go.cr/SIDOC/archivosLibros/Modulo%20de%20capacitacion.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres [INMujeres]. (2004). *El enfoque de género en la producción de estadísticas educativas en México. Una guía para usuarios y una referencia para productores de información*. Instituto Nacional de las Mujeres. <http://www.issste.gob.mx/CEAM/biblioteca/Inmujeres/libros/35.html>
- Ley General de Educación Superior [LGES]. Diario Oficial de la Federación [DOF], 20 de abril de 2021 (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Muñiz, P. J. C. (2021). La enseñanza universitaria en perspectiva de género: Sensibilidad de género e innovación docente. *Trans-Pasando Fronteras*, (17). <https://doi.org/10.18046/retf.i17.4582>

- Ochoa, A. E. (2021). Transversalización de la perspectiva de género en programas de formación profesional. En E. Zapata, M. Urdiales y M. Aviña (Eds.). *Lineamientos curriculares de la formación del psicólogo* (pp. 295-333). Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CNEIP].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019). *Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
- Pérez, C. M. (2016). *Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género*. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres [CONAVIM]. <https://www.gob.mx/conavim/documentos/manuales-para-el-uso-del-lenguaje-incluyente-y-no-sexista>
- Perrenoud, P. (2012). El “currículum” real y el trabajo escolar. En J. G. Sacristán, R. Feitó Alonso, P., Perrenoud y M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 91-112). Morata. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Area_Moreira_Unidad_3.pdf
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de Educación*. CEAC, 27-49. <https://www.scribd.com/document/423071741/Fundamentos-de-La-Educacion-Sarramona>
- Tomé, A. (1999). Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención). En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 171-197). Ediciones Paidós.

CAPÍTULO 5

PERCEPCIÓN DOCENTE EN DIFERENTES ESTADOS DE LA REPÚBLICA MEXICANA RESPECTO A CONDICIONES POSTPANDEMIA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Jesús Cabral Araiza

Adolfo Espinosa de los Monteros Rodríguez

José López Guiarte

Armando Ariel Gutiérrez López

Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un estudio exploratorio de la percepción docente en algunos estados de la República mexicana sobre las condiciones postpandemia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera en psicología, para ello se aplicó un cuestionario estructurado a 32 docentes siendo 53.1% mujeres y 46.9% hombres, de edades que comprenden entre los 35 y los 66 años. Se obtuvo como resultado una alta percepción sobre que los discentes han empeorado en cuanto a habilidades blandas, existiendo una mayor tendencia a sentirse ofendidos y que, en contramedida, las instituciones en las que trabajan han modificado normativas en virtud de proteger emocionalmente a los jóvenes mejorando la defensa de sus derechos humanos, como respuesta a esto, los profesores se sienten desprotegidos, percibiendo el 59.4% de los encuestados que la defensa a sus derechos ha empeorado.

Introducción

La condición en que la vida académica se ha desarrollado en instituciones públicas y privadas de México ha cambiado justamente en el antes de la pandemia a después de la pandemia. No son pocos los casos en los que diversos actores de la educación superior en México han coincidido en la necesidad de analizar, describir y buscar alternativas educativas, tanto didácticas como pedagógicas, que mejoren las condiciones de enseñanza

y aprendizaje de los alumnos en dichas instituciones, como es el caso de Jiménez (2024), quien resalta la importancia de incluir la educación emocional debido a la pérdida de habilidades y estímulos sociales durante el confinamiento, o en las revisiones teóricas de Villareal (2022), quien concluye que al incluir estrategias de contención emocional durante el proceso de aprendizaje, además de fortalecer las habilidades socioemocionales, también permite garantizar resultados y alcanzar objetivos en cuanto al desarrollo educativo.

El reto no es menor, pues implica por igual pensar en condiciones de sensibilidad y empatía personal, hasta la condición de vulnerabilidad que se pueda percibir, pasando por la condición y defensa de los derechos humanos de docentes y discentes.

Una vez que se ha regresado a las actividades regulares de enseñanza en postpandemia, se ha tratado de restituir aquellas rutinas que anterior a la pandemia se hacían, sin embargo, muchas cosas han cambiado, y no solo el uso acelerado de los implementos tecnológicos, *software* y *hardware*. También hay una creciente evolución en cuanto a la actitud hacia las habilidades de trabajar en equipo, de conciliar intereses, de indagar académicamente, entre otras. Claro es que afirmar ello requiere realizar investigación, por ello la presente se suma desde una perspectiva de sondeo exploratorio, sobre las actitudes y las cosas que se han reforzado, que han quedado atrás o igual, que han mejorado en pro de la enseñanza aprendizaje de estudiantes de educación superior, particularmente de licenciaturas en Psicología públicas y privadas de México.

Hablando por ejemplo del tema de ansiedad, los estudios describen las consecuencias y trastornos psicossomáticos que acarrea; sin embargo, con la reciente pandemia, se están vislumbrando las graves consecuencias que nos ha dejado. Sobre la ansiedad, vale señalar lo mencionado por Morales-Chainé:

En México como en el mundo, la ansiedad por el estado de salud se ha asociado fuertemente con índices de estrés agudo, evitación, distanciamiento, enojo y tristeza durante la pandemia. Parece ser que el distanciamiento reportado por las personas durante el confinamiento se ha asociado con niveles altos de síntomas de salud mental comparado con aquellas que reportan estar en confinamiento parcial o no estar en dichas condiciones. El consumo de alcohol, la violencia física y emocional también fue mayor en las condiciones de aislamiento (2021, p. 2).

Aunado a lo anterior, es observable que el desarrollo de las habilidades blandas (las cuales se conocen por ser rasgos interpersonales y

que van relacionados con la forma en que interactúa un individuo en la sociedad) de los estudiantes ha decrecido durante el transcurso de la pandemia, logrando así que habilidades como la resiliencia, la comunicación, gestión de emociones, entre otras, se hayan estancado o incluso se diera un retroceso de los avances que los estudiantes habían logrado antes de la pandemia, y que afectan a los aspectos de la vida cotidiana, como es la gestión del tiempo para la realización de las actividades académicas y que, al no lograrse de manera satisfactoria, ocasionó que los estudiantes las postergaran o incumplieran generando frustración en estos (Cadillo et al., 2022).

Frecuentemente, los docentes perciben hipersensibilidad, sensación de minusvalía o debilidad psicoafectiva de los educandos; una creciente incapacidad para aprender sin sentirse ofendidos por cualquier tema menor. El presente trabajo se propone exponer la percepción de los docentes respecto a estos temas y la vinculación con los derechos humanos.

Con el fin de demostrar los efectos en la salud e integridad del ser humano, esta investigación científica de corte transversal y acorde con la revisión hecha por los autores entre los años 2020 y 2021 presenta algunos datos que diversos organismos mostraron respecto del confinamiento y los efectos nocivos en la población mundial. En este caso, como se ha señalado, el interés es mostrar lo acontecido en los estudiantes universitarios y las consecuencias (2020-2021) que aún se perciben producto de la pandemia reciente. Al respecto, Álvarez y Meza (2022) señalan:

En el caso de América Latina, concretamente en Perú, un estudio encontró que el 10% de los participantes reportaron indicadores de ansiedad, con diferencias significativas en sexo, siendo mayor en las mujeres y en los jóvenes (Prieto-Molinari et al., 2020). En Colombia se reportó que alrededor del 70% presentaron indicadores de ansiedad, asociada a un pobre manejo emocional (Martínez et al., 2020). Otro estudio con adolescentes y jóvenes de Latino América y del Caribe, reportaron que el 27 % de la muestra manifestaba síntomas de ansiedad (UNICEF, 2020). En el marco del COVID-19 en América Latina, Gutiérrez et al. (2020) señalan que la ansiedad es el problema más reportado, seguido de depresión y angustia (p. 2).

Este mismo estudio señala que 52% de los participantes refieren algún tipo de deterioro en su salud y su rendimiento escolar para el caso de México. Pero igual, otros estudios como el de Villaseñor (2021) señalan hasta un 63% de deterioro, producto del cambio de hábitos saludables como el ejercicio, las horas de dormir efectivas, entre otros.

El acceso a la educación es tanto un derecho humano fundamental y a la vez una obligación del Estado para con la población. La pandemia del COVID mostró las deficiencias tecnológicas, la falta de preparación, y las escasas alternativas. Evidenció la necesidad de implementar tecnologías de vanguardia para un efectivo acceso a la educación.

La UNESCO señala que, durante las semanas posteriores al inicio de la interrupción de las clases presenciales, la cantidad de personas que había sido alcanzada por el cierre de los sistemas escolares creció de forma exponencial: el 4 de marzo había 300 millones de estudiantes impactados en una veintena de países (desde la educación inicial hasta la superior); en menos de un mes esa cifra ascendía a más de 1 500 millones, en 188 países (Ruiz, 2020. p. 52).

Es claro que a consecuencia de un evento global que para la mayoría tomó por sorpresa, incluidas las instituciones de educación superior. El desgaste psicoemocional y la exhibición lamentable de las habilidades en el uso de la tecnología, tanto por docentes como por discentes, dejó mucho que desear, deteriorando como consecuencia no solo los procesos integrales de enseñanza aprendizaje, también, y por igual, socavando la autoestima de las personas que no se sentían capaces de ser autogestivos en procesos que requieren cierto grado de autoestima personal y habilidades cognitivas para afrontar el reto educativo diferente al habitual, en el que estaban en su zona de confort.

Esta crisis, a la vez, se ha convertido en un área de oportunidad por diversas razones. Por mencionar algunas: permitió aprender nuevas habilidades tecnológicas; maximizar los recursos que proporcionan las tecnologías aplicadas al aprendizaje; practicar nuevas maneras de intercomunicación; el desarrollo de procesos de aprendizaje autogestivo; para el desarrollo y aprendizaje de procesos de introspección; para revalorar las actividades en poco espacio; para utilizar nuevos elementos de apoyo al aprendizaje a través del arte (música, literatura, cine, entre otros).

En dicho sentido, vale mencionar las actitudes; por un lado, distinguir a quienes se sentían en la indefensión y el aislamiento, y a quienes buscaron ampliar y usar las redes sociales de apoyo que de momento ya no eran presenciales ni en tiempo real.

Por otra parte, y siendo un factor directamente ligado al rendimiento escolar y la salud mental, la situación económica solo fue benéfica para sectores específicos de la economía global. Sin duda, se beneficiaron áreas como las telecomunicaciones, servicios de comercio a distancia y mensajería, entre otros. Sin embargo, y en general, la economía en menor o

mayor medida sufrió una contractura, cuando no una crisis total en diversos sectores de la población mundial. Para el caso de los estudiantes universitarios en México no fue la excepción. De acuerdo con Medina et al. (2022):

La pobreza se vincula con el riesgo de enfermar por diversos caminos. Puede ser por influencia directa, cuando la recesión económica causa desempleo, lo que aumenta el riesgo debido al estrés psicosocial que la acompaña. Puede actuar como mecanismo intermedio, cuando la desventaja socioeconómica de los vecindarios se asocia con abuso de sustancias a través de la exposición a violencia y a la inseguridad (p. 5).

Ahora bien, el desarrollo de actitudes y habilidades blandas quedaron expuestas tanto en maestros como en alumnos. Las mismas se sometieron a las presiones de confinamiento y a la necesidad de aprender nuevas formas de interactuar y aprender contenidos y destrezas nuevas. En este sentido es que los educandos comenzaron a sentirse vulnerables y expuestos por no señalar que “perseguidos” y acosados para aprender. Aunque fue una situación similar para los docentes ante la presión de usar desde su correo hasta preparar una clase o contenidos digitales para impartir la misma. Es aquí justamente que la presente investigación busca señalar que dichas actitudes tienen repercusiones y consecuencias hasta la fecha. Al respecto, señalan Cadillo et al. (2022):

En estudiantes universitarios sí hay diferencias en función al sexo, debido a que hay cierta madurez cognitiva y esto influye más que las emociones, sin embargo, las condiciones en las que se recolectaron los datos fueron asociadas al ámbito educativo y con estudiantes de educación secundaria, por lo que esta similitud entre varones y mujeres se podría deber a que, las habilidades blandas complementan a las habilidades cognitivas (p. 8).

Otro aspecto que se debe destacar, y que se refiere particularmente en un estudio exploratorio entre universidad de la Ciudad de México y otra institución de la ciudad de Guadalajara, describe el comparativo de algunas variables que al ser comparadas hablan de la calidad y cualidad del deterioro en aspectos como el sueño, alimentación, estrés entre otros. destacando del mismo, la necesidad de hacer más investigación y en poblaciones mayores, pues no podremos tener certeza del deterioro, por ejemplo, de una sociedad que aún no dimensiona el daño producto de un evento tan devastador como lo fue la pandemia del 2019 (Morfin, 2021).

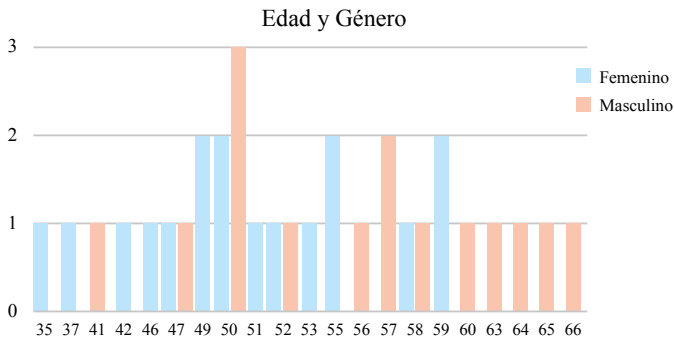
Método

Estudio exploratorio sobre la percepción que tienen los docentes de la Licenciatura en Psicología en diversas universidades en los diferentes estados de la República mexicana sobre las condiciones postpandemia de enseñanza-aprendizaje en que se encuentran los estudiantes; se aplicó un cuestionario estructurado y partiendo de ello se analizaron los resultados obtenidos en materia psicoemocional y de derechos humanos. La muestra de docentes es aleatoria y no significativa del número total de docentes de licenciatura en psicología a nivel nacional.

Resultados

Para el presente se tomó una muestra no significativa de 32 docentes de diversas universidades de la República Mexicana, siendo 53.1% mujeres y 46.9% hombres, de edades que comprenden entre los 35 y los 66 años (ver Figura 1).

Figura 1. *Edad y género de los participantes*



Obteniendo que 23 profesores, la mayoría de ellos, percibían que los jóvenes universitarios tenían una mayor tendencia a sentirse ofendidos al regresar a clases postpandemia.

Debido a ello, 18 de los profesores ha observado que la institución en que trabajan ha modificado normativas en virtud de proteger emocionalmente a los jóvenes universitarios.

Por ende, la defensa de los derechos a los estudiantes muestra una tendencia positiva hacia su defensa, siendo que 13 de los docentes mencionan

que esta ha mejorado, 11 mencionaron que se mantiene igual que antes de la pandemia y 8, que esta ha empeorado.

En contraparte, los mismos docentes mencionan que, a diferencia de la defensa de los derechos a los estudiantes, la defensa a los derechos de los profesores muestra una tendencia negativa, siendo que 19 de los encuestados perciben que ha empeorado, contra 4 que dicen haber mejorado y 9 piensan se mantiene igual.

En cuanto a la pregunta de si las nuevas consideraciones postpandemia complican o facilitan su labor como docente, la mitad de los docentes mencionan que la complican y la otra mitad, que la facilita.

Así, debido a la pandemia y al aumento en la sensibilidad en cuanto a sentirse ofendidos que muestran los estudiantes, 22 docentes encuestados perciben que las habilidades blandas de los educandos han empeorado, en comparación con 8 que consideran se han mantenido igual, y solo dos profesores piensan que han mejorado.

Discusión

Sin duda, el tema cobra relevancia en la medida que el tiempo pasa, ya que las condiciones que han dejado la pandemia siguen teniendo consecuencias en la vida humana, para el caso de la vida académica no es la excepción, de hecho, es un terreno fértil para continuar haciendo investigación diversa, pensando en las repercusiones y consecuencias que pudiera implicar.

En este caso y siendo un tema sensible a la población estudiada, el tema de los derechos humanos y de la hipersensibilidad a sentirse ofendido, excluido o señalado por falta de rendimiento académico o pérdida de habilidades escolares –por mencionar un par– son temas que merecen la pena estudios de mayor alcance y profundidad. Ya hemos señalado en este mismo trabajo referencias de otras latitudes nacionales y extranjeras, pero el trabajo dista mucho de terminar o ser totalmente concluyente al respecto.

Por otra parte, el docente se ha visto en la necesidad de salir de su zona de confort a fin de buscar y desarrollar nuevas estrategias docentes que le permitan lograr los aprendizajes en las nuevas condiciones de sensibilidad de parte de los alumnos. Buscando siempre considerar aspectos de inclusión como el lenguaje, las estrategias de trabajo grupal, el uso de las tecnologías aplicadas a la enseñanza y en donde no se estaba del todo capacitado en muchos de los casos.

De igual manera, cuando se trata de los derechos humanos de los actores involucrados, tiene igual importancia la percepción de los alumnos

que la de los docentes, sector que de manera significativa y en este estudio exploratorio percibe que sus derechos justamente están siendo vulnerados y se mantienen en peores condiciones después de la pandemia. En consecuencia, las exigencias académicas, con la finalidad de que realicen actividades para que desarrollen las habilidades blandas como habilidades directamente cognitivas y técnicas lejos de verlas como una oportunidad de aprendizaje por parte de los discentes, podrían percibirse como una carga de actividades.

Otro aspecto que sin duda queda en evidencia es la percepción de los docentes respecto a su carga de trabajo y el cuidado mayor que ahora deberán tener en sus labores cotidianas. Carga adicional que genera mayor estrés o que se suma al ya manifestado de manera regular por parte del docente, recordemos que el fenómeno del burnout se incrementó en postpandemia y las estrategias de intervención son menores en comparación con las estrategias diseñadas para disminuir el malestar de los educandos.

Finalmente, podemos señalar que, si bien las condiciones prepandemia ya venían marcando retos importantes en materia de educación e interacción, de igual manera cabe señalar que la adaptación al cambio y nuevo paradigma ante el estrés de salir de zona de confort y adaptarse a los cambios fue para todos. Y que de igual manera los seres humanos que ya estaban trabajando sus fortalezas y resiliencia, también aprendieron a sobrevivir e incluso a salir fortalecidos del reto, la pandemia fue una prueba para ver qué tan capaces éramos de afrontar el reto global. Queda ahora aprovechar de dicha experiencia y capitalizarla, siendo mejores docentes, alumnos y ciudadanos del mundo en general.

Referencias

- Álvarez, B. J., Meza, P. C., & Grupo de Investigación Internacional PSY-COVID Nodo México (2022). Anxiety and adaptation to pandemic in Mexico: A cross-sectional study. *Interacciones*, 8. <http://dx.doi.org/10.24016/2022.v8.242>
- Cadillo-Leiva, G. S., Valentin-Centeno, L. M. y Huairé-Inacio, E. J. (2022). Género y desarrollo de habilidades blandas en el ámbito educativo durante la pandemia por COVID-19. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 1-15. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.1>
- Jiménez, L. (2024). La educación emocional: una alternativa educativa impostergerable tras el retorno a la presencialidad. *Deleted Journal*, 11(1), 123-139. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3355>

- Medina-Mora, M., Guerrero, B., Cortés, J. (2022) ¿Cómo impactó a la salud mental de los estudiantes mexicanos la retracción de la economía resultado del largo periodo del confinamiento por COVID-19? *Boletín sobre COVID-19*, 3(28). <https://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/02/COVID-19-No.28-03-Como-impacto-a-la-salud-mental-de-los-estudiantes-1.pdf>
- Morfin, L., Mancillas, B., Camacho, G., Polanco, H., Hernández, V. (2021). Efecto de la pandemia en hábitos de vida y salud mental: comparación entre dos universidades en México. *Psicología Iberoamericana*, 29(3). <https://doi.org/10.48102/pi.v29i3.338>
- Morales-Cheiné, S. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental. *Enfermería Universitaria*, 18(2). <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2021.2.1218>
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Villarreal, S. (2022). La contención emocional estudiantil: una propuesta para la post pandemia. MENTOR. *Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 1(1), 43-54. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2165>
- Villaseñor, K., Jiménez, A. M., Ortega, A. E., Islas, L. M., González, O. A., y Silva, T. S. (2021). Cambios en el estilo de vida y nutrición durante el confinamiento por SARS-COV-2 (COVID-19) en México: Un estudio observacional. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 25(2). doi: 10.14306/renhyd.25.S2.1099

CAPÍTULO 6

HABILIDADES DOCENTES Y CUALIDADES DEL PROFESOR: SU RELACIÓN CON EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Laura Fernanda Barrera Hernández¹

Mirsha Alicia Sotelo Castillo²

Sonia Beatriz Echeverría Castro²

Martha Olivia Ramírez Armenta¹

¹Universidad de Sonora

²Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Es ineludible el papel que juegan los profesores en la formación de los estudiantes, no obstante, pocos estudios han abordado la relación de aspectos del profesor y el rendimiento académico de los estudiantes de manera empírica. El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre habilidades docentes, cualidades del profesor, apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Participaron 200 estudiantes universitarios de una universidad al noroeste de México. Se aplicó un instrumento con tres escalas y se solicitó el autorreporte del promedio de calificaciones. Se encontraron relaciones significativas entre habilidades docentes y cualidades del profesor con el apoyo social percibido, además entre el apoyo social percibido y el rendimiento académico. A partir de los hallazgos, se considera que la relación entre las habilidades y cualidades del profesor con el rendimiento académico podría ser indirecta, futuras investigaciones podrían profundizar en el estudio de las relaciones entre estas variables.

Introducción

En el rendimiento académico de los estudiantes no solo influye lo que los profesores hacen en las aulas de clases sino, también, lo que son como persona, sus expectativas, creencias, sentimientos y satisfacciones (Aran-

cibia y Álvarez, 1994). Los profesores son uno de los actores educativos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diversos autores han reconocido importancia y desarrollado estudios sobre los profesores respecto de sus habilidades docentes (Gargallo et al., 2011), sus cualidades personales y docentes (Gargallo et al., 2010) estos dos últimos ejemplos son de investigaciones realizadas desde la perspectiva de los docentes, desde la visión del estudiantado se han analizado aspectos tales como características que posee un buen profesor (Sotelo et al., 2017; Martín, 2019) y la valoración de importancia de cualidades docentes (Sotelo et al., 2018). No obstante, pocos estudios han abordado la relación de aspectos del profesor y el rendimiento académico de los estudiantes de manera empírica, considerando esto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las habilidades docentes, cualidades del profesor, apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Castro (2018) considera las habilidades docentes como conjunto de recursos que permiten al profesor desarrollar la acción de formación tratando de favorecer clases con calidad, de tal forma que el estudiante aprenda los conocimientos significativos y consiga alcanzar los objetivos pedagógicos planteados en las secuencias didácticas del día a día. Cox (2017) indica que las habilidades que poseen los docentes varían de profesor a profesor, existen cinco habilidades que todos deberían tener: paciencia, creatividad, comunicación, colaboración, personalidad agradable, y autodisciplina, adicionalmente también deberían tener capacidades de planificación y de ejecución de planes de lección de la clase y contar con los conocimientos de su campo de acción.

Uno de los grandes problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje es el desconocimiento que existe, tanto en profesores y estudiantes, respecto a las formas de aprender y de enseñar, dado que es un hecho que la forma de enseñar de los profesores influye en la manera de aprender de los estudiantes, sin embargo, es necesario generar más evidencia empírica para respaldar dicha afirmación.

Los profesores, al ser una de las influencias más poderosas para lograr el aprendizaje de los estudiantes, necesitan ser directivos, influyentes, minuciosos y apasionados por la enseñanza y el aprendizaje, requieren ser conscientes de la forma en que cada alumno piensa y conoce; para diseñar experiencias significativas y dar una retroalimentación adecuada, deben declarar los objetivos de enseñanza y los criterios de logro, para que se identifique si fueron alcanzados o no por los estudiantes, requieren conocer los procesos de construcción y reconstrucción del

conocimiento del estudiantado para que estos dominen los principios de aprendizaje involucrados en los contenidos enseñados, sabiendo que lo importante no es la adquisición del conocimiento, sino los procesos cognitivos (Hattie, 2009).

Gibson (2009) considera cinco cualidades “E” que convierten a un profesor como excelente, ellas son la Educación, Experiencia, Entusiasmo, Fácil (*Easy*) y Excentricidad, este autor menciona que el nivel de conocimiento debe expandirse más allá de la materia o tópico que imparte, que la pasión que transmiten los docentes a los estudiantes debe dejar una impresión duradera, la cualidad fácil (*easy*) se refiere a volver los conceptos complejos en explicaciones e ideas simples, y excentricidad se caracteriza por la eficacia para la transferencia de conocimientos de formas o hechos inolvidables. Amilburu (2010), por su parte, nombra una serie de cualidades naturales de carácter innato, que si bien hay quienes las tienen más desarrolladas que otros, estas se pueden desarrollando y perfeccionando con la experiencia, la práctica y el esfuerzo personal, estas cualidades son: madurez, estabilidad emocional, autocontrol, salud psíquica, facilidad para la comunicación, saber escuchar, sentido de la justicia, paciencia, disposición para seguir aprendiendo, amor a la verdad, autoridad y respetabilidad, optimismo e integridad personal.

Respecto a investigaciones que abordan la relación entre apoyo social y rendimiento académico, Velázquez y Soriano (2006) llevaron a cabo una investigación con alumnos de la carrera de Psicología sobre el rendimiento académico, encontrando que el 52.3% consideraban que el tener acceso a libros, copias y material didáctico son factores que favorecerían su aprovechamiento, un 26.5% mencionó estar motivados y tener interés, lugar de estudio y tiempo para estudiar, un 22% indicó una combinación de todos ellos, en cambio, los obstáculos que informaron fueron problemas familiares y personales (43%), los maestros y las clases (30.6%), las distancias y el transporte (13.2%). Li et al. (2018), en una muestra de 262 estudiantes universitarios en China, encontraron que los alumnos con un alto apoyo social percibido presentaban una elevada autoestima lo cual favorecía al rendimiento académico y les otorgaba una protección contra el agotamiento emocional. En otro estudio similar, Tinajero et al. (2020) encontraron una asociación entre el apoyo social percibido y el rendimiento académico en estudiantes universitarios españoles.

Método

Participantes

Participaron 200 estudiantes universitarios, 63.5% mujeres, 35.5% hombres y 1% que no especificó. Los participantes tenían en la universidad desde uno hasta cinco años, el 11.8% tenían un año, 34.2% dos años, 28% tres años, 23.5% cuatro años, y 2.5% cinco años; y pertenecían a distintos programas educativos: 36% Psicología, 13.7% Administración, 5.7% contaduría pública, 10.9% ingeniería industrial, 5.1% Biosistemas, y 28.6% otros programas educativos de una universidad al noroeste de México.

Instrumentos

Escala de cualidades personales y docentes (Gargallo et al., 2010) adaptada para que respondan los estudiantes universitarios respecto a sus profesores. La escala mide cualidades personales y cualidades profesionales de los profesores y constó de 9 reactivos con cinco opciones de respuesta que van de 0 nunca a 4 siempre. La confiabilidad del instrumento para este estudio fue de .92 en el Alfa de Cronbach. Los resultados del AFC mostraron el ajuste del modelo a los datos ($X^2 = 54.04$, $gl = 27$, $p = .0015$; BBNFI = .96, BBNNFI = .97, CFI = .98, RMSEA = .07).

Escala de Habilidades Docentes (Gargallo et al., 2011), que evalúa las habilidades de planificación, manejo instruccional, interacción y evaluación, adaptada para que respondan los estudiantes universitarios respecto a sus profesores. Conformada por 9 reactivos con cinco opciones de respuesta que van de 0 nunca a 4 siempre. El índice de consistencia interna del instrumento en esta investigación fue de .89 en el Alfa de Cronbach. Los resultados del AFC mostraron el ajuste del modelo a los datos ($X^2 = 65.85$, $gl = 24$, $p = .00$; BBNFI = .93, BBNNFI = .93, CFI = .96, RMSEA = .08).

Escala de Apoyo Social Percibido, de Zimet et al. (1988), la cual consta de 12 ítems en escala Likert distribuidos en tres factores: persona especial, familia y amigos con 7 opciones de respuesta que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Respecto a la confiabilidad de la escala, se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .93. Los resultados del AFC mostraron el ajuste del modelo a los datos ($X^2 = 210.65$, $gl = 51$, $p = .00$; BBNFI = .91, BBNNFI = .91, CFI = .93, RMSEA = .08).

Para la medición del rendimiento académico se utilizó el auto reporte del promedio de calificaciones acumulado por los estudiantes universitarios.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo dentro de las aulas de clase de la institución educativa, previa autorización de profesores y estudiantes. La participación fue voluntaria, a los participantes se les informó acerca de la confidencialidad de los datos recabados y se solicitó su firma en un formato de consentimiento informado. Una vez recabados la información, se elaboró la base de datos en el paquete SPSS versión 23, para el análisis estadístico.

Análisis de datos

Para cada escala se realizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) con el método de máxima verosimilitud empleando el *software* EQS 6.0. Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos como medias, desviaciones estándar, mínimos, máximos, y se analizó la confiabilidad de las escalas por medio del cálculo del Alfa de Cronbach. Se realizó una matriz de correlaciones con todas las variables en el estudio, estimando los valores de correlación de Pearson. Para analizar las relaciones directas e indirectas entre las variables, se especificó el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) en el paquete estadístico eqs (Bentler, 2006). Se utilizaron parcelas para optimizar la estructura de medición (Little et al., 2002); las escalas se dividieron en tres indicadores para cada construcción probada. Para formar las parcelas, se distribuyó al azar el número total de ítems correspondientes a cada factor en los indicadores. Para este estudio, se especificaron tres factores: (1) habilidades docentes, (2) cualidades docentes y (3) apoyo social. El modelo especificado sugería que los factores de habilidades y cualidades docentes influirían en el apoyo social, que a su vez que este influiría significativamente en el rendimiento académico.

Resultados

Los resultados indicaron que los estudiantes perciben en sus profesores un nivel alto de habilidades ($M = 3.15$, $DE = .542$) y cualidades docentes ($M = 3.10$, $DE = .546$) considerando que los valores de la escala oscilaban entre 0 y 4. También reportaron un alto apoyo social percibido ($M = 5.78$, $DE = .104$) en escala de 1 a 7, obteniendo puntajes más altos en el apoyo de persona especial ($M = 5.83$, $DE = 1.10$), seguido por familia ($M = 5.75$, $DE = 1.28$) y en menor medida por los amigos ($M = 3.12$, $DE = .610$). En cuanto al rendimiento académico, la media del promedio de calificaciones

informado por los estudiantes fue de 8.89 lo que indica un buen rendimiento académico.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos por variable*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Habilidades docentes	1.55	4.00	3.1570	.54295
Cualidades personales del profesor	1.48	4.00	3.1017	.54683
Apoyo social percibido	2.08	7.00	5.7825	1.04838
<i>Persona especial</i>	1.75	7.00	5.8387	1.10870
<i>Familia</i>	1.00	7.00	5.7500	1.28628
<i>Amigos</i>	.50	4.00	3.1200	.61081
Promedio	6.30	10.00	8.8948	.64491

En habilidades docentes, los estudiantes informaron que las que más realizan sus profesores son aquellas relacionadas con la evaluación, informando a los alumnos los métodos de evaluación que van a utilizar ($M = 3.39$, $DE = .76$), y establecer los objetivos de la asignatura ($M = 3.33$, $DE = .74$). Mientras que aquellas que realizan con menor frecuencia son el indicar las referencias bibliográficas esenciales para la materia ($M = 3.09$, $DE = .93$) y recordar brevemente lo tratado en la clase anterior ($M = 3.06$, $de = .75$).

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos por ítem de Habilidades docentes*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Establecen claramente los objetivos de la asignatura.	0	4	3.33	.745
Indican cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia.	0	4	3.09	.931
Seleccionan contenidos utilizando criterios adecuados (objetivos, relevancia, utilidad, etc.).	0	4	3.20	.763
Utilizan variedad de recursos en clase (audiovisuales, video, pizarrón, documentos, etc.) que faciliten la presentación de los contenidos.	1	4	3.27	.783

Comunican a los alumnos los objetivos de la sesión/tema que se está tratando en clase.	0	4	3.23	.817
Recuerdan brevemente lo tratado en la clase anterior.	1	4	3.06	.752
Procuran transmitir a los alumnos el interés por la materia que imparten.	1	4	3.10	.860
Evalúan los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación.	0	4	3.22	.763
Informan a los alumnos de los métodos de evaluación que van a utilizar.	1	4	3.39	.762

En cuanto a las cualidades de sus profesores, los ítems que con puntajes más altos son aquellos que aluden a que los profesores son responsables e inteligentes ($M = 3.34$, $DE = .71$, $M = 3.32$, $DE = .74$), tienen experiencia profesional y preparan las clases ($M = 3.32$, $DE = .75$, $M = 3.32$, $DE = .72$), lo que indica que los estudiantes señalan que sus maestros frecuentemente poseen esas cualidades. Mientras que, los ítems con menor puntaje se refirieron a que los profesores respetan horarios de asesoría ($M = 3.08$, $DE = .86$) y que están de buen humor ($M = 2.84$, $DE = .76$), indicando que son cualidades que tienen de manera menos frecuente.

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos por ítem de Cualidades docentes*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	M	DE
Están de buen humor	1	4	2.84	.760
Atentos	0	4	3.13	.858
Competentes, con conocimiento de su materia	1	4	3.28	.743
Responsables	1	4	3.34	.711
Inteligentes	1	4	3.32	.741
Buenos para comunicarse	1	4	3.13	.763
Tienen experiencia profesional	1	4	3.32	.756
Preparan las clases	1	4	3.32	.721
Respetan horarios de asesoría	0	4	3.08	.862

En apoyo social percibido, los ítems con mayor puntaje se refirieron a que su familia realmente trata de ayudarlos y está para apoyar en la toma de decisiones ($M = 5.98$, $DE = 1.22$, $M = 5.91$, $DE = 1.37$), así como los del factor de persona especial que tratan acerca de que tienen una persona especial que se preocupa por sus sentimientos ($M = 5.98$, $DE = 1.25$), con la que pueden compartir sus alegrías y tristezas ($M = 5.88$, $DE = 1.26$) y que es una verdadera fuente de consuelo ($M = 5.87$, $DE = 1.33$). Los ítems con medias más bajas consistieron en pueden contar con mis amigos cuando las cosas van mal ($M = 5.65$, $DE = 1.39$) y puedo hablar de mis problemas con mi familia ($M = 5.38$, $DE = 1.66$).

Tabla 4. *Estadísticos descriptivos por ítem de Apoyo Social Percibido*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	M	DE
<i>Persona especial</i>				
Hay una persona especial que está cerca cuando lo necesito.	1	7	5.70	1.367
Hay una persona especial con la que puedo compartir mis alegrías y tristezas.	1	7	5.88	1.266
Tengo una persona especial que es una verdadera fuente de consuelo para mí.	1	7	5.87	1.333
Hay una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos.	1	7	5.98	1.252
<i>Familia</i>				
Mi familia realmente trata de ayudarme.	1	7	5.98	1.224
Recibo la ayuda emocional y el apoyo que necesito de mi familia.	1	7	5.72	1.483
Puedo hablar sobre mis problemas con mi familia.	1	7	5.38	1.665
Mi familia está dispuesta a ayudarme a tomar decisiones.	1	7	5.91	1.375
<i>Amigos</i>				
Mis amigos realmente tratan de ayudarme.	1	7	5.69	1.254
Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal.	1	7	5.65	1.395
Tengo amigos con quienes puedo compartir mis alegrías y tristezas.	1	7	5.80	1.385
Puedo hablar sobre mis problemas con mis amigos.	1	7	5.82	1.377

Los resultados del análisis de correlación indicaron la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa del rendimiento académico con el apoyo social ($r = 0.20, p < 0.001$), y con el factor de apoyo social de persona especial ($r = 0.26, p < 0.001$), las relaciones entre rendimiento académico con habilidades docentes y cualidades del profesor no fueron significativas.

Tabla 5. *Correlaciones entre variables*

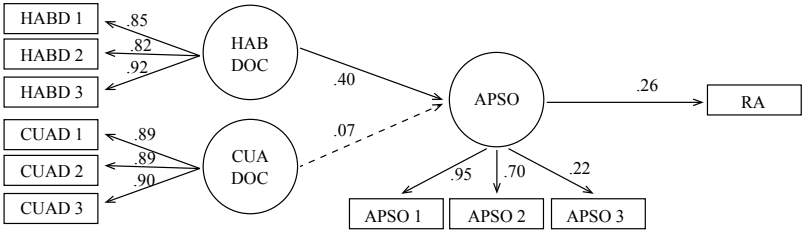
	HABD	CUAD	APSO	PES	AMI	FAM	RA
Habilidades docentes	1						
Cualidades personales del profesor	.48**	1					
Apoyo social percibido	.36**	.22**	1				
<i>Persona especial</i>	.41**	.26**	.91**	1			
<i>Amigos</i>	.46**	.70**	.21**	.24**	1		
<i>Familia</i>	.29**	.23**	.84**	.73**	.21**	1	
Rendimiento académico	.11	.13	.20**	.26**	.07	.13	1

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

HABD = Habilidades docentes, CUAD = Cualidades personales del profesor, APSO = Apoyo social percibido, PES = *Persona especial*, AMI = *Amigos*, FAM = *Familia*, RA = Rendimiento académico.

En la Figura 1 se presentan los resultados del modelo de ecuaciones estructurales, donde los factores de primer orden emergen coherentemente de las correlaciones entre sus indicadores, tal y como lo sugieren los valores altos y significativos ($p < .05$) de sus cargas factoriales. El valor del coeficiente estructural que va “Habilidades docentes” hacia “Apoyo social” (.40) y el que va de “Apoyo social” hacia “rendimiento académico” (.26) fueron estadísticamente significativos ($p < .05$), lo cual respalda las relaciones propuestas teóricamente. El coeficiente que va de “Cualidades docentes” hacia “apoyo social” no fue significativo. El valor de la R^2 de apoyo social fue de .18, mientras que para rendimiento académico fue 7%, lo cual indica que las habilidades docentes percibidas por los estudiantes explican el 18% de varianza del apoyo social, y las Habilidades docentes y el apoyo social explican el 7% de varianza del rendimiento académico de los universitarios. Los indicadores de bondad de ajuste del modelo incluyen los valores de $X^2 = 55.19$ (26 g.l.), $p = .000$, $BBNFI = .95$, $BBNFI0I = .95$, $CFI = .97$, $RMSEA = .07$, los cuales indican un ajuste de los datos al modelo propuesto en este estudio.

Figura 1. Modelo de apoyo social percibido y rendimiento académico a partir de Habilidades docentes y cualidades del profesor. Bondad de ajuste: $\chi^2 = 55.19$ 26gl, $p = .000$, BBNFI = .95, BBNNFI = .95, CFI = .97, RMSEA = .07, Apoyo social $R^2 = .18$, Rendimiento Académico $R^2 = .07$



Discusión

Los hallazgos de la presente investigación aportan al estudio del rendimiento académico en universitarios, a partir de la percepción de los estudiantes sobre sus profesores (en cuanto a habilidades y cualidades) y el apoyo social percibido.

Los resultados indicaron que los estudiantes perciben en sus profesores un nivel alto de habilidades y cualidades docentes. También reportaron un alto apoyo social percibido, obteniendo puntajes más altos en el apoyo de persona especial, seguido por familia y en menor medida por los amigos. En cuanto al rendimiento académico, la media del promedio de calificaciones informado por los estudiantes fue de 8.89 lo que indica un buen rendimiento académico, esto coincide con los reportados en estudios previos.

Uno de los hallazgos más importantes del estudio son las relaciones positivas y estadísticamente significativas entre habilidades docentes y cualidades del profesor con el apoyo social percibido, así como la relación positiva y significativa entre el apoyo social percibido y el rendimiento académico, lo cual coincide con los resultados de investigaciones previas como las de Li et al. (2018) en China y Tinajero et al. (2020) en España.

A partir de lo encontrado en esta investigación, se concluye que la relación entre las habilidades y cualidades del profesor con el rendimiento académico de los estudiantes podría ser indirecta, por lo que futuras investigaciones podrían profundizar en el estudio de las relaciones entre estas variables y buscar identificar cuáles variables o aspectos del profesor son las que más se relacionan con el rendimiento de los estudiantes.

Referencias

- Amilburu, M. G. (2010). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: UNED.
- Arancibia, V., y Álvarez, M. I. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Psykhé*, 3(2). <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/download/20183/16691>
- Bentler, P. M. (2006). EQS, *Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software Inc.
- Castro, R. (2018). El desarrollo de habilidades docentes y asesoría académica del alumnado de escuelas normales públicas mexicanas en colegios de Murcia España: una experiencia exitosa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.347>
- Cox, J. (8 de mayo de 2017). *5 Teaching Skills All Educators Should Foster*. <https://www.teachhub.com/professional-development/2017/05/5-teaching-skills->
- Gargallo, B. L., Sánchez, F. P., Ros, C. R., y Ferreras, A. R. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1826>
- Gargallo, B. L., Suárez, J. R., Garfella, P. E. y Fernández, A. M. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22511/2/Art%C3%ADculo_1_El%20cuestionario%20CEMEDEPU.pdf
- Gibson, J. (2009). The five “Es” of an excellent teacher. *The Clinical Teacher*, 6(1), 3-5. <https://doi.org/10.1111/j.1743-498X.2008.00239.x>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyse relating achievement*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students’ academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016>
- Little, T., Cunningham, W., Shahar, G., & Widaman, K. (2002). To parcel or not parcel: exploring the question, weighing the merits.

- Structural Equation Modeling*, 9, 151-173. https://doi.org/10.1207/s15328007sem0902_1.
- Martín, P. A. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Sotelo, M. A., Vales, J. J., García, R. I. G., y Barrera, L. F. (2017). Características del buen profesor de modalidad presencial y virtual desde la perspectiva de los estudiantes. *European Scientific Journal*, ESJ, 13, 13-78. <https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/9322>
- Sotelo, M., Barrera, L., Ramos, D., González, V. y López, M. (2018). Importancia de las cualidades docentes y metodología de enseñanza de los profesores según los estudiantes. En R. Pizá, J. Angulo, M. Cabrera y B. Orduño, *Producción y aplicación innovadora del conocimiento* (pp. 10-21). México: ITSON. https://www.researchgate.net/publication/330761814_Importancia_de_las_cualidades_docentes_y_metodologia_de_ensenanza_de_los_profesores_segun_los_estudiantes
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., & Páramo, M. F. (2020). Perceived social support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Annals of Psychology*, 36(1), 134-142. <https://doi.org/10.6018/analesps.344141>
- Velázquez, L. E. T., y Soriano, N. Y. R. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

CAPÍTULO 7

ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE DE LOS PROCESOS LECTORES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Laura Cuén Villa¹

Dora Yolanda Ramos Estrada¹

Ismael García Cedillo²

Mirsha Alicia Sotelo Castillo¹

¹Instituto Tecnológico de Sonora

²Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos de una investigación cualitativa, cuyo objetivo fue describir las estrategias docentes de los procesos lectores que utilizan los profesores en escuelas de educación básica. Para la recolección de los datos, se utilizó una entrevista semiestructurada que se aplicó a ocho profesores. Según la información proporcionada por los docentes entrevistados, las estrategias que les han apoyado en el aprendizaje de los procesos lectores de los estudiantes fueron las estrategias inclusivas, cognitivas, colaborativas, conductuales y evaluativas.

Introducción

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023) informa los rendimientos más altos estimados en lectura de los países de Irlanda, seguido de Japón, Corea, Estonia y Canadá. Los países que tienen un rendimiento más bajo son Chipre, Bulgaria, Colombia, Costa Rica y México. De acuerdo con los resultados en las evaluaciones del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, se ha reflejado la falta de comprensión lectora por parte de los estudiantes mexicanos (Alvarado y Balderas, 2023).

En educación básica se ha realizado el estudio regional comparativo y explicativo en 1997, 2006, 2013 y 2019 para informar la fortaleza en lenguaje y comunicación que se ha enfocado en definir los resultados en la formación de los estudiantes en lectura y escritura (Castillero, 2018).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), en el estudio realizado en el 2019 en 16 países se evaluaron las áreas de lenguaje (lectura y escritura), se informa que en México se presentan resultados más bajos en relación con los resultados alcanzados en la evaluación del 2013.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2015) menciona los bajos resultados en la lectura y las amplias distancias en los aprendizajes permiten visualizar el desafío que enfrenta el sistema escolar y los estados de México. Por lo que el nuevo plan de estudios propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) refleja el vínculo que se da entre la institución educativa y comunidad, basándose en los campos formativos que son lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano a lo comunitario (Gil-de la Piedra, 2023).

El objeto de aprendizaje del campo formativo de lenguajes se va formando de la relación cultural que existe en el contexto del estudiante donde utiliza varios lenguajes y está enfocado a que las y los alumnos progresen en la comunicación a través de la expresión oral, una escucha activa, lectura y la escritura para aprender a interpretarlas (SEP, 2022).

La lectura es un proceso largo y con algunas dificultades, por lo que se deben programar diferentes estrategias para tener competencia lectora, no solo hay un medio para aprender a leer; se deben tomar en cuenta las habilidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante para que los docentes utilicen diferentes métodos de enseñanza (Capulín-Ballina, 2021).

La lectura demanda un enorme empeño para alcanzar las habilidades lectoras y solo a través de la práctica se puede lograr, por lo que es necesario que el docente sea perseverante en crear o seleccionar recursos. Es importante que el estudiante se sienta incluido en la tarea, que esté adaptada a sus propios intereses y objetivos. Que pueda seleccionar elegir actividades flexibles que le apoyen a lograr la motivación y adecuar las lecturas a su nivel (Santamaría y Vega, 2022). El uso de las estrategias docentes se desarrolla de acuerdo con las capacidades de las niñas, niños y docentes (Monzón, 2016).

Las estrategias educativas no son un grupo de acciones inflexibles, tampoco forman parte de un resultado como objetivo, sino que puede adecuarse a los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Asimismo, es la utilidad de varios aspectos que interactúan entre sí para aprender con discernimiento, propósito y autorregulación (Yana et al., 2019).

Las estrategias colaborativas tienen ventajas tanto para estudiantes como para los docentes, porque permiten acceder a un aprendizaje reflexivo y crítico, haciendo que el conocimiento significativo tenga una concien-

cia compartida donde todos los estudiantes logren el aprendizaje mediante las ideas o experiencias educativas de cada persona involucrada en el proceso y el cambio educativo. La lectura es una habilidad que se desarrolla en la trayectoria escolar en la etapa de educación primaria y se adquiere progresivamente la capacidad de comprensión lectora, la cual se consolida en la secundaria (Menacho, 2021).

Por otra parte, se considera necesario el desarrollo de estrategias docentes para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, así como los procesos de evaluación formativa a los estudiantes durante el ciclo escolar que permita identificar los apoyos necesarios para el logro del aprendizaje. La finalidad es apoyar al estudiante en su aprendizaje y dar seguimiento del avance que ha tenido en su aprendizaje durante el proceso de enseñanza, es decir, mantener una evaluación constante (Gil-de la Piedra, 2023).

A partir de lo anterior, se plantea como objetivo de este estudio describir las estrategias docentes de los procesos lectores de las escuelas de educación básica del municipio de Cajeme del estado de Sonora. Con el fin de ofrecer orientación práctica basada en evidencia para los docentes y otros interesados en la mejora de los procesos lectores. También la habilidad de leer es fundamental para el éxito académico, ya que es la base del aprendizaje de todas las asignaturas escolares y la participación en la sociedad.

Método

El presente trabajo asume un enfoque cualitativo donde se abordó la información con un diseño narrativo y se utilizó el análisis de discurso como herramienta fundamental para interpretar las características de las estrategias que utilizan docentes con relación a los procesos lectores de estudiantes de educación básica. La experiencia vivida y narrada restablece el conocimiento y permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia en el ámbito social (Pérez-Vargas y Pinto, 2022).

Participantes

La muestra estuvo conformada por ocho docentes de escuelas públicas pertenecientes al municipio de Cajeme del estado de Sonora, México. Cuatro docentes laboran en escuelas primarias y cuatro en secundarias. El género, la edad, años de servicio y nivel educativo donde laboran se observan en la Tabla 1.

Tabla 1. *Características de los docentes de educación básica*

Código de identificación de los docentes	Género	Edad	Años de experiencia	Nivel educativo donde laboran
Doc1	Femenino	39	16	Secundaria
Doc2	Femenino	46	23	Secundaria
Doc3	Masculino	45	23	Secundaria
Doc4	Femenino	47	17	Secundaria
Doc5	Femenino	33	12	Primaria
Doc6	Femenino	48	26	Primaria
Doc7	Masculino	33	11	Primaria
Doc8	Masculino	37	15	Primaria

Fuente: Elaboración propia (2024).

Técnica de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada con un total de 20 preguntas, con la finalidad de conocer las estrategias docentes para el aprendizaje de los procesos lectores en estudiantes de educación básica. Las entrevistas se realizaron de forma presencial e individual. Para ello se implementó el uso de preguntas detonantes con el objetivo de detectar vivencias, experiencias, percepciones o significados, para identificar las variables de estudio en los participantes.

Procedimiento

Los indicadores de análisis se estructuraron con base en los ejes temáticos relacionados con las estrategias docentes en los procesos lectores. Se realizó el análisis con el apoyo del *software* Atlas.ti 22. Para la confidencialidad de los datos, se asignó códigos de identificación para la población participante (Doc1, Doc2, Doc3, Doc4, Doc5, Doc6, Doc7, Doc8). Los participantes ejercieron el derecho de aceptar voluntariamente en la investigación firmando el consentimiento informado y asegurar la confidencialidad de su participación.

Se cuidó no sesgar a los participantes, y se utilizó la grabación de audio para la captura de las participaciones de los docentes. El tratamiento de los datos consistió en construir una narrativa para cada uno de los casos,

con la intención de tener la perspectiva general y captar los significados personales, y posteriormente realizar un análisis entre los relatos de los diversos participantes y con ello identificar las categorías de análisis.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas de las participaciones de los docentes de escuelas primarias y secundarias sobre las estrategias didácticas para la enseñanza de los procesos lectores.

Estrategias utilizadas por docentes de escuelas primarias

Las estrategias que algunos docentes utilizan para el apoyo de los procesos lectores son basándose en las necesidades de los estudiantes:

Utilizamos las adecuaciones curriculares que ahora son los ajustes razonables, nos bajamos al nivel de esos niños dependiendo si son silábicos, silábicos alfabéticos, porque igual si los niños no están escribiendo pues no están leyendo en la mayoría de los casos, porque a veces decimos es que tienen que aprender a leer y escribir al mismo tiempo, es curioso, pero no siempre pasa eso, hay niños que a veces están leyendo, pero no escriben y niños que escriben y no leen. Entonces, nos tenemos que ubicar en actividades lo que decía ahora que son los ajustes razonables para que los niños alcancen el máximo nivel que es el alfabético y dependiendo de eso que varíen las actividades (Doc6).

Primero se focalizan quienes serían los niños que traen algún detallito con cuestiones de lectura y pues ya voy seleccionando lecturas cortas, lecturas de comprensión con preguntas, de repente el año pasado trabajamos mucho con mapas conceptuales, cuadros sinópticos, como ya la mayoría lo domina pues también se va incluyendo para no irlos dejando tan rezagados y trato de llevarlos a un mismo nivel a la mayoría de los niños (Doc7).

El aprendizaje de la lectura no solo es un proceso automático de la acción de leer letras y palabras, sino que forma una interacción entre el lector y el texto, que involucra la participación de diferentes niveles de dificultad cognitiva integrando la información gráfica, el significado de las palabras y la forma interpretativa de la comunicación, lo que requiere diferentes acciones cognitivas que fomenten la participación del lector y la práctica del proceso lector (Gutiérrez, 2022).

Algunas estrategias que han funcionado para el apoyo de los procesos lectores son las colaborativas, donde todos los estudiantes del grupo pueden interactuar unos con otros:

Yo creo que la que más me ha funcionado se imprime unos cuadernillos con lecturas cortas por ejemplo allí en ocasiones se las llevan de tarea, en ocasiones las leen aquí y entregan, todos contestan las preguntas o cada día por ejemplo pasa un niño diferente a leer la lectura del día y ya por ejemplo aquí ya de manera grupal se va dando la participación (Doc7).

Los docentes mencionan que algunas estrategias no han funcionado por no tener una planeación y organización de los materiales a utilizar en las actividades de lectura.

Decirles agarren un libro y pónganse a leerlo, sin aplicar ningún lectojuego, porque decirles agarren un libro, lo que hacen ellos es ponerse a jugar, es ponerse a platicar, siento yo que no le dan la atención debida, como no es la misma que organizar el trabajo y decir vamos a hacer esta actividad, les voy a leer esto y de allí vamos a hacer esto otro, a dejarlos a ellos solos (Doc6).

Estrategias utilizadas por docentes de escuelas secundarias

En los relatos de los docentes de escuelas secundarias se observó que la práctica de algunos aspectos de la lectura, como las reglas ortográficas o la lectura anticipada, son relevantes para las estrategias cognitivas para la comprensión lectora.

Bueno, aquí la ventaja un poco en secundaria es que la mayoría de los muchachos ya llegan aquí a la secundaria leyendo y escribiendo. Se dan contados casos de muchachitos que les falta consolidar la lectura. Entonces, lo que hacemos con eso es práctica, práctica, porque, como te digo, la mayor parte de los muchachos ya vienen leyendo y escribiendo. Entonces, trabajamos con ellos más que nada la comprensión lectora, por ejemplo, la utilización de la regla ortográfica, porque sí presenta un poquito de confusión con algunas letras, la comprensión de todo lo que trabajamos con ellos, un poco las diferencias, anticipación, predicción de la lectura (Doc3).

Es importante que los docentes no solo fomenten la decodificación de palabras, sino que desarrollen habilidades de comprensión del contenido del texto para que los estudiantes entiendan la información leída.

Haga de cuenta que muchos leen bien, pero no comprenden por leer rápido o así. Pero la mayoría no logra comprender lo que lee. Simplemente en una instrucción sencilla a veces se les dificulta entenderlo porque no lo pueden leer bien, no tienen las bases para comprenderlo (Doc4).

Las estrategias cognitivas no solo ayudan a los estudiantes a obtener nuevos conocimientos con experiencias previas, sino que también promueven habilidades de inferencia y predicción lectora.

Tratamos de que el muchacho evidencie la estrategia lectora, por ejemplo, lee el nombre del cuento, nada más lee el nombre, ya lo lee. Y ya le empezamos a hacer preguntas, ¿qué piensas que va a tratar el cuento, la historia? Dependiendo si se llama el cuento, no sé, el caballo de Troya. ¿De qué piensa que va a tratar el cuento para ver si él nos puede predecir el contenido de ese mismo? También, hacemos que lea, por ejemplo, un pedazo de un párrafo empieza a leer, leer, leer y al finalizar el renglón lo detenemos ¿Qué piensa que va a seguir después? A ver si nos puede predecir. Al terminar la lectura, también podemos hacer un poquito de comprensión lectora. ¿Qué es lo que pasó en el cuento? Para ver qué tanto rescata el muchacho de la lectura. También podemos hacer estrategias de inferencia, preguntarles sobre algo que no está escrito en el texto, pero se entiende o se puede imaginar (Doc3).

En este ciclo escolar me tocó el reto de tener una alumna con síndrome de Down que no tiene la lectoescritura. Y sí ha sido un reto, pero lo que aquí nos pidió la mamá es que la niña socializara, porque ellos estaban conscientes de que no iba a aprender a leer y escribir, pero que querían que conviviera. Y por eso fue por lo que se hizo un programa específico en el que la niña hace actividades, así como de juego para que se adapte. Todo eso, todo ha funcionado muy bien, pero sí, en la lectoescritura solo identifica y escribe vocales, su nombre, un nombre nada más, o sea, es lento pues, pero sí se han tenido otras cosas, otras respuestas positivas de ella (Doc4).

Esta estrategia de inclusión se pudo llevar a cabo por la colaboración entre la familia y los docentes, en la elaboración de estrategias adaptadas a las necesidades de la alumna facilitando el contexto de aprendizaje y que se reciba el apoyo continuo en el hogar como en la escuela.

Las estrategias colaborativas entre docentes, estudiantes y padres de familia son fundamentales para abordar necesidades que requieren atención más específica. Con este enfoque colaborativo se proporciona el apoyo necesario para mejorar las habilidades de los procesos lectores.

De manera individual es muy específico, cuando un alumno tiene un problema muy marcado, se trabaja con ellos, pero yo trabajo programas de lecturas con esos niños, por lo regular son los niños que nos llegan sin saber leer, los que tienen una atención más específica y en equipo para reforzar el aprendizaje o las lecturas (Doc1).

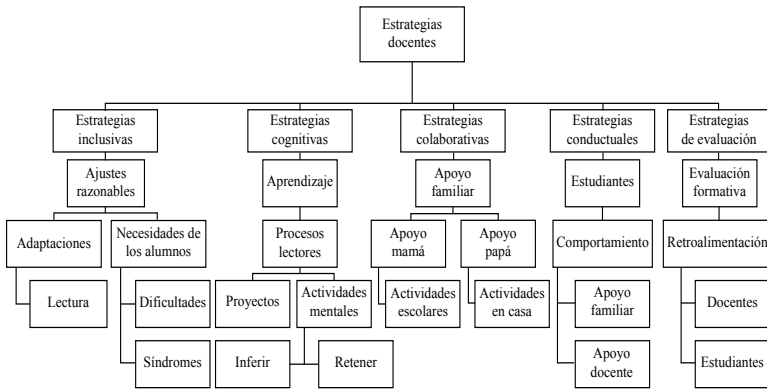
En educación secundaria, algunos docentes se enfrentan a problemas de comportamiento de sus estudiantes, por lo cual es necesario trabajar con estrategias de conducta para ayudar a crear un ambiente positivo donde los estudiantes se sientan motivados y apoyados en el desarrollo de habilidades sociales.

Pues, por ejemplo, el tema ahorita son las conductas, no más que el aprendizaje, que estamos viendo muchos casos de conducta porque se está disparando muy mal comportamiento de los alumnos están desmotivados, no socializan bien, no se comportan bien. Eso es lo que estamos viendo ahorita. De hecho, traigo unas canalizaciones aquí para mandar a los alumnos a otras instituciones que ya no dependen de nosotros, por lo que están haciendo (Doc4).

Las estrategias de evaluación son relevantes para el progreso de los estudiantes, ya que el realizar evaluaciones periódicas permite identificar las áreas de mejora de los estudiantes. De esta manera, cada estudiante recibe el apoyo necesario para avanzar en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Paulatinamente, dependiendo del nivel en que ellos están. Yo al inicio les hago un examen de cuántas palabras leen por minuto, ver su comprensión, y dependiendo de eso es el tipo de lecturas que les pongo a su nivel. Los niños que no saben leer, obviamente nos vamos desde un inicio como si estuviéramos en primaria. Porque me he dado cuenta de que ya este nivel más rápido se aprende a leer con el sonido o asociándolo porque se revuelven, porque en primaria algunos maestros les ponen una estrategia o sílabas de sonidos y vienen todos revueltos. A veces dicen la m, revuelven un método con otro; entonces el que hemos manejado aquí es por sílabas en esos niños y si ha funcionado como que tienen ya un poquito más de madurez (Doc1).

Figura 1. Estrategias docentes en el aprendizaje de los procesos lectores en estudiantes de educación básica



Discusión

Este estudio analizó las experiencias docentes en relación con las estrategias para el aprendizaje de los procesos lectores. Los resultados muestran que existe un atraso en la lectura, por lo cual los docentes utilizan diferentes estrategias para el desarrollo de los procesos lectores. A partir de lo presentado anteriormente, se observa la variedad de estrategias utilizadas por docentes y se identifican aquellas que muestran ser más efectivas, todo depende de la necesidad del estudiante. Se ha evidenciado la diversidad de contextos educativos presentes en la localidad, lo cual sugiere la importancia de adaptar las estrategias docentes a las necesidades específicas de los estudiantes en cada entorno educativo.

Las estrategias docentes tienen un impacto positivo en la calidad de la enseñanza de la lectura al implementar estrategias adecuadas y adaptadas. Revelando la importancia de las estrategias de contexto de aprendizaje, cooperativas, evaluativas y enseñanza para el aprendizaje de la lectura de los estudiantes de educación básica.

Los docentes mencionan que un problema de los procesos lectores es la comprensión lectora, ya que se debe atender esta necesidad que presentan los estudiantes y lo primero que se enseña en la escuela es conocer las representaciones escritas, pero esto no implica comprender su contenido. Esto refiere a la experiencia tradicional de la educación primaria, donde la lectura se evaluaba con relación a la dicción y fluidez al leer en voz alta. A pesar de que la comprensión lectora requiere más que solo aprender a

decodificar palabras o pronunciarlas bien (Ríos y Espinoza, 2019). A partir de esta investigación se hacen posibles otras líneas de investigación y dar continuidad a las experiencias relatadas por los docentes sobre las estrategias docentes para el aprendizaje de los procesos lectores, proporcionando una orientación a futuras investigaciones en el ámbito educativo.

Se recomienda ofrecer capacitación continua para los docentes en los procesos de lectura, enfocados en el desarrollo y la implementación de estrategias para la enseñanza de la lectura. También es importante promover la colaboración entre instituciones educativas para compartir experiencias con el objetivo de enriquecer la calidad de la enseñanza de la lectura.

Referencias

- Alvarado, M., y Balderas, J. (2023). Comprensión lectora y experiencias de vida: percepciones de estudiantes de secundaria en contextos escolares de Ciudad Juárez (México). *Papeles*, 15(29). <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1459>
- Bernal, S. (2018). Estrategias y apoyo neuropsicopedagógicas en trastornos de aprendizaje y los efectos emocionales y conductuales como causa del fracaso escolar. Trabajo presentado en el *Congreso Colombiano e Iberoamericano de Neuropedagogía y Neuropsicología*. https://www.inea.com.co/aym_image/files/Estrategias%20neuropsicopedagog%C3%81gicas%20para%20problemas%20de%20aprendizaje%20y%20emocionales.pdf
- Capulín-Ballina, M. (2021). Balance analítico de la lectura y la escritura en educación básica. *RedCA*, 4(10), 8-12. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/15932/12102>
- Castillero, A. (2018). El proceso de lectura y escritura desde una perspectiva global. *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*, (43), 120-141. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/563/469
- Gil-de la Piedra, C. (2023). Diseño educativo: estrategias metodológicas para el trabajo por proyectos en el salón de clases. *Revista Lengua y Cultura*, 8(4), 17-25. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i8.1053>
- Gutiérrez, R. (2022). Influence of Cognitive Reading Strategies for Improving Comprehension Skills in Primary Education Students. *Investigaciones sobre Lecturas*, 17(2), 77-92. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLANEA). *Resultados nacio-*

- nales 2015. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf
- Menacho, L. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). PISA 2022. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91f26ac3-0a3b-4efa-b2ce-a5d791229f4d/pisa-2022-informe-completo-digital-low.pdf>
- Monzón, L. (2016). Hacia la reconceptualización del concepto de estrategia docente. *Voces de la Educación*, 1, 40-47. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/7/4>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *La UNESCO advierte que entre 2013 y 2019 México retrocedió en sus logros de aprendizaje advierte UNESCO*. <https://mexico.un.org/es/163801-entre-2013-y-2019-m%C3%A9xico-retrocedi%C3%B3-en-sus-logros-de-aprendizaje-advierte-unesco>
- Pérez-Vargas, J., y Pinto, C. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas* (133-178). <https://www.researchgate.net/publication/361994189>
- Ríos, S., y Espinoza, R. (2019). Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiante normalistas. *Revista Educación*, 43(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/journal/440/44058158046/movil/>
- Santamaría, E., y Vega, J. (2022). Motivation in the learning of reading in students. *Educare*, 491-493. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1641/1627>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. <https://drive.google.com/file/d/1EpLpsWWUfq7eDXNfej66knMREJd2nkvX/view>
- Yana, M., Arocutipá, A., Alanoca, R., Adco, H., y Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica y superior. *Revista Innova Educación*, 1(2), 211-215. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/35>

CAPÍTULO 8

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, UNA HABILIDAD NECESARIA PARA LA FUNCIÓN DOCENTE

Hercy Baez Cruz¹

Griselda García García²

Francisco Bermúdez Jiménez²

Lucila María Pérez Muñoz²

¹Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”

²Universidad Veracruzana

Resumen

El presente escrito expone un reporte teórico sobre la inteligencia emocional como una habilidad necesaria en la función de los docentes. Por tal, se presenta un recorrido teórico que va desde la conceptualización de la inteligencia emocional, así como su relevancia e importancia en el contexto educativo, además de su impacto en el bienestar del docente, su eficacia e influencia en el clima emocional del aula y sobre todo en el rendimiento académico de los estudiantes. Se exponen además algunas posturas teóricas en relación con las habilidades o competencias socioemocionales que un docente debe poseer, además de los modelos existentes para favorecerla. Finalmente, se incluyen algunas de las acciones que sugieren diversos autores para el desarrollo de la inteligencia emocional en las instituciones educativas del mundo.

Introducción

En los tiempos actuales, la labor de los profesores de todos los niveles educativos enfrenta el reto de regular y manejar de forma efectiva sus emociones para atender situaciones de índole educativo y laboral, además de social y personal. En el primero de los casos, dentro de lo establecido en el programa de la Nueva Escuela Mexicana para la educación básica, se tiene como principio orientador el hecho de que el docente debe promover un trabajo colaborativo en el que se fomente el apoyo emocional entre los

estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019), lo cual requiere la experiencia y manejo de situaciones en las que se vean implícitas las emociones de las personas. Aunado a lo antes expuesto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) enfatiza el papel de las habilidades socioemocionales en la vida laboral del ser humano.

Los programas de estudio actuales y las organizaciones que orientan el funcionamiento de los sistemas educativos en distintos países recomiendan que los docentes manejen adecuadamente las emociones; por ello, es importante identificar las competencias o habilidades socioemocionales que un docente debe poseer para trabajar con los estudiantes de cualquier nivel educativo.

Dado que no es viable enseñar o promover el desarrollo de habilidades socioemocionales sin tener una comprensión sólida de ellas, este escrito tiene el objetivo de presentar un reporte teórico sobre la conceptualización de la inteligencia emocional y su relevancia en el ámbito educativo y formativo de los estudiantes. También se exponen varias posturas teóricas relacionadas con las competencias socioemocionales necesarias para los docentes y los modelos propuestos para su desarrollo. Además, se sugieren acciones recomendadas por diversos autores para fomentar la adquisición de la inteligencia emocional en el aula.

Desarrollo

Es fundamental comenzar con el análisis de distintas perspectivas teóricas sobre el concepto de *inteligencia emocional*, el cual surgió desde 1990 con la publicación del primer artículo científico titulado “Inteligencia emocional”, en donde se le definió como un conjunto de habilidades que contribuyen a la evaluación y expresión de las emociones personales y las de los demás (Salovey y Mayer, 1990). Tiempo después, y retomando los aportes de los autores antes citados, surgió la propuesta de Daniel Goleman (citado en Bisquerra, 2012), para quien la inteligencia emocional consiste en conocer y manejar las propias emociones, así como reconocer las de los demás. Considera también, el motivarse a sí mismo a fin de ser capaz de establecer relaciones positivas con otros.

Por otra parte, Sarkar y Senapati (2016) afirman que “la inteligencia emocional abarca la capacidad de percibir, expresar, comprender y regular tanto las emociones propias como las de los demás, y se considera una competencia esencial en el entorno laboral” (p. 31). Asimismo, de acuerdo con Martínez (2019, citado en Moreira et al., 2023), la inteligencia emo-

cional permite a las personas observar y ser conscientes de sus propias emociones y las de otros, además de facilitar la tolerancia al estrés y las frustraciones diarias, aumentando así la empatía y las habilidades sociales.

Lukinić (2021) sostiene que la inteligencia emocional está estrechamente vinculada con la autorregulación, menciona además que se refiere a la capacidad de controlar adecuadamente los comportamientos, pensamientos y sentimientos en diferentes contextos. Por ello, la inteligencia emocional implica la habilidad de ser conscientes de las emociones propias y ajenas, y especialmente, de poder regularlas. Para lograr un adecuado reconocimiento y regulación de las emociones, es necesario que los docentes las identifiquen y las relacionen con las sensaciones que provocan, de modo que puedan autorregular las reacciones derivadas de ellas.

De acuerdo con Huamán et al. (2021), la inteligencia emocional implica la capacidad de comprender, percibir y regular las propias emociones, lo que se traduce en un beneficio para el bienestar social entre los individuos. Los autores también sugieren que los docentes deben estar preparados emocionalmente para enfrentar los desafíos de la enseñanza, ya que gran parte de los problemas personales, familiares y sociales no son simplemente resultado de la falta de conocimientos, sino más bien de una deficiente gestión emocional. García (2020) afirma que la inteligencia emocional ofrece una mayor probabilidad de manejar las emociones negativas que puedan surgir en el entorno, lo que a su vez puede conducir a la consecución de la felicidad y al establecimiento de relaciones interpersonales más saludables.

Dada la premisa anterior, es pertinente argumentar que la educación emocional debería iniciarse desde la infancia o, al menos, desde la etapa de educación inicial, ya que la regulación de las emociones no es innata, sino que forma parte integral del desarrollo de los estudiantes. En los últimos años, en los distintos planes de estudios de México, se ha promovido un enfoque basado en competencias con el objetivo de garantizar un desarrollo integral del estudiantado; esto implica no solo la enseñanza de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, sino también la transmisión de valores, los cuales están estrechamente vinculados con las emociones. De acuerdo con Renom (2007, citado en Flores, 2023), diversos estudios han demostrado que “la inteligencia emocional puede aportar cerca del 80% para el éxito en la vida, éxito concebido desde muchas perspectivas, en contra de un 20% que aporta la inteligencia racional” (p. 1247).

En este contexto, es crucial destacar la contribución a la comprensión de la inteligencia emocional, la cual García (2020) señala que está compuesta por elementos fundamentales, como el autoconocimiento o la autoconciencia emocional, que implica la capacidad de reconocer y com-

prender las propias emociones. Además, resalta la importancia de la autorregulación o autocontrol emocional, que consiste en la habilidad para gestionar y regular las emociones personales. También menciona la automotivación y la capacidad de reconocer las emociones de los demás, lo que está estrechamente relacionado con la empatía, como componentes esenciales. Todo ello conduce al desarrollo de relaciones interpersonales que fomentan la adquisición de habilidades sociales.

Es esencial que los profesores reconozcan que poseer inteligencia emocional les permitirá preparar emocionalmente a sus estudiantes, proporcionándoles las herramientas necesarias para que puedan adquirir de la mejor manera los conocimientos impartidos en el aula. Esto les permitirá desarrollar las competencias genéricas y profesionales especificadas en los planes de estudio. Por lo tanto, el docente debe comprometerse a aplicar estrategias o técnicas que promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional en sus alumnos; por lo que, es fundamental que el educador proporcione un acompañamiento que haga sentir comprendidos y seguros a los estudiantes.

Es fundamental subrayar que, en la formación académica de los docentes, las competencias afectivas, sociales y emocionales son factores esenciales para el desempeño efectivo tanto de los profesores como de los estudiantes y la comunidad educativa en general. La capacidad de un educador para emplear habilidades emocionales que mejoren la inteligencia emocional de sus estudiantes se ha convertido en una parte integral de la misión educativa en la actualidad (Extremera et al., 2019).

Por lo antes citado, la Nueva Escuela Mexicana, como proyecto educativo vigente, fomenta principios, ejes, a partir de los cuales los niños y jóvenes deben favorecer la responsabilidad ciudadana y social, así como la participación en la transformación de la sociedad, con lo cual se hace necesario que pongan en práctica valores y deberes que aporten al beneficio colectivo y el desarrollo de una conciencia social, así como la actuación dialógica e inclusiva para la solución a problemas comunes, procurando el desarrollo integral (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023). Para alcanzar dichos principios, es necesario que, desde las aulas, los docentes orienten a los estudiantes en el manejo de sus emociones para que sean capaces de establecer diálogos efectivos en los que se respeten las opiniones de los demás y alcancen objetivos comunes que les permitan mejorar la vida en sociedad.

De acuerdo con Cadena et al. (2022), en el entorno escolar es esencial que los estudiantes deseen y estén dispuestos a aprender; esta disposición no solo depende de su estado de ánimo e intereses personales, sino también

de las emociones que experimentan durante las clases y el ambiente de aprendizaje creado por el docente. Por lo tanto, se puede afirmar que los profesores que gestionan eficazmente sus emociones tienen la capacidad de estimular la disposición emocional de los estudiantes para aprender, lo que podría mejorar significativamente su rendimiento académico y contribuir al desarrollo de las competencias establecidas en los diversos planes de estudio.

La inteligencia emocional en la labor de los docentes cobra gran relevancia debido a que representa una habilidad esencial para la vida en sociedad, por lo que, considerando que la misión de todo profesor es enseñar y asegurar que se adquieran los aprendizajes, es crucial que los educadores promuevan en los estudiantes la adquisición de habilidades sociales y emocionales, puesto que, para fomentar estas habilidades, es necesario que los docentes reciban formación específica en estos temas, lo que les permitirá responder a las demandas actuales; por ello es fundamental que los educadores den prioridad a su propia formación emocional (Vergara et al., 2023).

Adicionalmente, Hargreaves (citado en Extremera et al., 2016) subraya que la enseñanza y el aprendizaje requieren un entendimiento emocional, conocido como empatía, también afirma que la enseñanza implica un trabajo emocional, ya que se necesita sensibilidad para crear un estado mental que facilite la adquisición de conocimientos. Además, destaca que las emociones están vinculadas a las necesidades básicas como: la seguridad laboral, la integridad física, el sentirse amado, respetado y parte de un grupo social, se incluye también la realización personal y profesional, y cuando alguna de estas necesidades no se cumple, surgen emociones que pueden afectar el desempeño del profesor.

Por otro lado, Acosta y Martínez (2018) argumentan que la sociedad actual exige docentes que estén preparados no solo en términos de conocimientos, sino también en la consideración de las emociones dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los docentes deben ser capaces de reconocer, comprender, gestionar y utilizar sus propias emociones de manera asertiva para responder efectivamente a diversas situaciones, especialmente aquellas relacionadas con su práctica docente y la formación de sus estudiantes (López et al., 2023).

Considerando que el proceso educativo involucra la interacción entre las personas, queda claro que diariamente los docentes se enfrentan a diversas emociones tanto personales como de otros, en donde su papel sigue siendo el de transmitir una enseñanza y generar los ambientes necesarios para ello, por tal se reitera el hecho de que el profesor debe asumir su propio crecimiento emocional como tarea impostergable e ineludible. Es así

como Torres (2021) sugiere que el docente impulse y favorezca su inteligencia emocional, pues al ser el gestor de la dinámica que se establece en un aula de clases, se vuelve la persona que puede evidenciar los avances y progresos de sus estudiantes, así como sus temores y vacíos emocionales, lo cual le deja una tarea de gran valor e impacto en su formación.

Fernández y Cabello (2021) señalan que cuando los estudiantes aprenden a comprender y regular eficazmente emociones desagradables como la tristeza, la ansiedad o el aburrimiento, tienden a lograr un mayor éxito académico, además desarrollan la capacidad de establecer mejores relaciones con sus compañeros y profesores, lo cual favorece su desempeño académico. Esto resalta la importancia del trabajo emocional que los docentes realizan en la formación académica y personal de sus estudiantes, ya que el impacto y beneficio son significativos para todos, permitiendo la creación de ambientes escolares agradables y respetuosos de las emociones de los demás.

La inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en el ámbito educativo, pues, de acuerdo con Costa et al. (2021), las prácticas docentes involucran una variedad de comportamientos emocionales, los cuales pueden ocurrir de manera involuntaria. Por ello, es fundamental que los profesores posean un nivel adecuado de inteligencia emocional, para así poder fomentar un ambiente educativo positivo dentro del aula.

Krishnan y Awang (2020) señalan que la inteligencia emocional proporciona a los docentes la capacidad de controlar sus emociones, haciéndolos más fuertes para enfrentar los desafíos en su trabajo, sugieren además que para el desarrollo de las habilidades emocionales se requiere de motivación, esfuerzo, tiempo, apoyo y práctica sostenida, con lo cual se estaría en la posibilidad de mejorar las relaciones de confianza y comprensión hacia el comportamiento de los demás, favoreciendo con ello la práctica y bienestar del docente, con un impacto positivo en el desarrollo educativo de los estudiantes.

Por otro lado, Miao et al. (2018) establecen que la inteligencia emocional disminuye el comportamiento laboral contraproducente, lo cual favorecería la generación de ambientes de trabajo óptimos para el desarrollo de la actividad académica.

Partiendo de la importancia del papel que juega la inteligencia emocional en las relaciones humanas y de la prioritaria necesidad de favorecer el desarrollo integral y educativo de los estudiantes, Zúñiga y García (2020) plantean que desarrollar la inteligencia emocional en los docentes debería ser considerada una habilidad primordial para trabajar frente a un grupo de alumnos, ya que dentro de las competencias a favorecer en niños y jóvenes,

se encuentran el aprender a ser y sobre todo, el aprender a vivir juntos, lo cual, de acuerdo con los pilares fundamentales de la educación, implica que la inteligencia emocional sea un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo del ser humano (Delors, 1996).

Resulta determinante el papel que tiene el docente en el control y manejo de sus propias emociones y, por ende, su comportamiento. Por ello, en los últimos años ha surgido la necesidad de fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional, por encima del favorecimiento de los aprendizajes, pues se ha comprobado que, entre mejor estado emocional tiene un estudiante o docente, se obtienen mayores rendimientos académicos.

Lo antes expuesto, de acuerdo con Puertas-Molero et al. (2020), se confirma al señalar que “la correcta adquisición y utilización emocional se encuentra estrechamente ligada al éxito escolar” (p. 84). En el mejor de los casos, de acuerdo con Enríquez et al. (2021, citado en Flores, 2023), “los individuos que desarrollan liderazgo y actitudes positivas por la inteligencia emocional mejoran sus competencias profesionales y ello influye en su desempeño laboral” (p. 1252).

Por otra parte, Valente y Lourenço (2020) confirman la importancia de que en la formación inicial de los docentes se considere incluir el desarrollo de competencias emocionales, dada la influencia que estas tienen en la selección y uso de estrategias para manejar conflictos en las aulas. Así también, Costa et al. (2021) coinciden en el hecho de que los docentes, desde su formación y a lo largo del trayecto de su desarrollo profesional, deben recibir formación continua en competencias emocionales, de modo que estén preparados para manejar de forma efectiva cualquier situación en la que puedan encontrarse.

Por lo anterior, resulta esencial que dentro de la formación de los docentes se considere el desarrollo de habilidades relativas a la inteligencia emocional, ya que, si en la preparación de los educadores se incluyen componentes de la inteligencia emocional, se les darán las herramientas necesarias no solo para que sean capaces de gestionar sus propias emociones, sino también para facilitar de forma efectiva el aprendizaje emocional en sus estudiantes.

Jones et al. (2013, citado en Extremera et al., 2019) plantean que una mejora en el bienestar del docente trae consigo efectos secundarios positivos dentro del aula, ya que con ello se logra un manejo emocional positivo de situaciones problemáticas, lo cual le permite generar prácticas que animan a la autonomía y el respeto de las normas, además de un óptimo trabajo con los valores de convivencia al interior de los espacios educativos. Por otra parte, partiendo de que el profesor es un ejemplo para seguir, si este

tiene un bienestar emocional, estará en la posibilidad de reaccionar de formas favorables ante situaciones diversas, sirviendo ello como un modelo a seguir por parte de sus estudiantes; adicionalmente, se plantea que, si los docentes son calmados, felices y además positivos, contarán con mayores habilidades para tratar de forma amable y entusiasta a los alumnos.

Por otra parte, Extremera et al. (2019) establecen que las emociones representan parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que la formación de todo docente debe incluir el desarrollo de habilidades emocionales para que tenga la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje positivos. Adicionalmente, Padilla (2019) plantea que se deben realizar procesos de capacitación en temas de inteligencia emocional, a fin de favorecer la formación profesional del docente en forma eficiente, ya que, como señalan Mendoza et al. (2018), el rol del docente trasciende a la vida en sociedad, por lo que resulta altamente necesario que el profesor cuente con una formación para desarrollar actitudes emocionalmente inteligentes, con las cuales pueda favorecer su labor educativa y la armonía en el trabajo con sus grupos.

Derivado de la necesidad que se visualiza en la formación no solo docente, sino del ser humano en el manejo de sus emociones para la vida en sociedad, existen diversos modelos con los que se busca desarrollar habilidades y competencias emocionales. Tal es el caso del modelo mixto propuesto por Daniel Goleman, en el cual se proponen cinco dimensiones de la inteligencia emocional: la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Chamorro y Oberst, 2004), las cuales se conciben como habilidades necesarias para lograr la inteligencia emocional. Estas pueden trabajarse de manera gradual hasta lograr su desarrollo.

Se cuenta además con el conocido modelo Bar-On, también llamado de la inteligencia emocional y social, mismo que concibe una relación entre las habilidades emocionales y sociales, las cuales influyen en la forma en que se enfrenta a las situaciones que derivan de la interacción con otros. Se incluyen cinco componentes que son: el intrapersonal, el interpersonal, el manejo del estrés, el estado de ánimo, así como la adaptabilidad y ajuste.

En el primer caso, se incluyen las habilidades que permiten la generación de un autoconocimiento con el cual se requiere un proceso de introspección. Para el desarrollo interpersonal, es necesario contar con la capacidad de manejar las emociones producidas por otros y en otros, a fin de responder de forma favorable ante las situaciones. En cuando al manejo del estrés, se considera la capacidad de ver las situaciones difíciles con tranquilidad y optimismo. Finalmente, los componentes relativos al estado

de ánimo, la adaptabilidad y el ajuste, aluden a la habilidad de regular las emociones a partir de la adaptación ante cualquier situación (Bueno, 2019).

Adicionalmente, se tiene el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997, citado en Bueno, 2019), conocido también como modelo de las habilidades, mismo que se manifiesta a través de cuatro destrezas que incluyen: por un lado, la percepción de las emociones personales y las de otros, así como el uso de las emociones para generar pensamientos que permitan tomar decisiones frente a las situaciones complejas que se pueden presentar. También se contempla el desarrollo de una comprensión emocional, lo cual implicaría no solo identificar las emociones, sino entenderlas y saber reconocer lo que provocan, para finalmente alcanzar la gestión emocional, con lo cual se estaría en la posibilidad de disminuir o discriminar las emociones que generan sentimientos negativos, a fin de priorizar las positivas, las cuales podrían encaminarse al logro de objetivos académicos.

A pesar de que diversos autores han propuesto dimensiones, componentes y destrezas necesarias para alcanzar la inteligencia emocional, en el ámbito educativo, Mamat y Hisham (2021) plantean que los programas para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional y los mecanismos para su implementación deben ser creados de manera conjunta con los docentes para que logren desarrollar y aplicar las estrategias que contribuyan a su regulación de emociones, ya que dicha capacitación contribuiría a la aplicación de técnicas personales e interpersonales que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorando así la apropiación de saberes del alumnado, además de su bienestar social y psicológico.

Tal como se ha citado, existen diversos autores que plantean la importancia de la inteligencia emocional en la función de los docentes y su impacto en la formación académica de los estudiantes, de ahí que se han desarrollado diversas estrategias de formación continua con las cuales se ha buscado mejorar y desarrollar la inteligencia emocional del personal docente y estudiantes. Así, se han diseñado estrategias como las establecidas en el programa Aulas Felices. Estas estrategias, a través del trabajo colaborativo entre docentes, directivos y padres de familia, buscan alcanzar el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes mediante la implementación de una serie de actividades que van desde la atención plena, el desarrollo de fortalezas personales y el trabajo conjunto (Arguís et al., 2012).

Sin duda, con programas como el antes citado, el foco principal de atención para el logro de la inteligencia emocional son los alumnos, y en este sentido, el profesor debe trabajar en su autoaprendizaje para tener la capacidad de implementar las actividades propuestas de forma efectiva.

Por otra parte, Epstein (citado en Fernández y Donoso, 2023) señala que, estrategias como el *mindfulness* permiten moderar las emociones y con ello favorecer actitudes benéficas para uno mismo; del mismo modo, Alidina y Marshall (2013, citado en Hanke y Valdés, 2020) afirman que uno de los beneficios de dicha estrategia consiste en favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional, debido a que contribuye a saber reconocer las emociones personales, dominarlas y expresarlas mediante prácticas de autorregulación y autorreconocimiento, con las cuales además se logra reducir la ansiedad y el estrés, favoreciendo la concentración, la empatía, la escucha, la resolución de problemas y la vida plena.

Cabe señalar que, autores como Teal et al. (2018), Wang y Kong (2014) (citados en Fernández y Donoso, 2023) plantean una correlación entre el *mindfulness* y la inteligencia emocional, señalándolos como modelos que influyen en el control del estrés, la disponibilidad para aprender y sobre todo la regulación de los estados emocionales. Por lo anterior, es posible hacer mención de que, aunque se tienen diversas propuestas para manejar la regulación de emociones, un factor clave para que se tenga éxito lo constituye la disponibilidad del docente.

Por último, se puede señalar que la base para que exista una convivencia pacífica y respetuosa, que conduzca al logro de una sociedad más humana y justa, recae en el sector educativo. Aun con todas las carencias tecnológicas, humanas y de formación que este pueda tener, por lo que Cantos y Reyes (2018, citados en Arias-Pareja y Puma-Solis, 2022) señalan que “existe una relación directa entre la calidad del sistema educativo y las oportunidades de crecimiento de un país en su conjunto” (p. 201). Esto indica que existe aún un camino largo por recorrer en el diseño de planes de estudio y la implementación de estrategias para el fomento de la inteligencia emocional en las instituciones educativas y, por ende, en la profesionalización de los docentes.

Conclusiones

Con la información analizada, se concluye que recae en el docente la responsabilidad de diseñar y aplicar técnicas o estrategias que ayuden a sus estudiantes a desarrollar una inteligencia emocional eficiente, a fin de que existan ambientes armoniosos y de respeto en sus aulas. Para ello, se reitera la importancia de su preparación y formación en estos temas, de manera que disponga de las habilidades necesarias para su puesta en práctica.

Cabe señalar que, aunque la sociedad actual pone su atención en el personal docente para enseñar a los estudiantes a manejar de manera efectiva

sus emociones, la realidad y el hecho justo radican en que es responsabilidad de toda la sociedad en conjunto favorecer acciones que encaminen al individuo hacia el manejo efectivo de sus emociones, estableciendo acciones que abonen a la labor que un docente puede hacer en las aulas.

La carencia de educación emocional en las escuelas, particularmente en el desempeño de los docentes, trae consigo efectos negativos en relación con los estudiantes y la comunidad escolar, dado que inevitablemente se vuelve complicada la generación de espacios educativos armoniosos en donde prevalezcan la comunicación y la resolución eficiente de conflictos.

Se vuelve imperante que las instituciones educativas asuman el reto de formar y profesionalizar a docentes capaces de regular y manejar sus emociones con inteligencia para que contribuyan de manera eficiente en la solución de las problemáticas que puedan presentarse en su práctica pedagógica. La finalidad es que estén en la posibilidad de contribuir a la generación de escuelas con ambientes saludables, competentes y felices.

El establecimiento de modelos teóricos que contengan todas las técnicas, estrategias e instrumentos necesarios para estimular la inteligencia emocional en la gestión educativa, contribuirá en gran medida a mejorar la calidad de las relaciones interpersonales que establezcan los docentes y, con ello, se contribuirá de manera adicional al logro de los objetivos educativos.

Se puede mencionar que con o sin programas de apoyo en la formación emocional de los docentes, la toma de conciencia de forma individual es necesaria para reconocer las áreas de oportunidad que como profesionales pueden tener. Esto permitirá desarrollar habilidades vinculadas a la comprensión de los sentimientos de otros, a la tolerancia de presiones y frustraciones que pueden generarse en el ámbito laboral, y acentuar actitudes empáticas y sociales que les permitan ampliar sus posibilidades de desarrollo profesional.

Disponer de una inteligencia emocional efectiva contribuiría a que los docentes puedan hacer frente a situaciones conflictivas que suelen ocurrir con padres de familia, estudiantes y compañeros de trabajo, resolviendo con calma y empatía dichos momentos. Esto se lograría al conocer sus fortalezas y debilidades, y al saber ajustarlas para tomar las decisiones más convenientes. Por lo tanto, del uso eficiente que hagan de su inteligencia emocional dependerá su satisfacción, motivación, felicidad y compromiso por hacer bien su trabajo al desempeñarse como agentes de cambio en el ámbito educativo.

Para lograr desarrollar la inteligencia emocional en los docentes, es necesario que, desde su formación profesional, se incluya dentro de los

planes de estudio el trabajo de diversas experiencias educativas que los encaminen al desarrollo de habilidades que, como se expuso al hablar de los modelos planteados por diversos autores, son necesarias para que se desarrolle la inteligencia emocional.

Dado que el logro de estas es un hecho gradual que requiere constancia en su ejecución y práctica, lo cual, de atenderse desde la niñez, daría posibilidades de contar no solo con docentes, sino con profesionistas de todas las especialidades, capaces de manejar sus emociones de forma efectiva para la toma de decisiones y el manejo de sus relaciones con otros.

Finalmente, es recomendable que los programas de estudio vigentes den continuidad a la enseñanza del manejo eficiente de las emociones. Sin embargo, para lograrlo es altamente necesario priorizar planes de capacitación del personal docente en estos temas, para que cuenten con el conocimiento y las habilidades necesarias para enseñar algo que puedan aplicar y sobre lo que tengan experiencia.

Referencias

- Acosta, I., & Martínez, M. (2020). La inteligencia emocional en la práctica educativa: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 2214-2231. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=88181>
- Arias-Pareja, A. M., & Puma-Solis, M. K. (2022). Modelo teórico para la estimulación de la inteligencia emocional como eje transversal en la gestión educativa. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 196-214. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.997>
- Arguís, R., Bolsas, V., Hernández, P., & Salvador, M. (2012). *Programa "Aulas Felices"*. *Psicología positiva aplicada a la educación*. <https://conrecursos.org/wp-content/uploads/2021/06/Libro-del-Programa-Aulas-Felices.-Psicologia-Positiva-aplicada-a-la-Educacion.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord.). Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3483
- Bueno, L. A. F. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundamentales. *Seres y Saberes*, (6), 57-62. <https://core.ac.uk/download/pdf/229561623.pdf>

- Cadena, G. M., Sarmiento, B. M. & Casanova, R. J. (2022). La inteligencia emocional en la educación, tips para desarrollar en el aula. *South Florida Journal of Development*, 3(1), 1584-1599. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-122>
- Chamarro, L. A., & Oberst, Ú. E. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 14, p. 209-217. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/97921>.
- Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. UNESCO. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Extremera, P. N., Mérida-López, S., & Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, 74-97. <https://zenodo.org/records/3534400>
- Extremera, P. N., Rey, P. L., & Pena, G. M. (2016). Educadores de corazón Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández, B. P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46.
- Fernández, N. C., & Donoso, B. T. (2023). *Mindfulness como herramienta pedagógica para el desarrollo cognitivo y emocional dentro de las prácticas artísticas en la escuela*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Repositorio Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. http://bibliorepo.umce.cl/tesis/artes_visuales/2023_mindfulness_como_herramienta_pedagogica_para_el_desarrollo_cognitivo.pdf
- Flores, C. F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8171/>

- Flores, V. M. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1246-1260. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588>
- García, A. C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2177>
- Hanke, I. K., & Valdés, A. B. (2020). *Mindfulness para docentes*. [Memoria de Licenciatura, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Repositorio Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. http://bibliorepo.umce.cl/tesis/artes_visuales/2023_mindfulness_como_herramienta_pedagogica_para_el_desarrollo_cognitivo.pdf
- Huamán, M. E., Chumpitaz, C. H., y Aguilar, M. L. (2021). Inteligencia emocional en la práctica educativa: una revisión de literatura científica. *Tecno Humanismo*, 1(8), 180-196. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.49>
- Krishnan, H., & Awang, S. R. (2020). Role of emotional intelligence in teaching. *Jurnal Kemanusiaan*, 18(1), 87-92. <https://typeset.io/papers/role-of-emotional-intelligence-in-teaching-aihrqw1sch>
- López, P. S., Maldonado, T. J., Orellana, Y. G., Moran, P. E., & Herrera, S. L. (2023). La importancia de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de los docentes de educación general básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 309-331. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7708
- Lukinić, S. (2021). *Emocionalna inteligencija*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Zagreb]. <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg:2904/datastream/PDF/view>
- Mamat, N., & Hisham, N. (2021). Integration of emotional intelligence in teaching practice among university teachers in higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 69-102. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.3>
- Mendoza, V. D., Gómez, B. S., & Gómez, R. J. (2018). La inteligencia emocional para el mejoramiento de las competencias docentes en los facilitadores de la Universidad Iberoamericana del Ecuador. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(18), 2018-2048. <https://acortar.link/9qdtTG>
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Quian, S. (2018). A cross-cultural meta-analysis of how leader emotional intelligence influences subordinate task performance and organizational citizenship behavior. *Journal of World Business*, 53(4), 463-474. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1090951617304066?via%3Dihub>

- Moreira, S. J., Delgado, C. E., Moreira, S. Y. K., Briones, P. M. E., & Molina, S. C. (2023). Fundamentos teóricos de la inteligencia emocional en la labor docente. *Journal Scientific*, 7(1). 1843-1859. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/241>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO Biblioteca Digital
- Padilla, P. N. (2019). *La inteligencia emocional relacionado con el desempeño académico docente en las escuelas profesionales de administración, negocios internacionales y turismo de la UNJFSC-Huacho-2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio UNJFSC. <https://acortar.link/PEEVpb>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un metaanálisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282020000100010&script=sci_arttext&tlng=es
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sarkar, A. H., & Senapati, J. (2016). Emotional Intelligence in medical practice. *RHIME* (3), 31-36. <https://www.rhime.in/ojs/index.php/rhime/article/view/57/pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf
- Torres, A. (2021). Inteligencia emocional en el contexto universitario: Retos para el docente. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 257-277. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1451>
- Valente, S., & Lourenço, A. F. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: el impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know*

and Share Psychology, 1(4), 123-134. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>

- Vergara, M. S., Camargo, S. A., Acevedo, T. C., & Jiménez, R. L. (2023). El rol del docente en el fortalecimiento de la inteligencia emocional en el contexto educativo. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7850-7869. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5922
- Zúñiga, J. A., & García, B. V. (2020). La inteligencia emocional como habilidad para enfrentar la complejidad de la práctica docente. *Salud y Administración*, 7(19), 39-45. <https://revista.unsis.edu.mx/index.php/saludyadmon/article/view/168/135>

CAPÍTULO 9

EL BURNOUT EN EL DOCENTE Y SUS PRINCIPALES CONSECUENCIAS

*María de las Mercedes Bulás Montoro*¹

*Evelyn Guadalupe Lindoro Morales*¹

*Nora Hemi Campos Rivera*²

¹Universidad Iberoamericana Puebla

²Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

Resumen

La profesión docente ha ido evolucionando a través del tiempo, por lo que ha tenido que ir adquiriendo más y mejores competencias. El rol del maestro hasta hace unos años estaba acompañado de prestigio, respeto y admiración. Actualmente sigue teniendo un espacio en la sociedad, no obstante, se le exige más, tiene que ser versátil, adaptarse a las nuevas modalidades de enseñanza e ir un paso adelante en la innovación y didáctica, así como cumplir muchas otras actividades; derivado de lo anterior, la labor docente tiene el segundo lugar como actividad productiva que presenta burnout. El objetivo de este capítulo fue revisar el concepto del *burnout* en el docente y sus principales consecuencias, variables sociodemográficas y psicosociales asociadas. Finalmente, el burnout impacta al docente en su salud física y mental a nivel personal, así como en el entorno en donde se desenvuelve.

Introducción

Ser profesor(a), docente o maestro(a) es una de las profesiones más loables, de gran orgullo, dado que un docente, tiene clara su misión; asimismo, su aporte a la sociedad es invaluable, son protagonistas en lo que a educación se refiere, a través de nuestras acciones se llega al tacto de la arcilla humana, da forma y busca edificar una sociedad en un presente y futuro, lo cual implica una enorme responsabilidad y compromiso (Panza, 2020). En el ámbito escolar han surgido nuevas demandas, representadas a través de los cambios sociales, económicos y culturales, comenzando por

el uso de las nuevas tecnologías, múltiples situaciones éticas y morales que demandan mejorar las competencias y saberes (Rubio & Olivo-Franco, 2020), en temas como inclusión social respecto a preferencias sexuales, discapacidad, género, la no discriminación, tipos de violencias, etc., por mencionar algunos ejemplos. Dichos cambios, sobre todo en este 2024, se agradecen tomando en cuenta que resalta la lucha social de años previos; no obstante, son aspectos que impactan en el papel y función que tienen como docentes. Además de que no se puede ignorar que en México el salario de los y las docentes no es retributable con relación a la carga laboral y las diversas actividades que desempeñan, generando como consecuencia el propósito de este capítulo: revisar el síndrome del burnout en el docente y sus principales consecuencias como: hacia el propio docente (condición personal, actitud, condiciones laborales, ambiente en el aula, emociones y rol), con los y las estudiantes (percepción, manifestaciones, actitudes y sensaciones), a nivel institucional (padres, directivos, cuerpo docente, procesos escolares, etc.) y con el estrés laboral (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal).

Desarrollo

El burnout (del inglés *burn out*, que se traduce como “estar quemado”), también llamado desgaste profesional, síndrome del quemado, síndrome de quemarse en el trabajo (SQT), síndrome de burnout, síndrome de desgaste ocupacional, síndrome de desgaste profesional, síndrome de sobrecarga emocional o síndrome de fatiga en el trabajo (Marrau, 2004; Uribe et al., 2014; Reza et al., 2019; Zavala, 2008), es un término utilizado para designar un conjunto de síntomas que incluyen el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción en la realización personal, situación evidente en individuos con trabajos vinculados al trato directo con otras personas (Maslach & Jackson, 1981).

Fue Freudenberguer, 1974 (citado en Zambrano & Ceballos, 2007), quien dio origen al término científico en el ámbito organizacional y laboral, hay quienes indican que fue en la novela literaria de Greene (1961, Borda et al., 2007), *A Burnt-Out Case*, donde podría ser considerado el primer caso reportado de la historia. No obstante, fue Maslach quien popularizó su uso tras una convención de la Asociación Americana de Psicólogos en 1977 en un marco social y sanitario (Martínez, 2010).

A lo largo de las últimas tres décadas, se ha estudiado el síndrome de burnout en docentes (Hernández, 2018), tomando en cuenta la “demanda de habilidades y compromisos para realizar diversas actividades dentro y

fuera de la institución, utilizando tiempo que debería ser para descanso y recreación de sí mismos” (Ramírez et al., 2017, p. 59).

Respecto a la incidencia del burnout en docentes, no se cuenta con datos concluyentes (Cabellos et al., 2020), pero se ha estudiado respecto a los orígenes o constructos asociados a su aparición en trabajadores del sector educativo. Espinoza et al. (2015), Esteras et al. (2014) señalan los principales componentes del burnout en los docentes, que se pueden resumir en factores organizacionales (el lugar donde se labora, condiciones ambientales, jefe inmediato y pares, etc.), variables sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, religión, años de experiencia, tipo de centro y etapa educativa), los factores psicosociales (los procesos personales que se gestan de la interacción con el contexto) y la personalidad del docente (Aldrete et al., 2012; Hernández, 2018).

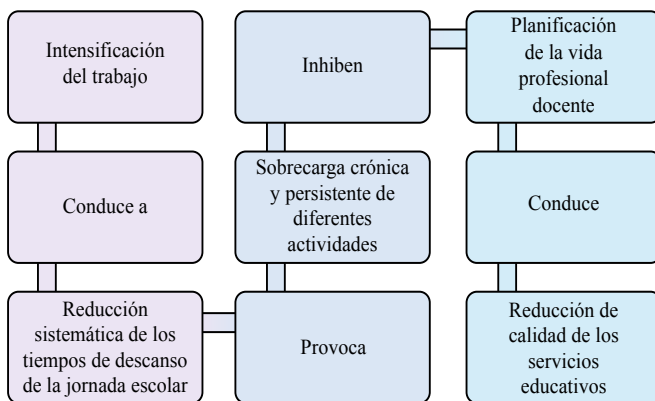
Respecto a las características sociodemográficas, se consideran como factores de riesgo o protección a los docentes más jóvenes (menores de 45 años), quienes han reportado niveles más altos de agotamiento emocional y bajos niveles de realización personal y ser solteros(as) (Álvarez, 2018). Asimismo, los y las docentes de entre 51 y 60 años, casados(as) o divorciados(as), que conviven con pareja o hijos(as), presentan mayor nivel de realización personal y menos despersonalización (Sousa et al., 2020), y docentes de posgrado tienen mayor nivel de agotamiento emocional, realización personal y profesional (Tabares et al., 2020).

En cuanto a los años de servicio, se encuentran discrepancias, pues hay estudios que concluyen que los docentes en sus primeros años de práctica profesional son más susceptibles al burnout (Álvarez, 2018), y a mayor antigüedad, mayor realización personal, menor despersonalización y menor agotamiento emocional (Tabares et al., 2020); mientras que otros coinciden que están asociados los años de servicio y desgaste emocional, índices más altos de cinismo, mayor despersonalización y menor sensación de logro profesional en profesores con trayectorias más largas (Suárez y Santana, 2019). En cuanto al género, Marrau (2004) y Álvarez (2018) destacan que las profesoras son quienes presentan el síndrome, tomando en cuenta los roles asignados al cuidado del hogar e hijos(as), aunque tienen como ventaja mayor autorregulación emocional, no están exentas del agotamiento (Suárez & Santana, 2019); asimismo, en el caso de mujeres se encontró afectividad negativa, estrés laboral, insatisfacción laboral y una personalidad amable (Espinoza et al., 2015; Esteras et al., 2014), aunque para Fernández (2017) no se identifican diferencias significativas entre ambos sexos.

Por último, respecto al contexto, se reportan la cantidad de estudiantes en el aula, es decir, una alta demanda de estudiantes en el salón de clases resulta en mayor desgaste emocional, así como el número de clases impartidas o asignadas por periodo escolar se relaciona con la despersonalización (Sousa et al., 2020).

De acuerdo con el modelo de Hargreaves (2005), se resumen los problemas que debe enfrentar el profesorado, destacando la intensificación del trabajo, su reducción del tiempo de descanso, la sobrecarga crónica, la sobrecarga crónica, la reducción de la calidad educativa y como consecuencia un impacto en la vida profesional.

Figura 1. *Problemas que enfrenta un docente*



Nota. Elaborado por Rubio y Olivo-Franco (2020).

Características del burnout

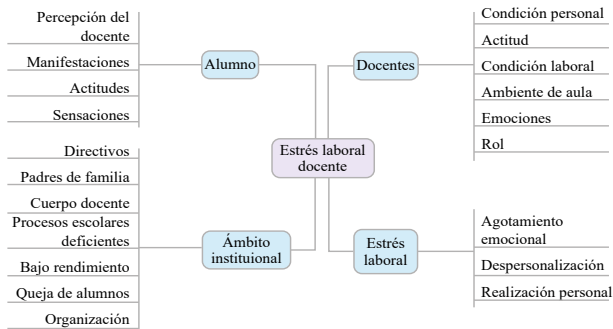
Existen algunas características para identificar a docente con burnout, para Aceves (2006) y Rodríguez et al. (2017), se requieren tres síntomas para considerar la presencia del síndrome: 1) cansancio o agotamiento emocional: que suele reflejarse en fatiga emocional o pérdida progresiva de la energía por el contacto diario con los estudiantes; 2) despersonalización: alteración subjetiva en la forma habitual que la persona tiende a percibirse a sí misma y a su cuerpo, se manifiesta como sentirse “fuera de la realidad”, “estar en un sueño”; 3) abandono de la realización personal; es la evaluación negativa de la persona consigo misma y con su trabajo, perdiendo valor, sentido o importancia a lo que realiza.

Para Aceves (2006), dicho cuadro sintomático puede presentarse en cuatro niveles, que se van dando de manera paulatina: 1) leve: quejas esporádicas, cansancio o dificultades para hacer actividades sencillas; 2) moderado: presencia de cinismo, negatividad o incluso aislamiento; 3) grave: ha afectado sus relaciones, la salud física, etc., y aversivo o no asiste al trabajo, y 4) extremo: presencia de ideación suicida, aislamiento prolongado y marcado, etc. También se utilizan instrumentos para su evaluación como el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) para docentes de primaria (Gil & Noyola, 2011; Gil et al., 2009) y la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) de Uribe y García (2013), que evalúa el nivel de burnout para adultos mexicanos.

Consecuencias del burnout en docentes

Las principales afectaciones de burnout (estrés laboral, denominado por los autores) en docentes, de acuerdo con Rodríguez et al. (2017, p. 54), las dividen en cuatro áreas que obtuvieron de un estudio cualitativo y reportan como principales afectaciones hacia el propio docente, con los alumnos, en el ámbito institucional y en el mismo estrés laboral, en la Figura 2, dichos autores esquematizan parte de la categorización general obtenida.

Figura 2. Consecuencias del estrés laboral



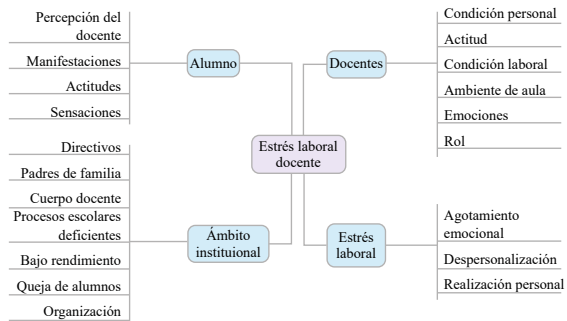
Nota: Resultados de las consecuencias del estrés laboral de Rodríguez Rodríguez et al. (2017, p. 54).

Por otro lado, en las repercusiones físicas para el docente, se destaca el cansancio, los dolores de cabeza, el insomnio, la colitis, dolor de garganta, enfermedades, etc. (Ramírez et al., 2017), ocasionadas por “conductas adictivas y evitativas, consumo aumentado de café, alcohol, ausentismo

laboral, bajo rendimiento personal, distanciamiento afectivo de enfermos, compañeros, y frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito de trabajo y de la propia familia” (Marrau, 2004, p. 56).

En la Figura 3, Rodríguez et al. (2017, p. 5) resaltan el impacto en los estudiantes al tener frente a un grupo a un docente con burnout.

Figura 3. *Consecuencias de un docente con burnout hacia sus estudiantes*



Nota: Resultados de las consecuencias de un docente con burnout hacia sus estudiantes de Rodríguez et al. (2017, p. 5).

Los estudios indican que el burnout estudiantil presentará diferencias sociales, culturales y contextuales sobre cualquiera de los tres síntomas (agotamiento emocional, cinismo y autoeficacia) y, a su vez, estos propiciarán el bajo rendimiento o desempeño académico (Caballero et al., 2007; Punto, 2018; Suárez & Díaz, 2015). Pero en general, sea cual fuere su implicación, no hay evidencia suficiente de que en todos los casos el bajo aprovechamiento académico del estudiante esté relacionado con el burnout estudiantil (Alcalá et al., 2010; Copca et al., s. f.).

Por otro lado, los estudios de burnout en el docente cuentan con más evidencias sobre la relación de este y su repercusión negativa en el clima del aula, conductas disruptivas de los estudiantes, a la disminución de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (Greenberg et al., 2016; Serrano et al., 2018). El desgaste en los profesores “incide negativamente en los procesos de enseñanza, calidad educativa y relaciones interpersonales” (Tabares et al., 2020, p. 267). Diversas investigaciones hablan del potencial impacto del estrés de los docentes sobre su propio desempeño, lo cual afectaría a los estudiantes; sin embargo, pocas están dirigidas a probar esa relación o cuantificarla (Robinet-Serrano & Pérez, 2020). Para Vesely-Mai-

llefer y Saklofske (2018), el burnout docente se asocia con la baja eficacia autopercibida, se considera como el grado en que un docente alcanza las expectativas u objetivos de la organización, es decir, las instituciones educativas (Brown, 2009).

Por otra parte, el docente con burnout compromete la relación con sus estudiantes (Almeida et al., 2015), la interacción favorable del docente con compañeros y estudiantes, aunada a los efectos positivos que disminuye la sobrecarga laboral (Hernández, 2018), los docentes tienden a mostrar mayor disposición con el alumnado, y disminuye la posibilidad de burnout (Hernández, 2018). Lardone (2017) encontró que los docentes que se apoyan de estrategias de reevaluación cognitiva presentan menor nivel de desgaste ocupacional y mayor nivel de compromiso laboral, mientras que quienes se apoyan en estrategias menos funcionales presentan lo contrario.

En una revisión sistemática, Tabares et al. (2020) encontraron que las variables asociadas al burnout a nivel Latinoamérica, son sus experiencias, las estrategias de afrontamiento, factores de riesgo o desencadenantes, el agotamiento emocional y la prevalencia de burnout. En México, Ramírez et al. (2017) consideran que no se ha dado la relevancia justa al problema laboral en docentes, su impacto en la educación y en la salud de quienes lo padecen.

Los estudios indican que el burnout estudiantil presenta diferencias sociales, culturales y contextuales sobre cualquiera de los tres síntomas (agotamiento emocional, cinismo y autoeficacia) y, a su vez, estos propician el bajo rendimiento o desempeño académico (Caballero et al., 2007; Punto, 2018; Suárez & Díaz, 2015).

En otro sentido, los estudios de burnout en el docente cuentan con más evidencias sobre la relación de este y su repercusión negativa en el clima del aula, conductas disruptivas de los estudiantes, a la disminución de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (Greenberg et al., 2016; López et al., 2017).

Conclusiones

Partiendo de un modelo organizacional del desgaste ocupacional, Choy (2017) considera que para prevenir el malestar en los docentes es importante hacer énfasis en el desarrollo de sus habilidades de adaptación, gestión y expresión emocional (salud mental); en general, sus competencias emocionales. Es importante incidir también en la autorregulación del docente, ya que un profesor con estrategias de reevaluación cognitiva presenta menor nivel de desgaste ocupacional y mayor nivel de compromiso laboral (Lar-

done, 2017). Se requiere enfatizar que el apoyo social percibido por los estudiantes es una variable protectora para ellos y sus profesores (Kim et al., 2017).

A partir de estas evidencias, se refuerza la postura de investigar y diseñar propuestas para el desarrollo de las competencias emocionales, con el objetivo de atender las repercusiones negativas en la esfera emocional del docente, en particular para la prevención del burnout (Leal et al., 2014; Mababu, 2012). La presente información ha hecho evidente la necesidad de indagar acerca de las causas, pero ante todo, proponer estrategias de prevención, ya que trae como consecuencia afectaciones en el proceso educativo; no obstante, no existe evidencia científica contundente que señale al burnout del docente como causa de la deserción escolar, pero sí se ha demostrado su relación con situaciones que anteceden a la permanencia o no, como el bajo rendimiento escolar del estudiante, deterioro en la relación docente-alumno y trato violento de profesores a estudiantes. Al final, es importante enfocar nuestra atención desde la psicología y la educación al cuidado de nuestros(as) docentes, tomando en cuenta las consecuencias que el síndrome de burnout conlleva.

Referencias

- Aceves, G. A. (2006). Síndrome de burnout. *Archivos de Neurociencias*, 11(4), 305-309. <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2006/ane064m.pdf>
- Alcalá-P. A., Ocaña-S. M. A., Rivera-A. G., y Almanza, M. J. J. (2010). Síndrome de burnout y rendimiento académico en una escuela de medicina. *Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 43(1-4), 13-25. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70656>
- Aldrete, R. M. G., Vázquez, B. L. N., Aranda, B. C., Contreras, E. M. I., y Oramas, V. A. (2012). Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout en profesionales de la preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 13(1), 19-26. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubsaltra/cst-2012/cst121c.pdf>
- Almeida, M., Oliveira, E., Guimarães, F., Evangelista, R., Gomes Nogueira, A., y Vieira, B. (2015). Síndrome de burnout: un estudio con profesores. *Salud de los Trabajadores*, 23(1), 19-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6335995>
- Álvarez, J. L. (2018). *Relación entre el síndrome burnout y el desempeño de los docentes de la institución educativa gran unidad escolar*

- Mariano Melgar-Arequipa 2017. [Tesis de maestría, Universidad San Pedro, Perú]. http://publicaciones.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/5208/Tesis_56531.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Borda, M., Navarro, E., Aun, E., Berdejo, H., Racedo, K., y Ruiz, J. (2007). Síndrome de burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte. *Salud Uninorte*, 23(1), 43-51.
- Brown, M. G. (2009). *Pocket Guide to Performance Management*. ASQ Quality Press.
- Caballero, D.C. C., Abello, LL, R., & Palacio, S. J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>
- Cabellos, A. S., Loli, P. R., Sandoval, V. M. & Velásquez, P., R. (2020). Niveles de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de educación superior. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(2).
- Choy, R. (2017). *Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera en una universidad privada de Lima metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú]. http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1011/Burnout_Choy-Vessoni_Rosana.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Copca, G. A., Canales, H. C. A., Trejo, F. A. P., Sanjuan, A. M., Mendoza, G. A. S. Reynoso, V. J., y Ruvalcaba, L. J. C. (s. a.). *El síndrome de burnout como factor influyente en el rendimiento académico del estudiante universitario*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n10/p3.html>
- Espinoza-D. I. M., Tous-P. J., y Vigil-C., A. (2015). Efecto del clima psicosocial del grupo y de la personalidad en el síndrome de quemado trabajo de los docentes. *Anales de Psicología*, 31(2), 651-657.
- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Asociación Española y de Psicología Clínica y Psicopatología*, 19(2), 79-83.
- Fernández, D. M. (2017). Relación entre desgaste ocupacional y manifestaciones psicósomáticas en una muestra de docentes colombianos de la ciudad de Santa Marta. *Archivos de Medicina*, 17(1). doi: 10.30554/archmed.17.1.1910.2017
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University, 1-12.

- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmo-derinidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Morata. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/GSTN_Hargreaves_Unidad_2.pdf
- Hernández, X. (2011e8). *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/46770/>
- Kim, Y. H., Kim, S. R., Kim, Y. O., Kim, J. Y., Kim, H. K., & Kim, H. Y. (2017). Influence of type D personality on job stress and job satisfaction in clinical nurses: the mediating effects of compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction. *Journal of Advanced Nursing*, 73(4), 905-916.
- Lardone, M. (2017). *Regulación emocional, burnout y engagement en los docentes de nivel primario*. [Tesis de licenciatura, Universidad Siglo 21, Argentina]. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/13138>
- Leal-S. F., Dávila, R. J., y Valdivia, V. Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046.
- Leka, S., Griffiths, A., y Cox, T. (2004). *La organización del trabajo y el estrés*. Organización Mundial de la Salud (OMS).
- López, A. H., Vélez, M., y Franco, L. J. A. (2017). Percepciones acerca de la motivación docente en personal directivo de instituciones de educación secundaria en la zona metropolitana de Medellín, 2015. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919100>
- Mababu, M. R. (2012). El constructo de Trabajo Emocional y su relación con el síndrome del desgaste profesional. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313.
- Martel, M. J. S., & Santana, J. D. M. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación xx1*, 22(2), 93-117.
- Martínez, P. A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 42-80.
- Marrau, C. M. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, v(10), 53-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18401004>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty_staff_docs/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014). *Documentos básicos* (48ª edición). Constitución de la Organización Mundial de la Salud.
- Panza, N. (2020). Docente universitario, alfarero de vidas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 60-65, <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/106>
- Punto, N. E. A. (2018). *El burnout académico y las tareas escolares en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la institución educativa República Bolivariana de Venezuela, Ayacucho-2018*. Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/29006>
- Robinet-Serrano, A. L., & Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 637-653.
- Rodríguez, R. J. A., Guevara, A. A., y Viramontes, A. E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Rubio, F. J., & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Sánchez, L. D., March, C. M. X., & Ballester, B. L. (2015). Malestar Social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional “burnout” y su incidencia socioeducativa. *Revista de Estudios Históricos*, 21, 245-257. DOI:10.14201/aula201521245257
- Serrano, N., Pocinho, M., y Aragón, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de Burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Journal of Psychology and Education*, 13(1), 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2018.01.153>
- Suárez, M. N., y Díaz, S. L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>
- Carvalho de Sousa, J., Barra de Oliveira, A. M., Medeiros da Silva, P. M., & Pinto Brito, L. M. (2020). Burnout in teaching activity: evidence of a study involving higher education institutions. *Revista de Administração da UFSM*, 13(3), 554-565. DOI: 10.5902/19834659 28029
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., y Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279. DOI: <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>

- Uribe, P. J., y García, S. A. (2013). La Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) y sus propiedades psicométricas con trabajadores en precariedad laboral de la Ciudad de México. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 32(2), pp. 38-55. <http://revista.cincel.com.co/index.php/RPO/article/view/146>
- Uribe, P. J. F., López, F. P. R., Galicia, C. P., y García, S. A. (2014). Síndrome de desgaste ocupacional (burnout) y su relación con salud y riesgo psicosocial en funcionarios públicos que imparten justicia en México, D. F. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1554-1571. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S200747191470393X>
- Vesely-Maillefer, A., & Saklofske, D. (2018). Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. In K. Keefer, J. Parker & D. Saklofske (Eds.), *Emotional Intelligence in Education Integrating Research with Practice* (pp. 377-402). Springer International Publishing AG. DOI: 10.1007/978-3-319-90633-1.
- Zambrano, C. R., y Ceballos, C. P. (2007). Síndrome de carga del cuidador. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, (1), 26-39. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v36s1/v36s1a05.pdf>

PARTE II.

**ESTUDIO DE VARIABLES
PSICOLÓGICAS EN
UNIVERSITARIOS**

CAPÍTULO 10

FELICIDAD EN UNIVERSITARIOS DE DOS LICENCIATURAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Leticia Carreño Saucedo¹

Georgina Félix Ortiz²

¹Universidad Autónoma del Estado de México.
Unidad Académica Profesional Teajupilco

²Universidad Autónoma de Occidente.
Unidad Regional Los Mochis

Resumen

El objetivo fue describir la felicidad de los universitarios de dos licenciaturas, de Psicología y Administración, de una universidad pública ubicada al sur del Estado de México. Se trabajó con diseño no experimental, transversal, descriptivo, cuantitativo, con una muestra no probabilística intencional. Se aplicó la Escala de Felicidad de Lima con 27 ítems. La información se procesó en el paquete SPSS versión 26, con apoyo de la estadística descriptiva se obtuvieron los porcentajes para cada dimensión. Los resultados indicaron que en el factor felicidad general los alumnos de Psicología resultaron con un 35%, en Administración se encuentran en un 29%. Se concluye que los universitarios no tienen los niveles anhelados de felicidad, pues no experimentan niveles altos de positividad y de felicidad, ellos especulan que sentir felicidad en la vida es haber llegado a cumplir al logro el objetivo.

Introducción

Desde siempre y a lo largo de la historia, los seres humanos han buscado la felicidad, pues forma parte de la persona junto con sus emociones, que se expresan con los sentimientos, por medio de la autorrealización y del bienestar, provocando que se aumente la motivación en las actividades rutinarias y las actividades que realizan de manera grupal e individual (Cruz et al., 2015).

Hablar de felicidad es poder adquirir las metas que el ser humano se propone alcanzar. Aristóteles (citado Jiménez et al., 2020) planteó que la felicidad es: “El bien supremo del hombre, estipulando que para acceder a esta se necesita cultivar las virtudes y vivir de acuerdo con ellas” (p. 463).

Sustentaba que, buscar ser feliz de muchas formas, está en manos del sujeto. Muchos piensan que el dinero es la felicidad y buscan ganarlo, otras personas buscan tiempo libre para compartir con la familia o hacer actividades de su agrado, algunos luchan por tener un trabajo estable; otros acumulando patrimonios o bienes, también se busca ser aprobado por los demás con honores o viajando por el mundo; por eso la felicidad constituye un significado diferente para cada persona.

El gran filósofo Platón, citado en un comentario previo por Seminara (2022), menciona que: “El hombre hace que todo lo que lleve a su felicidad no dependa de ningún factor externo sino de él mismo, adopta el mejor plan para vivir feliz”. Por lo que ser feliz es sentir una extraordinaria satisfacción que la persona experimenta interiormente, considerándose un proceso subjetivo e individual de la felicidad (Velázquez y Aguilar, 2012).

Por su parte, McClelland (1989) propone tres necesidades, en las que menciona que las personas conciben: la primera necesidad es la de poseer logros, esforzarse para lograr las tareas complicadas y desafiantes; la segunda es afiliación, siendo esta la exploración de la forma funcional en el ámbito donde se desenvuelve, y por último, es la de poder, cuando poseen un liderazgo, buscan tener personas a su cargo y sentir la responsabilidad de ellos para poder tomar decisiones (Araya y Pedreros, 2019).

La felicidad es una guía: quien se concibe feliz, debe tener correspondencia con la salud, con una buena interacción con otras personas, además que la persona se conduzca como un buen ciudadano, reflejando actividades productivas con un adecuado desarrollo, para que de esta manera se vea reflejado en su calidad de vida.

Los universitarios buscan felicidad como un objetivo, pero en los pasillos universitarios es muy común encontrar a muchos de ellos inmersos en la tristeza; en algunas ocasiones se muestran desesperados, con pesimismo o desinterés para sus actividades académicas, pues lo que representa enfrentarse a un mundo globalizado, provoca que se experimente una falta de sentido y apetito de vivir. Sentirse feliz es lograr sentir un cambio de ánimo que se experimenta cuando se ha llegado a la meta (Eugenio et al., 2016).

Se considera relevante poder tener en cuenta la felicidad de los universitarios y que la institución cuente con estos elementos, porque permite saber las causas asociadas, que estarán afectando o beneficiando el rendi-

miento académico y observar los objetivos que los llevan poder alcanzar las metas personales.

Andía (2015) dice que existen muchos puntos de vista que ayudan a definir la felicidad, como los antropológicos y filosóficos; desde los filósofos se busca analizarla a profundidad, tomando en cuenta el ser y el pensamiento con muchas interpretaciones, con resultados de infinidad de corrientes filosóficas, evidenciando una orientación para conseguir la realización somática y la espiritual (Zelenski et al., s.f.).

En la época helenística, se proponía la tranquilidad como una vía para conseguir la felicidad, ya que se tenía la idea de que no todos eran susceptibles de vivir una vida plena (Leahey, 2011).

Arias et al. (2016) mencionan que hay dos concepciones de felicidad: la primera es pensada es la *eudaimonía*, que viene de la sabiduría, y la segunda es la hedónica, que se enfoca a la posesión de bienes y al poder complacer las necesidades, ya que la intención del hombre es mantenerse en felicidad en cada momento (Moccia, 2016).

Ramírez (2013) menciona que para tomar en cuenta el contexto donde se desenvuelven, que es la universidad; ser feliz es reconocido como bienestar subjetivo, con el objetivo de manifestar el bienestar individual y social (Bisquerria y Hernández, 2017).

Davey (2017) menciona que, para las áreas del bienestar universitario, los estudiantes revisen necesidades enfocadas a una realización plena; para que con la felicidad ellos puedan lograr destacar su potencial. Saber, contar y conocer las emociones con las que cuenta, para que reciba con ello beneficio en su desempeño académico, además conozcan los orígenes que la conforman.

Bisquerria y Hernández (2017) señalan que durante el tiempo académico el bienestar es parecido al sentimiento de felicidad, que debería ser objetivo en la educación, preparando a profesores, alumnos, familia y a la sociedad. El bienestar posee una dimensión personal y otra social. Los universitarios en ocasiones buscan la felicidad por caminos equivocados, con el riesgo de arrastrar comportamientos con riesgo, como el consumo de sustancias, que llevan a la deserción estudiantil, alcoholismo, embarazos no deseados.

Millán y sus colaboradores (2020) encontraron en sus investigaciones que los estudiantes universitarios experimentan felicidad; reconoce elementos que se entrelazan con la intención de experimentar tranquilidad en el transcurso de su formación. Los universitarios observan que es un factor de tiempo la manera para alcanzarla y experimentar instantes gloriosos.

Los universitarios diseñan sus metas marcando su rumbo con la intención de conducirse con bienestar (Zubieta et al., 2020). Durante la vida universitaria se enfrentan a circunstancias que van a entorpecer conseguir la felicidad; algunas de ellas podrían ser no tener conocimiento de algunas disciplinas (Guadalupe et al., 2017), contar con un procedimiento educativo que no considere que la felicidad sea parte del sistema (Concepción et al., 2018), y cuando encuentran que las redes sociales les prometen crear dinero, de manera que sea más fácil cursar una licenciatura para llegar más fácil a la felicidad (Gabani, 2017).

Durante el periodo que se es universitario, generalmente se plantean el objetivo de concluir la carrera profesional que ofrezca la oportunidad de participar en el campo profesional; académicamente están pendientes de elaborar una vía que los conduzca a la felicidad, por este motivo, muchos investigadores abordan la autoeficacia, el agrado y el estrés académico (Salanova et al., 2005), áreas que son importantes en el rendimiento académico (Arias et al., 2016).

La felicidad se considera un factor importante, toma en cuenta tener estados emocionales positivos, así como sentimientos satisfactorios, que son importantes para darle significado a la vida del ser (Salas et al., 2013).

Método

El objetivo general fue describir la felicidad en universitarios de Psicología y Administración de una universidad del sur del Estado de México. Para la presente investigación, se trabajó con un enfoque cuantitativo (Hernández et al., 2010), el cual apoya para tratar datos con un comportamiento numérico, y el análisis estadístico, para fundamentar modelos de conducta.

El diseño fue no experimental transeccional, pues la información se registró de un solo momento, con la intención de destacar las diferencias entre grupos (Hernández et al., 2010). Esta investigación en particular fue descriptiva, ya que se indagó las características que predominaban en cada grupo. En este caso, la felicidad de ambas licenciaturas.

El muestreo fue por conveniencia para tener acceso a los participantes que fueron de los semestres primero, tercero, quinto, séptimo y noveno de ambas licenciaturas, el segundo semestre del año es el semestre 2023B y comprende los meses de agosto a diciembre.

Participantes

El total fue de 421 universitarios inscritos en el semestre académico 2023B, de una universidad perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México, con 249 estudiantes de la Licenciatura de Psicología y 112 de la Licenciatura en Administración; tomando en cuenta el sexo, se tiene que el 22.8% son hombres y el 75.2% mujeres, en edad de 17 a 20 años con un 57.2%, de 21 a 25 años en un 28.1% y 26 años a más con un 14.7%.

Instrumentos

Se aplicó la Escala de Felicidad de Alarcón (2006), que contiene 27 reactivos agrupados en cuatro factores: 1. el sentido positivo de la vida con 11 ítems, agrupados a “la percepción y vivencia de la libertad; visión positiva de la vida y del futuro” (García et al., 2009), 2. satisfacción con la vida con 6 ítems, sabios como “el juicio que posee una persona acerca de su propia vida” (Vera et al., 2016), 3. realización personal con 6 ítems, que expresan “plenitud de felicidad permanente, equilibrio emocional” (Davey, 2017), y 4. factor alegría de vivir con 4 ítems, percibidos en la concepción de “plenitud en la vida”, los reactivos responden a escala tipo Likert, que va desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”.

En el procedimiento para la aplicación de la escala, se realizó un oficio para solicitar autorización de parte de las autoridades de la institución, una vez autorizada y previo a la aplicación, se les explicó a los profesores el objetivo para contar con el apoyo y medir la felicidad. Una vez obtenido, se pasó a cada aula para contar con la autorización de los responsables de las asignaturas, se les explicó a los alumnos acerca de la aplicación de la escala, se aclararon dudas que presentaban los universitarios, se destacó la participación voluntaria, la confidencialidad y la ética.

El procesamiento de los datos fue por medio del *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versión 26) para la obtención de los porcentajes en cada factor.

Resultados

En la presente investigación participaron 421 universitarios de dos licenciaturas de la Universidad Autónoma del Estado de México, de los cuales 249 fueron de la Licenciatura de Psicología y 122 de la Licenciatura en Administración. El 22.8% pertenecen al sexo masculino y el 75.2% al sexo femenino; un 57.2 % se encontraban en un rango de edad de 17 a 20 años,

el 28.1% contaban con una edad de 21 a 25 años y el 14.7% tenían una edad de 26 años a más.

En Felicidad general, los alumnos de Psicología manifiestan tener un 35% de felicidad, los universitarios de administración se encuentran en un 29% (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Felicidad general*

	Psicología %	Administración %
Totalmente de acuerdo	35	29
De acuerdo	39	31
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	5	7
En desacuerdo	17	26
Totalmente en desacuerdo	4	7
Total	100	100

Dentro de este factor, los alumnos de Psicología se encuentran en un 13% y los alumnos de Administración en un 11% (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Factor Sentido positivo de la vida*

	Psicología %	Administración %
Totalmente de acuerdo	13	11
De acuerdo	23	24
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	19	26
En desacuerdo	21	18
Totalmente en desacuerdo	24	21
Total	100	100

En Satisfacción con la vida, los alumnos de Psicología se encuentran con un 24%, y los de Administración en un 13% (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Factor Satisfacción con la vida*

	Psicología %	Administración %
Totalmente de acuerdo	24	13
De acuerdo	42	35

Ni en acuerdo ni en desacuerdo	15	31
En desacuerdo	11	18
Totalmente en desacuerdo	8	3
Total	100	100

En Realización personal, los alumnos de Psicología se encuentran en un 21 % y los de Administración en un 19% (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Factor realización personal*

	Psicología %	Administración %
Totalmente de acuerdo	21	19
De acuerdo	32	25
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	13	9
En desacuerdo	29	33
Totalmente en desacuerdo	5	14
Total	100	100

En Alegría de vivir, en 31% se encuentran los alumnos de Psicología y los de Administración en un 28% (ver Tabla 5).

Tabla 5. *Factor Alegría de vivir*

	Psicología %	Administración %
Totalmente de acuerdo	31	28
De acuerdo	42	33
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	9	5
En desacuerdo	15	28
Totalmente en desacuerdo	3	6
Total	100	100

Discusión

Devey (2017) realizó una investigación con poblaciones de universitarios, reporta que se encontró que en 38.8%, los resultados de esta investigación concuerdan en Felicidad general, los alumnos de Psicología manifiestan tener un 35%, los universitarios de Administración se encuentran en un

29%. El porcentaje de felicidad llega al 50%, pues los universitarios cuando tienen recuerdos de las experiencias de su diario vivir y responden a emociones de impaciencia, es muy común encontrar semejantes investigaciones internacionales.

En el factor 1, Sentido positivo de la vida, se encontró que 24% de los universitarios de Psicología están totalmente en desacuerdo, y el 26% de los universitarios de Administración, están ni en acuerdo ni en desacuerdo. Gamero et al. (2019) revelan que este nivel de rechazo se debe al tiempo que se invierte años la formación profesional y es sujeto a la eventualidad de colocarse en satisfacción de felicidad.

Se debe considerar que los estudiantes que aceptan la aseveración de este factor son el 24%, indicando que, aunque se encuentran preparando para la vida profesional, se perciben con desesperación, vencidos, ansiedad y con vacíos existenciales. Hace muchos siglos, Epicuro (2001) sustentó que “la felicidad la suministra la ausencia de sufrimiento, no sufrir dolor en el cuerpo ni turbación en el alma, promulgó que la noción del placer es el principio y cumbre de la vida feliz, se refirió al placer sensorial y el placer espiritual” (p. 64).

En este factor, cuando se encuentran las respuestas de rechazo, las oraciones muestran grados de felicidad, reflejando actitudes y experiencias positivas hacia la vida. Por lo tanto, la felicidad es sentirse liberado de momentos deprimentes hondos, es poder constantemente sentir emociones positivas para sí mismo y a la vida.

En el segundo factor, Satisfacción con la vida, el 42% de Psicología y el 35% de Administración están de acuerdo en que se refiere a la percepción favorable de diferentes contextos de la vida, manifiestan un aspecto importante para el análisis para implementar talento humano para crear excelentes en los universitarios. La satisfacción con la vida se dirige a las teorías eudemónicas desde la filosofía de Platón en 1962, Aristóteles (2016) y Epicuro (2001). Estos datos, solo en el aspecto positivo, se parecen a los que obtuvieron Kleiber y Zaida (2021); en Satisfacción con la vida encontraron que el 76.8% manifiesta sentir que la vida los ha tratado bien, manifestando que la vida ha sido loable, las condiciones de vida las consideran agradables y en general se han acercado al ideal que buscan, pero el 23.2% no se sienten satisfechos por lo que han logrado.

La satisfacción con la vida se apuntala en las doctrinas eudemónicas griegas como la de Platón (1962), Aristóteles (2016) y Epicuro (2001), para quien busca el deseo vital de la persona, que es llegar a experimentar la felicidad como bien supremo. Este deseo humano resiste la acción consciente, que destaca el conseguir sentirse bien para conseguir la felicidad.

En los resultados en Realización personal, 32% de Psicología se encuentran de acuerdo, y 33% de Administración se encuentran en desacuerdo. Fernández (2017) encontró en su investigación que los universitarios no logran niveles altos de realización personal, ya que no logran distinguir lo que es la felicidad. Se encuentran en una etapa donde piensan que no han logrado alcanzar los objetivos que se planteó en vida, sintiendo no contar con felicidad plena, no sentirse autosuficientes, no experimentar tranquilidad emocional; estos datos parecidos en estas dos investigaciones, evidencian niveles bajos de felicidad en los universitarios.

El factor Realización personal sustenta la felicidad plena que presume autosuficiencia, este concepto corresponde con la autarquía; Aristóteles (2016) lo define como una etapa en que las personas se sienten faltos de nada y se bastan a sí mismas. En la vida actual, donde se vive en un contexto compuesto países independientes. Este factor certifica la definición de felicidad, que presume la disposición de la persona para la consecución de metas importantes para la vida.

En el factor 4, Alegría de vivir, de acuerdo con el 42% de Psicología y el 33% de Administración, sienten lo sorprendente de vivir, ya que estas son las rutinas buenas que contiene la vida y se experimentan de manera general bien, se entiende en cuanto a la vida. Este factor apunta lo extraordinario que contiene la vida. Kleiber y Zaida (2021) encontraron que el 78% experimenta en la vida sensaciones cercanas a la felicidad, se consideran optimistas porque han sentido la alegría de vivir.

En la Universidad Autónoma del Estado de México, ubicada al sur del Estado de México, que cuenta con dos licenciaturas: Psicología y Administración, se concluye que el nivel de felicidad de los universitarios no tiene los niveles anhelados, pues no experimentan niveles altos de positividad y de felicidad, los universitarios piensan que sentir felicidad en la vida es haber llegado a cumplir el logro, el objetivo, de ver concluida su licenciatura, se ven enfocados y satisfechos cuando logran resultados académicos altos y se sienten satisfechos, ya que han alcanzado un rendimiento académico admisible en el trascurso de su formación profesional; de manera general, los estudiantes en cualquier nivel académico dan prioridad a tener y acumular buenas calificaciones, que aparente desarrollar felicidad.

En ocasiones, se observa por los pasillos a los universitarios que se sienten angustiados, estresados o tristes, pues a menudo pasan por crisis existenciales, preguntándose si lo que están estudiando les provocará sentirse felices en el futuro, o por lo menos al concluir la licenciatura. Estos sentimientos son parte del ser humano; pero ellos, al estar con frecuencia presionados por exámenes y trabajos, experimentan de manera constante

dichas sensaciones, por lo cual aún no encuentran la forma de sentir la felicidad, desconociendo el camino para llegar a ella.

Las consecuencias de que los universitarios no experimenten la felicidad día con día y de entender que la vida diaria contiene experiencias positivas, observando los resultados de esta investigación, describen que se necesitan intervenciones para que los universitarios de la Unidad Académica Profesional Teajupilco trabajen todos los días en edificar la felicidad.

Los resultados obtenidos servirán para crear programas que permitan la creación y desarrollo de programas de alineación y consejo para la promoción de la felicidad y variables asociadas, como el optimismo, la positividad, la resiliencia, creatividad, gratitud, que fomenta la psicología positiva para optimar el acomodo durante la vida universitaria, cuidar el rendimiento académico, aumentar las relaciones interpersonales, generar y aumentar la felicidad, y de esta manera tener resultados en la calidad de vida de los universitarios.

Se concluye que existe la necesidad de que se realicen más investigaciones en la región para apoyar el fortalecimiento teórico y empírico sobre la felicidad

Se sugiere que en futuras investigaciones se tomen en cuenta los resultados obtenidos, que podrían apoyar a las universidades, así como esta universidad en particular, en implementar programas de orientación que asesoren y fomenten la promoción de la felicidad en general en la población universitaria; también sería importante tomar otras variables mancomunadas para optimizar el ajuste a la vida universitaria, obtener un rendimiento académico que les haga sentir satisfechos, trabajar en sus relaciones interpersonales y en la felicidad; en general, mejorar la calidad de vida.

Que se tomen en cuenta condiciones limitadas, como la falta de uniformidad entre hombres y mujeres, pues la población es más grande para el sexo femenino; de esta manera se podrá realizar una comparación por sexo, también que sean muestras probabilísticas, representativas y que se tenga más control de la participación social de los participantes; como sugerencia final, utilizar diseños experimentales con enfoque cualitativo, con el objetivo de considerar variables culturales de influencia en la felicidad.

Referencias

Andía, V. (2015). Análisis de los índices de felicidad como medida de bienestar en la Escuela Profesional de Administración UNA- PUNO. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 17(3), 395-402.

- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 99-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440110>
- Araya-Castillo, A., & Pedreros-Gajardo, A. (2019) Análisis de las teorías de motivación de contenido: Una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(12), 45-61.
- Aristóteles (2016). *Ética a Nicómaco*. Costa Rica: San José, Imprenta Nacional. https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20universal/etica_a_nicomaco_edincr.pdf
- Arias, W. L., Caycho, T., Ventura, J. L., Maquera, C., Ramírez, M., & Tamayo, X. (2016). Análisis exploratorio de la Escala de Felicidad de Lima en universitarios de Arequipa. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 10(1), 11.
- Bisquerra, A. R., & Hernández, P. S. (2017). Positive psychology, emotional education and the happy classrooms program. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Cruz, N. F., & Quiñones, U. A. (2012) Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, 16, 96-104.
- Davey C., K. A. (2017). Engagement and Happiness levels in Lima's working college students. *Revista de Investigación en Psicología*, 20, 389-406.
- Eugenio S., J., Huansi L., Ú., & Flores E., I. E. (2016). Felicidad: un estudio comparativo en estudiantes universitarios de Psicología y Administración de UNA. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1), 21-29.
- Epicuro. (2001). *Sobre la felicidad*. Madrid: Debate.
- Gabini, S. (2017). Adaptación y validación de un instrumento para medir felicidad en el trabajo. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 36(2), 36-45.
- Gamero, T. K., Medina, M. E., & Escobar, E. Á. A. (2019). La felicidad en estudiantes universitarios de Ciencias Económicas: algunos determinantes socioeconómicos en la ciudad de Cartagena de Indias. *Kemampuan Koneksi Matematis (Tinjauan Terhadap Pendekatan Pembelajaran Savi)*, 53(9), 1689-1699. 10.22519/22157360.1032
- García-Alandete, J., Gallego-Pérez, J. F., & Pérez-Delgado, E. (2009). Sentido de la vida y desesperanza: Un estudio empírico. *Universitas Psychologica*, 8(2), 447-454.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-re->

- solving.org/ urn:nbn:de:0168-ssoar-94995-7
- Jiménez S., D., Ortiz P., M., Monsalve P., M., & Gómez G., M. (2020). “Felicidad” asociada al bienestar laboral: categorización de variables. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 462-476.
- Leahey, T. H. (2011). *Historia de la psicología*. Pearson.
- Kleiber, R. V. P. y Zaida, E. C. G. (2021). La felicidad en tiempos de pandemia y educación virtual: un estudio en universitarios del Altiplano. *Comuni@cción*, 12(2), 111-119.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Editorial Narcea.
- Moccia, S. (2016). Felicidad en el Trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 143-151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77846055007>
- Platón. (1962). Filebo o del placer. En Platón, *Diálogos* (pp. 737-830). Madrid: Orbe.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 10.
- Salas, A., Alegre, J., & Fernández, R. (2013). La medición de la felicidad en el trabajo y sus antecedentes: Un estudio empírico en el área de alergología de los hospitales públicos españoles. *Trabajo*, 28, 33.
- Seminara, G. (2022). *Desarrollo personal: redefinir el significado del éxito*. Buenos Aires: Abrapalabra.
- Vera N., J. Á., Velasco A., F. J., Grubits Goncalves de Oliveira Freire, H. B., & Salazar Millán, I. G. (2016). Parámetros de inclusión y exclusión en los extremos de la felicidad y satisfacción con la vida en México. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(2).
- Velázquez, R. P., y Aguilar, R. O. (2012). La felicidad como elemento del desarrollo sostenible desde la Organización. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 10(37). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34223328006>
- Zelenski, J., Murphy, S., & Jenkins, D. (2008). The happy productive worker thesis revisited. *Journal of Happiness Studies*, 9, 16.
- Zubieta, D., & Gisela, I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. Satisfaction with life, psychological and social well being in college students. *Anuario de Investigaciones*, 17(1), 277-283.

CAPÍTULO 11

CARACTERÍSTICAS VOCACIONALES: FORTALEZAS DE CARÁCTER Y PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

*Daniela María Soto Saucedo
Alejandro Martín del Campo Barraza
Dayanne Alejandra Quintana Chávez
Zaira Lilián Valdez Salazar*
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

La formación de los estudiantes de Psicología actualmente se encuentra en una constante evolución, adquiriendo no solo las competencias profesionales, sino también habilidades para la vida, considerando las fortalezas de carácter, las cuales deberán permitirles hacerle cara a las diferentes problemáticas en diversos contextos laborales. El objetivo del presente estudio fue examinar las fortalezas de carácter y tipos de personalidad de los estudiantes de Psicología. Este capítulo muestra un estudio transversal, no experimental y correlacional, donde participaron 106 estudiantes de Psicología de 6to semestre del Instituto Tecnológico de Sonora. Fue aplicado el Inventario de Fortalezas de Carácter (VIA-IS), y el Inventario de Búsqueda Autodirigida SDS. Los resultados muestran que los tipos de personalidad social, artísticos y emprendedor, considerados como los del perfil de los estudiantes de Psicología, reportaron una asociación estadísticamente significativa con pensamiento crítico, inteligencia social, perspectiva, liderazgo y creatividad. Estos resultados fueron comparados con investigaciones de otras universidades, encontrando en algunas de ellas similitudes, pero en otros datos contradictorios.

Introducción

El proceso de la orientación vocacional se ha enfocado en identificar las aptitudes, habilidades y capacidades que deben cumplirse para perfiles de trabajo de los orientados u orientadas; en este mismo campo se toma en

cuenta cuestiones económicas, demanda laboral o carreras del futuro, considerando esta última como uno de los principales factores a considerar a la hora de la toma de decisión para una profesión (Borsch et al., 2022).

De acuerdo con el mismo autor, existen teorías enfocadas a descubrir y relacionar la personalidad del individuo con sus intereses y preferencias, habilidades y otros aspectos, sin embargo, carecemos de investigaciones e intervenciones relacionadas con guiar el proceso hacia al deseo de vivir bien y hacerlo bien, de manera placentera y satisfactoria. Investigaciones sobre psicología positiva han demostrado que alinear el trabajo con valores, las fortalezas y el propósito puede conducir a una mayor satisfacción con la vida y el bienestar (Peterson y Seligman, 2004).

En algunas investigaciones, el concepto de características vocacionales también puede ser encontrada como rasgos vocacionales. Estas son definidas como aquellos aspectos, indicadores o cualidades que distingue, describe y diferencia a una persona encaminada a la creación de su identidad vocacional con el objetivo de orientar a la toma de decisiones en relación con la elección de carrera más pertinente. Algunas de estas características son: intereses, habilidades y preferencias (Alfaro y Chinchilla, 2019), así como características de personalidad, las experiencias, factores escolares, sociales y familiares (Rupertí et al., 2020).

Considerar las fortalezas que distinguen a los estudiantes que se encuentran en un desarrollo profesional, como parte de su proceso formativo, puede incitar al aumento del bienestar psicológico, una autoexploración y un descubrimiento hacia caminos profesionales, tener visión en su futuro y elaborar proyectos de vida; así como también desarrollar habilidades de afrontamiento y resiliencia. Todo lo mencionado, vinculado a uno o varios propósitos y metas profesionales, marcando un camino hacia un trabajo placentero (Sanderson, 2017).

De acuerdo con la publicación original donde se habla sobre la clasificación VIA (*Values in Action*, por sus siglas en inglés de Instituto de Valores en Acción), “Fortalezas de carácter y virtudes” (*Character strengths and Virtues*) define las fortalezas de carácter como “rasgos personales positivos que un individuo posee, celebra y ejercita frecuentemente” (Peterson y Seligman, 2005). Una fortaleza es un rasgo, una característica psicológica que se presenta en diferentes situaciones y es perdurable (Seligman, 2011).

John Holland, en su teoría tipológica de las carreras (Osipow, 2012), indica que la elección de carrera es un reflejo de los rasgos de personalidad que posee el individuo. Menciona que las ocupaciones manifiestan características específicas y similares relacionadas con el comportamiento, los intereses, y las habilidades. En esta teoría existen seis distintos tipos de

personalidad, cada una de ellas con sus propias características, las cuales se relacionan a diferentes áreas laborales: El tipo realista, indican preferencia por las actividades relacionadas con procesos sistemáticos y un manejo ordenado de los objetos. El tipo investigador, está enfocado el interés por actividades relacionadas con la investigación, la observación, los fenómenos físicos y biológicos. Las personas con personalidad de tipo social son aquellas que prefieren actividades relacionadas con educar, formar o servir. El tipo emprendedor, son personas que les gustan las actividades relacionadas con logros, beneficios económicos. El tipo de personalidad artístico corresponde a personas que se consideran libres, creativos, expresivos y con habilidades en la música, el teatro y el arte.

González (2015) menciona que cuando los estudiantes de Psicología conocen sobre las fortalezas de carácter, pueden profundizar más en situaciones que se les presenten, desarrollando habilidades de afrontamiento ante las dificultades y ser socialmente más integrados, dado que esto les brinda recursos para adaptarse a distintas situaciones a las cuales se enfrentan durante su trayecto universitario.

Antecedentes

Littman-Ovadia et al. (2013) abordaron la personalidad vocacional y las fortalezas de carácter en adultos a través del Inventario VIA de Fortalezas y del Inventario de Búsqueda Autodirigida de Holland. Entre sus resultados reportaron que la personalidad realista se asocia con 7 fortalezas, entre las que destacan: creatividad ($r = .18, p < .01$), valentía ($r = .15, p < .01$), amor por el aprendizaje ($r = .15, p < .01$). La personalidad investigadora se relacionó con 6 fortalezas de carácter, siendo las más altas: amor por el aprendizaje ($r = .30, p < .001$) y curiosidad ($r = .24, p < .001$). Personalidad artística correlacionó con 18 fortalezas, mostrando mayor intensidad en creatividad ($r = .34, p < .001$) y apreciación por la belleza ($r = .37, p < .001$). Por su parte, la personalidad social se asoció con 18 fortalezas, mostrando una mayor relación con espiritualidad ($r = .35, p < .001$) y vitalidad ($r = .30, p < .001$). La personalidad emprendedora se relacionó con 10 fortalezas, reportando una mayor asociación con creatividad ($r = .29, p < .001$) y vitalidad ($r = .20, p < .001$). Por último, la personalidad convencional se asoció con inteligencia social ($r = .29, p < .05$) y autorregulación ($r = .11, p < .05$).

En un estudio elaborado por Proyer et al. (2012), se analizó la relación entre las fortalezas de carácter e intereses vocacionales en adolescentes. De acuerdo con los autores, las relaciones de mayor magnitud con personali-

dad investigadora se presentaron entre amor por el aprendizaje ($r = .40, p < .01$) y curiosidad ($r = .39, p < .01$). Las fortalezas de apreciación por la belleza ($r = .48, p < .01$), creatividad ($r = .39, p < .01$) y curiosidad ($r = .28, p < .01$) mostraron una fuerte relación con personalidad artística. Liderazgo ($r = .28, p < .01$) y creatividad ($r = .24, p < .01$) se asociaron con personalidad de emprendedor. Asimismo, perdón ($r = .17, p < .05$) y humildad ($r = .16, p < .05$) se relacionaron con personalidad realista. La asociación con personalidad convencional se reportó en amor por el aprendizaje ($r = .20, p < .05$), curiosidad ($r = .17, p < .05$) y liderazgo ($r = .20, p < .05$).

Asimismo, González (2015) aplicó el Cuestionario de Fortalezas VIA en 1 733 estudiantes de Psicología. La autora reportó que las cinco fortalezas de carácter con la puntuación más alta fueron: autocontrol ($M = 70, DE = 9.57$), esperanza ($M = 43.75, DE = 5.32$), honestidad ($M = 43.56, DE = 4.20$), gratitud ($M = 42.85, DE = 5.34$) y mente abierta ($M = 42.47, DE = 4.74$). Por su parte, se identificó que liderazgo ($M = 37.01, DE = 4.73$), creatividad ($M = 37.01, DE = 3.94$), civismo ($M = 37.90, DE = 4.70$), humildad ($M = 37.90, DE = 5.67$), al igual que amor y apego ($M = 38.50, DE = 4.80$), fueron las fortalezas de carácter con la puntuación más baja.

En otra investigación similar, Ruvalcaba et al. (2016) destacaron que las fortalezas de carácter más altas en población mexicana son: integridad ($M = 4.15$), bondad ($M = 4.14$) y gratitud ($M = 4.13$). En contraste, el puntaje más bajo se presentó en autorregulación ($M = 3.08$), amor por el conocimiento ($M = 3.41$) y humildad ($M = 3.43$).

Según Villacís (2019), actualmente la psicología positiva ha tomado la atención de investigadores y orientadores en la línea de la psicología educativa y vocacional. Savickas (2008 como se citó en Villacís, 2019) muestra la idea de la existencia de una cierta afinidad entre los objetivos de una orientación vocacional-profesional y la psicología positiva al compartir un interés por el desarrollo de fortalezas humanas que coadyuven a afrontar los desafíos de la vida.

A pesar de que se han ido incrementando las investigaciones en el ámbito de la orientación vocacional desde un enfoque de la psicología positiva, existe una insolvencia de investigaciones relacionadas con la incorporación del carácter en el proceso de la inserción de los estudiantes al área profesional, es decir, carecemos de información respecto a la relación entre el desarrollo del carácter y la toma de decisiones vocacionales (Villacis, 2019).

De acuerdo con la búsqueda realizada, se puede detectar que existen investigaciones relacionadas con el perfil del psicólogo desde sus competencias generales, específicas o desde una perspectiva integral. Sin

embargo, actualmente estas siguen siendo un foco de estudio debido a la diversidad metodológica, de enfoques y proyectos que existen con la finalidad de establecer conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la profesión (Amador-Soriano et al., 2018). Considerando lo anterior, aún más escasa se encuentra la información que existe sobre los mismos valores o fortalezas del profesionista en formación en el área de la psicología.

El uso de fortalezas de carácter puede considerarse como un mecanismo interno que influye en la obtención de resultados educativos positivos (Tang et al., 2019). Las fortalezas de carácter son de alta importancia en este contexto, y algunas de ellas en específico pudieran ser más relevantes que otras para lograr experimentar una mayor satisfacción como el amor por el aprendizaje o un mejor rendimiento académico. Es normal que se presenten diferencias individuales entre las fortalezas de carácter del estudiantado, dando a entender que puede existir una relación directa en los diferentes procesos académicos (Weber et al., 2022).

En relación con el perfil del estudiante de Psicología, González (2015) menciona que se deben considerar las fortalezas del carácter como parte de la formación integral del mismo, con el fin de tener un mejor entendimiento de los procesos psicológicos y mayor funcionamiento profesional, tanto como para su aplicación en lo profesional, pero también en lo personal, ya que ayudaría al estudiante a dar respuesta a situaciones que pudiera presentar en los diferentes ámbitos de su vida.

Existen investigaciones donde se establece una relación entre el rendimiento académico y bienestar psicológico (Saldaña et al., 2014; Bier et al., 2016; Karris et al., 2020). Por lo que la presente investigación pretende ser un producto de contribución a los vacíos de información que existe sobre el tema, específicamente hacia el perfil del estudiante de Psicología y los procesos de orientación vocacional con visión de ser un antecedente para futuras investigaciones relacionadas con las fortalezas de carácter y otros factores. La pregunta principal en esta investigación es: ¿Cuáles son las fortalezas de carácter más y menos destacadas y cuáles de ellas se encuentran relacionadas con los tipos de personalidad del estudiante de Psicología?

Objetivo

Examinar las fortalezas de carácter y tipos de personalidad de los estudiantes de Psicología, con la finalidad de identificar las características vocacionales del estudiantado.

Objetivos específicos

- ◇ Correlacionar las fortalezas de carácter y tipos de personalidad de los estudiantes de Psicología.
- ◇ Describir las fortalezas de carácter de los estudiantes de Psicología.
- ◇ Describir los tipos de personalidad de los estudiantes de Psicología.

Método

La presente investigación es un estudio transversal, no experimental y correlacional, elaborada en el Instituto Tecnológico de Sonora.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 106 estudiantes de universidad, 78.3% de género femenino y 21.7% de género masculino. La edad promedio reportada fue de 21.39 años ($DE = 2.63$). En relación con el semestre, 80.2% se encuentran cursando sexto semestre, 9.4% octavo semestre, 5.7% séptimo semestre y .9% quinto semestre, 3.8% no especificaron su semestre. Solamente el 5.7% de las y los participantes proviene de otra carrera, el resto seleccionó psicología como su primera opción.

Instrumentos

Se aplicó el Cuestionario VIA-IS de Fortalezas Personales (Peterson & Seligman, 2004). Se conforma de 240 ítems con una escala tipo Likert de 5 opciones de respuesta que van de “Muy diferente a mí” a “Muy parecido a mí”. Evalúa las siguientes 24 fortalezas de carácter: creatividad; curiosidad; pensamiento crítico; amor por el aprendizaje; perspectiva; valentía; perseverancia; honestidad; vitalidad; amor; bondad; inteligencia social; trabajo en equipo; equidad; liderazgo; perdón; humildad; prudencia; autorregulación; apreciación por la belleza; gratitud; esperanza; humor y espiritualidad. Cada fortaleza de carácter es evaluada a través de 10 ítems. El Alfa de Cronbach reportado fue superior a .90, interpretándose como excelente. Gongora et al. (2019) reportaron una consistencia interna aceptable del instrumento en población mexicana.

Por otro lado, el tipo de personalidad se evaluó mediante el Inventario de Búsqueda Autodirigida SDS (Holland et al., 2005). El instrumento se compone de 4 secciones: actividades, habilidades y ocupaciones (11 ítems por área) y ocupaciones (14 reactivos). Las primeras 3 secciones se res-

ponden a través de una escala dicotómica, indicando si cuentan o no con la destreza, si hay interés o no por determinada área o actividad. Mide 6 tipos de personalidad (realista, artístico, social, investigador, convencional y emprendedor) asociadas a ocupaciones. Se reportó un Alfa de Cronbach superior a .90, indicando una alta fiabilidad. El instrumento ha sido validado en la población a la que se dirigió el estudio por los autores de este.

Procedimiento

La aplicación de instrumentos fue parte de una materia de Orientación Vocacional dentro del programa de Licenciatura en Psicología, donde a través de un consentimiento informado, permitieron el uso de los datos y respuestas de los instrumentos.

Los datos recopilados de la aplicación de los instrumentos se capturaron y analizaron en SPSS. Los datos se analizaron mediante estadística paramétrica, debido a que mostraron una distribución normal, con una asimetría y curtosis dentro del rango +1,-1. La asociación de variables se calculó a través de la *r* de Pearson.

Resultados

La puntuación media más alta entre las fortalezas de carácter en las y los estudiantes de Psicología fue de 42.24 (DE = 4.56) en bondad. Seguido de trabajo en equipo (M = 40.77, DE = 4.80); pensamiento crítico (M = 40.54, DE = 5.30); equidad (M = 40.33, DE = 5.30). Estas cinco fortalezas son las de mayor presencia en la población estudiantil de Psicología. En contraste, el puntaje medio más bajo se reportó en espiritualidad, con una media de 31.91 (DE = 8.60). Las siguientes puntuaciones más bajas se encontraron en autorregulación (M = 34.17, DE = 6.15); humildad (M = 35.40, DE = 5.52); amor por el aprendizaje (M = 35.45, DE = 5.71) y vitalidad (M = 35.74, DE = 5.60) (véase Tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de fortalezas de carácter*

	M	DE	Min	Max
Bondad	42.24	4.56	10	50
Trabajo en equipo	40.77	4.80	10	50
Pensamiento crítico	40.54	5.30	10	50
Equidad	40.33	5.30	10	50

Liderazgo	39.56	5.09	10	50
Honestidad	39.39	5.23	10	50
Inteligencia social	38.86	5.33	10	50
Esperanza	38.80	6.19	10	50
Humor	38.59	6.17	10	50
Curiosidad	38.13	5.43	10	50
Gratitud	38.08	5.48	10	50
Valentía	37.29	6.06	10	50
Amor	37.26	5.90	10	50
Perspectiva	37.07	5.95	10	50
Creatividad	37.06	6.13	10	50
Apreciación por la belleza	36.86	6.61	10	50
Perseverancia	36.84	6.63	10	50
Prudencia	36.78	6.30	10	50
Perdón	35.85	6.67	10	50
Vitalidad	35.74	5.60	10	50
Amor por el aprendizaje	35.45	5.71	10	50
Humildad	35.40	5.52	10	50
Autorregulación	34.17	6.15	10	50
Espiritualidad	31.91	8.60	10	50

En relación con el tipo de personalidad vocacional, la puntuación más alta fue de 36.56 (DE = 8.53), en social. En contraste, el tipo de personalidad vocacional con puntaje más bajo fue de 14.26 (DE = 8.56) en realista (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos tipos de personalidad vocacional*

	M	DE	Min	Max
Realista	14.26	8.56	0	48
Investigador	17.06	9.09	0	48
Artista	24.29	10.85	0	48
Social	36.56	8.53	0	48
Emprendedor	22.12	9.78	0	48
Convencional	17.77	8.89	0	48

De acuerdo con la asociación entre tipos de personalidad y fortalezas de carácter, el tipo de personalidad realista correlacionó de manera positiva y significativa con la fortaleza de valentía ($r = .249, p < .05$). El tipo de personalidad investigador presentó una asociación positiva y significativa con las fortalezas de amor por el aprendizaje ($r = .296, p < .01$) y apreciación por la belleza ($r = .263, p < .01$). El tipo de personalidad artístico correlacionó significativamente con las fortalezas de carácter de apreciación por la belleza ($r = .453, p < .01$), amor por el aprendizaje ($r = .263, p < .01$); creatividad ($r = .261, p < .01$); así como con dos fortalezas más en una menor intensidad. Por su parte, el tipo de personalidad social reportó una asociación estadísticamente significativa con las fortalezas de carácter de pensamiento crítico ($r = .337, p < .01$); inteligencia social ($r = .296, p < .01$); perspectiva ($r = .299, p < .01$); liderazgo ($r = .291, p < .01$); creatividad ($r = .267, p < .01$); cinco fortalezas más se asociaron en una menor intensidad y significancia. Se presentó una relación significativa entre el tipo de personalidad emprendedor y las fortalezas de perseverancia ($r = .315, p < .01$); creatividad ($r = .246, p < .05$); esperanza ($r = .242, p < .05$); al igual que con cinco fortalezas de carácter más (ver Tabla 3).

Por su parte, las siguientes fortalezas no correlacionaron con ningún tipo de personalidad vocacional: equidad, humor, gratitud, autorregulación, perdón, humildad, prudencia y vitalidad. Asimismo, el tipo de personalidad vocacional convencional no correlacionó con ninguna fortaleza de carácter.

Tabla 3. *Correlaciones entre tipo de personalidad vocacional y fortalezas de carácter*

	Realista	Investigador	Artístico	Social	Emprendedor	Convencional
Creatividad	.113	.090	.261**	.267**	.246*	.078
Curiosidad	-.043	.147	.093	.233*	.006	-.072
Pensamiento crítico	-.027	.121	.235*	.337**	.080	.026
Amor por el aprendizaje	-.124	.296**	.263**	.169	-.015	-.006
Perspectiva	.095	-.016	.094	.299**	.213*	.067
Valentía	.249*	.027	.092	.215*	.206*	.177
Perseverancia	.120	.062	-.051	.137	.315**	.127

Honestidad	-.028	-.125	-.010	.222*	.240*	.042
Amor	-.017	-.153	-.053	.189	.224*	.048
Bondad	-.110	-.052	.046	.254**	.053	.041
Inteligencia social	-.011	-.088	.097	.296**	.154	.022
Trabajo en equipo	-.176	.044	.080	.227*	.073	-.001
Liderazgo	.004	.069	.210*	.291**	.183	-.006
Apreciación por la belleza	-.093	.263**	.453**	.149	-.074	-.063
Esperanza	.025	-.142	-.148	.173	.242*	.173
Espiritualidad	.106	-.029	.027	.221*	.200*	.182

** La correlación es significativa en el nivel 0.01.

* La correlación es significativa en el nivel 0.05.

Discusión

Los estudios relacionados con las fortalezas de carácter y su relación con el tipo de personalidad (vocacional) son temas de investigación que pueden aportar información valiosa a la hora de identificar las características vocacionales.

Ruvalcaba et al. (2016), a través de su estudio acerca de las fortalezas de carácter de los mexicanos, identificaron que las principales fortalezas percibidas entre las y los mexicanos están la bondad, integridad, perspectiva y equidad. Dos de las anteriormente mencionadas, coinciden con los resultados obtenidos en la presente investigación. Por parte de las fortalezas con menor puntuación, se puede identificar una fuerte similitud en ambos estudios, al coincidir el bajo puntaje de las fortalezas.

En este estudio se encontró que las principales fortalezas de carácter entre estudiantes de Psicología fueron bondad, trabajo en equipo, pensamiento crítico, equidad y liderazgo. Esto difiere con lo reportado por González (2015), quien indica a través de su estudio que autocontrol, esperanza, honestidad y gratitud son las fortalezas con mayor presencia en estudiantes de psicología. Asimismo, este mismo autor encontró que el liderazgo, creatividad, y humildad son las fortalezas de carácter con puntuación más baja. En comparación con los resultados de la presente investigación, solo coincide en la fortaleza de humildad.

Por otro lado, en relación con el tipo de personalidad vocacional, se identificó la puntuación más alta en social, artista y emprendedor. Apegán-

dose a la teoría de Holland (1997), dos de los tres tipos de personalidad coinciden con los que debería tener un profesional de la salud mental; sin embargo, el tipo de investigación es el segundo puntaje más bajo de los seis tipos, sugiriendo una falta de apertura por las actividades realizadas en el área.

De acuerdo con los resultados de la asociación entre las variables, realista correlaciona con valentía; investigador con amor por el aprendizaje; artístico con creatividad, apreciación por la belleza, liderazgo, pensamiento crítico; social con creatividad, curiosidad, perspectiva, valentía, bondad, inteligencia social, trabajo en equipo, liderazgo y espiritualidad; emprendedor con creatividad y perseverancia, lo cual es consistente con lo reportado por Littman-Ovadia et al. (2013) y Proyer et al. (2012), quienes reportaron asociaciones similares entre estas mismas variables mencionadas con anterioridad.

Con base en los resultados, se concluye que las y los estudiantes de Psicología presentan puntajes entre moderados y altos en la gran mayoría de las fortalezas de carácter, y la diferencia entre las mismas fortalezas no es muy amplia. Lo cual sugiere que las y los estudiantes poseen una amplia gama de fortalezas que les permiten desenvolverse dentro y fuera del ámbito académico. No obstante, es importante señalar que tanto la autorregulación como amor por el aprendizaje, son fortalezas que deben desarrollarse en el transcurso de la formación universitaria.

Estos hallazgos brindan un panorama general de lo que puede ser el perfil del estudiante en Psicología, identificando sus fortalezas y tipos de personalidad, así como las diferencias y similitudes que pueden presentarse con otro tipo de población.

Cabe destacar como limitante de este estudio, la falta de literatura entre ambas variables, así como el tamaño de la muestra. Por lo que se recomienda continuar la línea de investigación con muestras más amplias y representativas de la población.

Referencias

- Alfaro-Barquero, A., & Chinchilla-Brenes, S. (2019). Diseño de un instrumento de preferencias vocacionales en Administración, Materiales y Biotecnología. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(2), 99-124. <https://doi.org/10.22544/rcps.v38i02.01>
- Amador-Soriano, K., Velázquez-Albo, M., & Alarcón-Pérez, L. (2018). Las competencias profesionales del psicólogo desde una perspectiva

- integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, (45), 5-14. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Amador.pdf
- Bier, M. C., Sherblom, S. A., Berkowitz, M. W., & Coulter, B. (2016). The ways carácter strengths support k-8 mathematics and the common core state standards. *Journal of Character Education*, 12(1), 35-53. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1151719>
- Borsch, B., Funes, A., & Laguens, A. (2022). Las teorías de referencia en orientación vocacional. Articulación clínica. En *La complejidad y los abordajes en Orientación Articulaciones conceptuales en el contexto del siglo XXI* (pp. 24-40). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/132205>
- Góngora, E. A., Vásquez, I. I., Hernández, M. del R., Romo-González, T., González-Ochoa, R., Gallegos-Guajardo, J., López-Walle, J. M., Castor-Praga, C., Meza-Peña, C., & Álvarez-Gasca, M. A. (2020). Explorando la vida buena en México. Las fortalezas del carácter y su relación con la felicidad. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual / Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 9(2), 93-105. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rlmc/article/view/72776>
- González, S.M. (2015). Fortalezas de carácter en estudiantes de psicología. *Encuentro Educacional*, 22(3), 419-431. <https://produccioncientificailuz.org/index.php/encuentro/article/view/21226/21064>
- Karris, M. A., Carey, G., & Craighead, W. E. (2020). VIA character strengths among U.S. college students and their associations with happiness, well-being, resiliency, academic success and psychopathology. *The Journal of Positive Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1752785>
- Littman-Ovadia, H., Potok, Y., & Willibald, R. (2013). The Relationship between Vocational Personalities and Character Strengths in Adults. *Psychology*, 4(1), 985-993. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.412142>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (2005). *SDS Búsqueda Autodirigida. Manual Técnico. Manual Moderno*.
- Osipow, S. (2012). *Teorías sobre la elección de carreras*. Trillas.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychology Association.

- Proyer, R. T., Sidler, N., Weber, M., & Ruch, W. (2012). A multi-method approach to studying the relationship between character strengths and vocational interests in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 12*(2), 141-157. [10.1007/s10775-012-9223-x](https://doi.org/10.1007/s10775-012-9223-x)
- Ruperti-Lucero, E. Gómez-Pin, L., & Palma-Hernández, M. (2020). Características vocacionales y comportamiento social de la Generación Z. Caso El Triunfo, Ecuador. *MASKANA, 11*(1), 26-32. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.01.03>
- Ruvalcaba, N.A., Gallegos, J., & Morales, A. (2016). Las fortalezas de los mexicanos, un análisis desde la autopercepción. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 9*(1), 73-84. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.9107/963>
- Saldaña, O., Escartín, J., Martín-Peña, J., Jiménez, Y., Ceja, L., Varela-Rey, A., Vidal, T., & Rodríguez-Carballeira, A. (2014). Fortalezas personales relacionadas con el rendimiento académico y profesional en el campo de la psicología social y la psicología social aplicada. *I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar*, 150-163. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/58743/1/C150_162.pdf
- Sanderson, K. (2017). *ScholarlyCommons Career Matters: Leveraging Positive Psychology to Guide Us to Good and Right Work*. University of Pennsylvania.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Zeta.
- Tang, X., Li, Y., Duan, W., Mu, W., & Cheng, X. (2019). Character Strengths Lead to Satisfactory Educational Outcomes Through Strength Use: A Longitudinal Analysis. *Frontiers in Psychology, 10*, 1829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01829>
- Villacís, J. (2019). *El carácter y su relación con las elecciones de carrera, Una aproximación psicológica basada en la ética de la virtud* [Tesis de fin de Máster]. Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58355/1/TFM%20-%20Jorge%20Luis%20Villacis%20Nieto.pdf>
- Weber, M., & Harzer, C. (2022). Relations between character strengths, school satisfaction, enjoyment of learning, academic self-efficacy, and school achievement: An examination of various aspects of positive schooling. *Frontiers in Psychology, 13*, 826960. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.82696>

CAPÍTULO 12

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA ACTITUD HACIA LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL NOROESTE DE MÉXICO

Teresa Iveth Sotelo Quiñonez¹

Zulema Delgado Ramírez¹

Nora Hemi Campos Rivera²

Yelim Jisela Vega Román¹

¹Universidad de Sonora

²FES Aragón-UNAM

Resumen

La obesidad y el sobrepeso representan alteraciones nutricionales que afectan a los universitarios, es necesario promover en ellos hábitos alimenticios sanos, mediante creencias y actitudes favorecedoras de prácticas saludables, sin embargo, para evaluar estos conceptos es necesario hacer mejoras metodológicas en las escalas de medición. El objetivo del estudio fue evaluar propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la alimentación saludable en estudiantes universitarios. El estudio fue instrumental, transversal, la muestra no probabilística de 321 estudiantes universitarios de México. El instrumento estuvo conformado por 14 reactivos, los datos se recolectaron en un formulario en línea, asegurando participación voluntaria y confiabilidad con el consentimiento informado. Resultó una estructura de dos factores (creencias y actitudes) con los siguientes indicadores de bondad de ajuste: CFI: 0.93, TLI: 0.90, NNFI: 0.90 y RMSEA: 0.07. En conclusión, se obtuvieron adecuadas propiedades psicométricas para medir el constructo en población mexicana.

Introducción

La obesidad y el sobrepeso son una acumulación anormal o excesiva de grasa en tejido adiposo que puede perjudicar la salud (Organización Mun-

dial de la Salud [OMS], 2020). Se considera una alteración nutricional y una enfermedad compleja de origen multifactorial al involucrar aspectos genéticos, ambientales y del estilo de vida (Rivera-Dommmarco et al., 2018).

Según la Encuesta Nacional de Salud [ENSANUT] (2022), México se posiciona en el quinto lugar entre los países con mayor índice de obesidad, siendo desde el 2016 una emergencia de salud. En el país se reportó una prevalencia de sobrepeso de 38.3% y de obesidad de 36.9% (Campos-Nonato et al., 2023). Por sí misma, la obesidad tiene efectos en la salud al asociarse a diversas enfermedades crónicas no transmisibles (ENT), las cuales son la principal causa de muerte en la población mexicana (Kaufer-Horwitz y Pérez-Hernández, 2022).

Las ENT diagnosticadas con mayor frecuencia en adultos con obesidad son: diabetes, hipertensión arterial, dislipidemias y enfermedades cardiovasculares, a diferencia de las personas que reportan un IMC normal. Sin embargo, esto no es ajeno a los universitarios mexicanos, ya que los adultos de entre 20 a 39 años presentaron una prevalencia de 35.0% de sobrepeso, mientras que de obesidad un 33.0% (Campos-Nonato et al., 2023), frecuencias mayores a las datos reportados en estudios anteriores como el de Gómez-Landeros et al. (2018) en el cual reportó que en los universitarios hubo un 26.02% de sobrepeso y 10.36% de obesidad, aumentando la probabilidad de padecerlas si ambos padres padecen diabetes *mellitus* tipo 2 o hipertensión arterial.

El sobrepeso y la obesidad en las edades en las que se encuentran los estudiantes, están relacionadas con una alimentación poco saludable con alto consumo de sal, alimentos con grasas saturadas, altos en calorías y bebidas azucaradas (Domínguez-Ibáñez et al., 2018). Aunado a estilos de vida de estrés y sedentarismo, priorizando comidas rápidas debido a la carga académica la cual genera horas de comidas irregulares (Arévalo-Contreras et al., 2021).

Existen obstáculos para mantener un peso saludable en los estudiantes, como: a) disminución de ejercicio físico, debido a sus horarios y la carga académica o incluso laboral, en muchos casos; b) la elección de alimentos frecuente de comida rápida, poco saludable, además la comida saludable, la consideran escasa y de un mayor costo que los alimentos ultraprocesados (Aguilar-Zavala et al., 2019), aunado a esto, en el estudio de Greaney et al. (2019) los adultos jóvenes no consideran prioridad la sana alimentación, prefieren sabor antes del valor nutricional; c) el estrés por la carga del trabajo y los grupos de compañeros con los que se convive posibilitan la cantidad y la calidad del consumo de alimentos, así como de bebidas embriagantes. Al respecto, Jauregui-Lobera (2016) señala que la presión

social y las modas alimentarias parecieran tener mayor peso a la hora de determinar las actitudes y comportamientos frente a la comida, sobre el hecho de tener conocimientos sobre la alimentación saludable. Es decir, el conocimiento no garantiza una toma de decisiones efectiva, frente a la calidad alimentaria.

La alimentación no saludable en los estudiantes universitarios puede relacionarse con depresión, ansiedad y estrés. Al no seguir sugerencias de ingerir los cuatro grupos básicos de alimentos, además, la ingesta de productos lácteos pobres en nutrientes y el excesivo consumo de dulces, como lo reportado por Arbués et al. (2020) con estudiantes universitarios españoles.

Los factores mencionados forman parte de las barreras personales o sociales para mantener un peso saludable, pero también existen las barreras ambientales, por ejemplo, los lugares a los que se tiene acceso para consumir cualquier tipo de alimento, o escenarios donde sea posible hacer activación física.

Las actitudes y creencias hacia la alimentación son relevantes en el estudio del sobrepeso y la obesidad, en un sentido positivo pueden considerarse factores protectores. Las personas con actitudes positivas suelen llevar a cabo prácticas saludables y favorecer su calidad de vida (Fustamante-Ticlla, y Quispe-Nuñoncca, 2019). Una actitud hacia la alimentación saludable se define, según Méndiz-Rojas et al. (2017), como: “la tendencia psicológica expresada mediante la evaluación favorable o desfavorable hecha sobre algo que se organiza a través de la experiencia y que influye en la respuesta del sujeto” (p.181). Por otro lado, las creencias alimentarias son generalizaciones relacionadas con los alimentos que se forman a partir de ideas o experiencias que las personas consideran verdaderas, pudiendo influir en los comportamientos alimentarios (Puican-Casas y Talledo-Peralta, 2019; Sánchez et al., 2019).

La medición de las actitudes y las creencias anteceden a la conducta (Avalos-Latorre, 2020); si los estudiantes universitarios cuentan con una actitud positiva hacia la alimentación, podrían realizar un esfuerzo para la movilización energética y física del cuerpo con el objetivo de apuntar hacia acciones favorables para su salud, mientras que las personas con actitudes negativas tienen dificultades para progresar, alcanzar metas u objetivos incluyendo hábitos saludables (Nuñez-Chavez, 2019). Mientras que las creencias pueden fomentar las prácticas saludables a través de la vulnerabilidad percibida (Olivares-Caparrós, 2018).

Sin embargo, la evaluación de las actitudes sigue requiriendo de mejoras metodológicas a causa del uso de instrumentos demasiado largos o

diseñados para otras poblaciones, presentando problemas como la tendencia a evaluar trastornos asociados a la alimentación (Médiz-Rojas et al., 2017), u otros aspectos como la valoración del consumo de alimentos, los conocimientos, y los determinantes y preferencias sobre la dieta, pero no necesariamente dirigidos hacia las actitudes sobre alimentación saludable (Lima-Serrano et al., 2012).

En resumen, las prevalencias de sobrepeso y obesidad son altas en México y los estudiantes universitarios no están exentos, estas condiciones les abren paso a las ENT. Intervenir en la promoción de una alimentación saludable, así como la prevención y el control de la obesidad mediante el desarrollo de actitudes y creencias hacia la alimentación, es una estrategia eficaz para reducir a futuro la aparición de ENT que son la primera causa de muerte en México (Campos-Nonato et al., 2023). Para intervenir es necesario evaluar con medidas válidas y fiables de las actitudes y creencias, por lo tanto, se estableció como objetivo evaluar las propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la alimentación saludable en estudiantes universitarios del noroeste de México.

Método

Tipo de estudio: es de tipo instrumental al analizar las propiedades psicométricas de una medida, transversal (Carretero & Pérez, 2007, Nieto & Rodríguez, 2010).

Participantes

De manera no probabilística, se conformó una muestra de 321 estudiantes universitarios con una edad promedio de 21.27 años (DS = 3.55), el 80.6% mujeres y el 19.4 % hombres, con estado civil soltero 93.8 %. De diferentes carreras el 30.5 % de Psicología el 27.7% Ciencias Nutricionales, el 41.8% de otras carreras como Ingenierías, Medicina, Negocios y Comercio Internacional, Educación, Derecho, Administración, Contaduría pública entre otras. Cursaban el 15.6% segundo semestre, 24.6% cuarto semestre, 30.5 % octavo semestre, 56.3% de otros semestres, en universidades como: 2.6 % la Ibero Puebla, el 55.8 % de la Universidad de Sonora, campus Hermosillo, Nogales y Caborca, el resto de otras universidades del estado y el país.

Instrumento

La Escala de Actitudes y Creencias hacia la Alimentación Saludable está compuesta por el instrumento desarrollado por Méndiz-Rojas et al. (2017) con el nombre de Escala Breve para Medir Actitudes hacia una Alimentación Saludable y la Escala de Actitud hacia la Alimentación diseñada por Lima-Serrano et al. (2012). Consta de 14 reactivos, se responde con una escala Likert de 4 opciones (0[Nunca],1[Pocas veces], 2[Muchas veces], 3[Siempre]).

Procedimiento

Se elaboró en un Formulario en Google Forms para su distribución en línea, con el criterio de inclusión de ser estudiante universitario. En el formulario se solicitó la colaboración voluntaria, se les garantizó la confidencialidad de la información recabada. Los datos fueron capturados y analizados con el *software* estadístico SPSS (versión 27) los análisis descriptivos, y en el *software* libre JASP 0.17.1 (Windows 64 Bit) para los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio.

Resultados

En la Tabla 1 se observan los resultados de los análisis descriptivos de los reactivos en donde se puede inferir la no normalidad de los ítems, así como una R^2 de baja a moderada. Dados estos resultados, se seleccionó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y se realizó mediante el método de Residuales Mínimos con rotación Oblicua, Promax y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el procedimiento Unweighted Least Squares Estimates (ULS) con el cual se calcularon los indicadores de bondad de ajuste.

Tabla 1. *Análisis descriptivos de la Escala Actitudes y Creencias hacia la Alimentación Saludable*

No. ítem	Subescalas	M (DE)	Sk	Ku	Coefficiente de variación	R^2
	Creencias					
ACS1	Comer sano es importante para mi salud.	2.47(.68)	-1.03	.30	0.27	0.38

ACS2	Me siento mejor comiendo sano.	2.39(.67)	-.72	-.31	0.28	0.43
ACS3.	Mi dieta es saludable.	1.58(.73)	-.02	-.28	0.46	0.41
ACS4	Es importante desayunar.	2.54(.73)	-1.38	.81	0.28	0.16
ACS5	Para llevar una alimentación saludable debo tomar alimentos variados (cereales, verduras, carne, lácteos, etc.).	2.64(.61)	-1.66	2.28	0.23	0.28
ACS6	Me gusta más el agua que la soda.	2.40(.83)	-1.17	.31	0.34	0.16
	Actitudes					
ACS7	Prefiero comer en casa, que comer fuera dogos o tacos.	1.99(.77)	-.33	-.43	0.39	0.34
ACS8.	Me desagrada comer chatarra todos los días (dulces, paste-litos y otros).	1.83(.94)	-.24	-.95	0.39	0.22
ACS9	Los alimentos preparados en casa son mejores, que los preparados en restaurantes de hamburguesas o pizzas.	2.33(.69)	-.66	-.24	0.51	0.26
ACS10	La comida sana es agradable.	2.43(.67)	-.96	.52	0.29	0.36

ACS11	Las comidas sanas son fáciles de preparar y de llevar.	1.97(.75)	-.16	-.69	0.27	0.22
ACS12.	El sabor de la comida es MENOS importante para mí, que su beneficio para la salud.	1.07(.73)	.42	.16	0.68	0.07
ACS13.	Me desagrada la comida rápida como: comida china, KFC, McDonalds u otros.	.97(.77)	.57	.09	0.80	0.11
ACS14.	Prefiero frutas, que Sabritas, Tostitos u otros.	1.58(.82)	.07	-.58	0.52	0.28

n = 321

El AFE arrojó dos dimensiones que fueron nombradas la primera creencia hacia la alimentación saludable y la segunda actitud hacia la alimentación saludable, todos los ítems que se quedaron en los factores cargaron arriba de .40, todos los reactivos con una carga menor quedaron fuera del análisis.

En AFC bidimensional, los reactivos que se quedaron fueron aquellos con una carga factorial mayor a .30 (Child, 2006). Los indicadores de bondad de ajuste están dentro de los valores aceptables, según Hair et al. (2014), a excepción del X^2 ; la covarianza entre los factores fue de .51 y el coeficiente ω de la escala total de confiabilidad es aceptable (Tabla 2).

Tabla 2. *Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la Escala Actitudes y Creencias hacia la Alimentación Saludable*

N = 321	Factorial exploratorio		Factorial confirmatorio		
	Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2	Residuales
No. ítem					

Creencias					
ACS1		0.80		0.52	0.19
ACS2		0.53		0.42	0.26
ACS3.		< .40			
ACS4		0.63		0.39	0.37
ACS5		0.77		0.42	0.19
ACS6		< .40			
Actitudes					
ACS7	0.56		0.53		0.32
ACS8.	0.51		0.53		0.60
ACS9	0.56		0.40		0.31
ACS10	< .40				
ACS11	<.40				
ACS12.	0.47		<.300		
ACS13.	0.64		0.47		0.45
ACS14.	0.57		0.47		0.45
<i>Coficiente total ω</i>	.80		.72	.71	
<i>Covarianza Factor 1 \leftrightarrow 2</i>	.51				
X^2	686.42	$p < .001$			
<i>Comparative Fit Index (CFI)</i>	0.93				
<i>Tucker-Lewis Index (TLI)</i>	0.90				
<i>Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)</i>	0.90				
<i>Goodness of fit index (GFI)</i>	0.99				
<i>Root mean square error of approximation (RMSEA)</i>	0.07				

Discusión

Contar con una escala para medir actitudes y creencias hacia la alimentación en estudiantes universitarios en el contexto mexicano, con propieda-

des psicométricas adecuadas, es necesario para medirlas como antecedentes de prácticas o conductas saludables (Avalos-Latorre, 2020), debido a que influyen en los comportamientos alimentarios que favorecen la salud (Puican-Casas y Talledo-Peralta, 2019; Sánchez et al., 2019) al tener una actitud positiva hacia los alimentos con calidad nutricional (Nuñez-Chavez, 2019). Además, se asocian a una mejor calidad de vida (Fustamante-Ticlla, y Quispe-Nuñoncca, 2019). También puede ser útil para evaluar programas de prevención de sobrepeso y obesidad en estudiantes universitarios.

Por lo tanto, la finalidad de este estudio fue evaluar las propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la alimentación saludable en estudiantes universitarios de México. Para lograrlo, se realizó un análisis de la estructura interna de dos factores de primer orden (Actitudes y Creencias hacia la Alimentación Saludable), obteniendo adecuadas propiedades psicométricas para medir el constructo en la población mexicana, ya que el análisis de la estructura interna confirmó un ajuste a los datos del modelo de dos factores: creencias y actitudes, como las escalas de desarrolladas para adolescentes y preadolescentes de Méndiz-Rojas et al. (2017) y Lima-Serrano et al. (2012).

A pesar de que el estudio aporta evidencia para la validez del constructo de las actitudes y creencias hacia la alimentación saludable, tiene como limitación la distribución en línea de la escala y se confió en la veracidad de los datos. Al ser autorreporte, puede presentar sesgo de deseabilidad social, sobre todo el tipo de reactivos de preferencia a lugares saludables sobre los que no se consideran saludables. La muestra de estudiantes universitarios no es representativa ni se seleccionó al azar. Se sugiere que se realicen estudios de validación con muestras más grandes y seleccionadas al azar, contribuir a la evidencia de validez con análisis de invarianza, diferencial de reactivos, validez convergente, por ejemplo.

Referencias

- Aguilar-Zavala, H., Tovar-Vega, A. R., Quintero-Hernández, Y., Calixto Olalde, M. G., y Negrete-Díaz, J. V. (2019). Consumo de alimentos ultraprocesados y obesidad en estudiantes universitarios. *Revista Nthe*, 26, 33-39. https://nthe.mx/NTHE_v2/pdfRevistas/PDF_Revisita20200226164614.pdf
- Arbués, E. R., Martínez-Abadía, B., Granada López, J. M., Echániz Serrano, E., Pellicer García, B., Juárez Vela, R., Guerrero Portillo, S., y Sáez Guinoa, M. (2019). Conducta alimentaria y su relación con el estrés, la ansiedad, la depresión y el insomnio en estudiantes universitarios. *Nu-*

- trición Hospitalaria*, 36(6), 1339-1345. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.02641>
- Arévalo-Contreras, S. E., Rodríguez-Guardado, A. C., Moreno-Ortíz, R., y Gonzáles-Cárdenas, J. A. (2021). Estilo de vida y alimentación saludable en estudiantes del CUVALLES de la UDG. En L. G. Zárate-Moreno y L. M. D. Zúñiga-Ayala (Eds.), *Ámbitos de intervención psicológica. Alternativas de atención* (43-52). Amapsi Editorial. <https://comepsi.mx/wp-content/uploads/2021/12/4-Ambitos-de-intervencion-psicologica.pdf#page=43>
- Avalos-Latorre, M. L. (2020). Relación entre hábitos y actitudes hacia la alimentación con indicadores antropométricos por sexo en adolescentes de secundaria. *Acta Universitaria*, 30, e2422. <https://doi.org/10.15174/au.2020.2422>
- Campos-Nonato, I., Galván-Valencia, O., Hernández-Barrera, L., Oviedo-Solís, C., y Barquera, S. (2023). Prevalencia de obesidad y factores de riesgo asociados en adultos mexicanos: resultados de la ENSANUT 2022. *Salud Pública Mexicana*, 65(1), 238-247. <https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/14809/12424>
- Carretero, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33705307.pdf>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. A&C Black.
- Domínguez-Ibáñez, S. E., Cubillas-Rodríguez, A. J., Abril-Valdez, E. M., y Román-Pérez, R. (2018). Creencias irracionales sobre los alimentos y las diferencias de género en estudiantes de una universidad pública. *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 23(2), 199-220. <http://ojs.ucol.mx/index.php/generos/article/view/975/910>
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición [ENSANUT] (2022). Recuperado de <https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/15087/12430>
- Fustamante-Ticlla, Y., y Quispe-Nuñoncca, G. M. (2019). Conocimiento, actitudes y prácticas sobre una alimentación saludable en adolescentes de dos instituciones educativas públicas, Lima Este-2018. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 12(1), 24-30. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/1203/1525
- Gómez-Landeros, O., Del Carmen Galván-Amaya, G., Aranda-Rodríguez, R., Herrera-Chacón, C., y Granados-Cosme A. (2018). Prevalencia de sobrepeso, obesidad y antecedentes de enfermedad crónica en universitarios mexicanos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro*

- Social*, 56(5), 462-467. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2018/im185f.pdf>
- Greaney, M. L., Less, F. D., White, A. A., Dayton, S. F., Riebe, D., Blissmer, B., Shoff, S., Walsh, J. R., y Greene, G. W. (2019). College students' barriers and enablers for healthful weight management: A qualitative study. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(4), 281-286. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2008.04.354>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). United Kingdom: Pearson.
- Jáuregui-Lobera, I. (2016). Conocimientos, actitudes y conductas: hábitos alimentarios en un grupo de estudiantes de nutrición. *Journal of Negative and No Positive Results*, 1(7), 268-274. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5825840>
- Kaufer-Horwitz, M., y Pérez Hernández, J. F. (2022). La obesidad: aspectos fisiopatológicos y clínicos. *Interdisciplina*, 10(26), 147-175. Epub 04 de abril de 2022. <https://doi.org/10.22201/cei-ich.24485705e.2022.26.80973>
- Lima-Serrano, M., Lima-Rodríguez, J. S., y Sáez-Bueno, A. (2012). Diseño y validación de dos escalas para medir actitud hacia la alimentación y la actividad física durante la adolescencia. *Revista Española de Salud Pública*, 86(3), 253-268. https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v86n3/05_original4.pdf
- Méndiz-Rojas, H., Ferrer, R., Urzúa, A., y Aguaded, I. (2017). Desarrollo de una escala breve para medir actitudes hacia una alimentación saludable en población escolar preadolescente. *Revista Chilena de Nutrición*, 44(2), 177-182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182017000200009>
- Nieto, S., & Rodríguez, M. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Universidad de Salamanca
- Núñez-Chavez, N. J. (2019). *Conocimiento y actitudes sobre la alimentación saludable del adulto mayor, Reque 2018*. [Tesis de grado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo] Repositorio de Tesis USAT. <https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/2113>
- Olivares Caparrós, J. C. (2018). *Creencias sobre la alimentación saludable en jóvenes*. [Tesis, Universidad Pontificada Comillas Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales], Madrid. Obtenido de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/19666/TFG%20-%20Olivares%20CaparroIs%20Juan%20Carlos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). Obesidad y sobrepeso. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesi>

ty-and-overweight

- Puican-Casas, J. K., y Talledo-Peralta, A. M. (2019). *Creencias sobre la alimentación en personas con hemodiálisis del hospital Jorge Reátegui Delgado Essalud, Piura, 2016-2017*. [Tesis de especialidad, Universidad nacional Pedro Ruiz Gallo] Repositorio Institucional UNPRG. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/5361>
- Rivera-Dommmarco, J. A., Colchero, M. A., Fuentes, M. L., Gonzáles de Cosío- Martínez, Aguilar-Salinas, C. A., Hernández-Licona, G., y Barquera, S. (Eds.). (2018). *La obesidad en México: Estado de la política pública y recomendaciones para su prevención y control*. Instituto Nacional de Salud Pública. https://www.insp.mx/resources/images/stories/2019/Docs/190213_LaObesidadenMexico.pdf
- Sánchez, J., Martínez, A., Nazar, G., Mosso, C., y Del-Muro, L. (2019). Creencias alimentarias en estudiantes universitarios mexicanos: Una aproximación cualitativa. *Revista Chilena de Nutrición*, 46(6), 727-734. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182019000600727>
- Sánchez- Viveros, S., Romero-Hernández, E. Y., González-Fajardo, K. D., Avelino-Soto, S. J., & Hernández-Ollivier, Z. N. (2022). Consumo de alimentos ultraprocesados y su relación con sobrepeso y obesidad en estudiantes universitarios. *UVserva*, (13), 244-252. <https://uvserva.uv.mx/index.php/Uvserva/article/view/2831>

CAPÍTULO 13

ASOCIACIÓN ENTRE LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y LA FLEXIBILIDAD COGNITIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

María Fernanda Barba Gómez
María Teresa Fernández Nistal
Eneida Ochoa Avila
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar la relación entre regulación emocional y la flexibilidad cognitiva en una muestra de estudiantes universitarios del área de la salud. Se realizó un estudio cuantitativo no experimental transversal de alcance correlacional en el que participaron 185 universitarios del área de la salud (73% mujeres y 26.5% hombres) de 17 a 32 años. Los instrumentos implementados fueron la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (EDRE), el Cuestionario de Regulación Emocional (CRE) y el Inventario de Flexibilidad Cognitiva (IFC). Los resultados mostraron una relación significativa entre alternativas y reevaluación cognitiva, y entre control y supresión expresiva. Por otro lado, se encontró una relación significativa entre las dificultades de la regulación emocional y ambas subescalas de flexibilidad cognitiva. Estos resultados pueden ser de utilidad en el diseño de programas de intervención psicológica a través del entrenamiento de habilidades necesarias para la regulación emocional, como la flexibilidad cognitiva.

Introducción

La regulación emocional es un conjunto de procesos en los que se despliegan una meta para intervenir en la trayectoria de las emociones. De acuerdo con la meta establecida, la regulación emocional puede estar dirigida a modificar la intensidad, duración o naturaleza de la emoción (Gross, 2015a) Aunque en términos generales se considera que la regulación emocional se orienta a la disminución de emociones negativas, de acuerdo con Gross

(2014), los objetivos de la regulación emocional pueden estar orientados a intensificar o disminuir la experiencia de las emociones negativas y positivas.

De las diferentes estrategias de regulación emocional, la reevaluación cognitiva y supresión expresiva han sido las más estudiadas por sus consecuencias en el bienestar subjetivo (Hu et al., 2014). La reevaluación cognitiva es una estrategia centrada en el antecedente de la emoción y consiste en modificar la interpretación de la situación antes de la generación de emociones. Por otro lado, la estrategia de supresión expresiva está enfocada en la modulación de la respuesta emocional una vez que esta se ha detonado y consiste en inhibir la expresión de las emociones en curso (Gross & John, 2003).

Cuando no se cuenta con las habilidades o estrategias adaptativas para regular las respuestas emocionales, se considera que existe una dificultad en la regulación emocional (Neacsiu et al., 2014). Estas dificultades pueden presentarse por la ausencia de habilidades, como la de reconocimiento y aceptación emocional, capacidad de regular los impulsos conductuales e implementación de estrategias para disminuir las emociones negativas (Gratz y Roemer, 2004). De manera reciente al respecto, Gerges et al. (2023) encontraron que de las dificultades de regulación emocional tienen una relación positiva, significativa y baja con la estrategia de supresión expresiva ($r = .29$), y que no existe relación significativa con la estrategia de reevaluación cognitiva.

La regulación emocional tiene implicaciones en la experiencia del bienestar subjetivo (Kobylińska et al., 2020); además, algunos estudios han encontrado que la dificultad en la regulación de la experiencia emocional puede aumentar la probabilidad del desarrollo de psicopatologías (Godara et al., 2023; Hernández-Posadas et al., 2023; Selvi & Ölzem, 2023). Algunos trastornos, como el de ansiedad y depresión, tienen su origen en una dificultad para regular la experiencia de emociones desagradables (Barlow et al., 2019). En el contexto educativo, se ha encontrado que las dificultades de regulación emocional pueden obstaculizar el aprendizaje en el aula (De Neve et al., 2023).

Posterior a la pandemia de COVID-19, se ha reportado un incremento del 25% de los trastornos emocionales (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2022). En el contexto universitario se ha encontrado que los estudiantes experimentaron cambios en su estilo de vida y presentaron afecciones en su estado emocional, reportando sentimientos de tristeza, miedo, estrés, ansiedad (Fernández, 2021). En estudiantes universitarios del área de la salud se encontró que no llevan a cabo actividades para man-

tenerse saludables y requieren orientación para mejorar el afrontamiento a situaciones estresantes (Quintana-López et al., 2022). En una investigación realizada en el sur de Sonora (Cañez et al., 2022), se encontró que, en una muestra de 81 estudiantes universitarios, el 92.6% reportó haber presentado una afección emocional, principalmente estrés (79%), preocupación (70.4%), ansiedad (65.4%) e insomnio (53.1%).

Posteriormente, diversos investigadores (Arici-Ozcan et al., 2019; Gohar, 2022; Ghosh & Halder, 2020; Segura-Serralta et al., 2018; Singh & Young, 2019) han asociado la regulación emocional con la variable de flexibilidad cognitiva, dado que las habilidades para implementar estrategias de regulación emocional requieren procesos de cambios cognitivos. La flexibilidad cognitiva puede ser un factor protector para eventos estresantes (Torres & Moya, 2023) y un mecanismo que interviene en el bienestar subjetivo (Odacı et al., 2019; Smith & Konik, 2021).

La flexibilidad cognitiva se refiere a un amplio espectro de comportamientos y habilidades que pueden ser definidas de múltiples formas y apuntar a diferentes constructos (p. ej., como una capacidad cognitiva o como una propiedad del pensamiento; Ionescu, 2012). En términos generales, se puede definir como un componente cognitivo que permite cambiar de esquema y alternar diferentes soluciones a un problema con la finalidad de adaptarse al entorno (Dennis & Vander Wal, 2010; Verdejo-García & Bechara, 2010).

Los estudios que han analizado la relación entre la regulación emocional y la flexibilidad cognitiva han mostrado que existe una relación entre ambas variables (Andres et al., 2016; Arici-Ozcan et al., 2019; Gohar, 2022; Ghosh & Halder, 2020; Segura-Serralta et al., 2018; Singh & Young, 2019). Particularmente, Gohar (2022) analizó la relación entre flexibilidad cognitiva y la regulación emocional en una muestra de 80 adultos de 18 a 50 años. Para medir la flexibilidad cognitiva, implementó el inventario de flexibilidad cognitiva que evalúa dos dimensiones: alternativas y control; mientras que para la regulación emocional evaluó las estrategias reevaluación cognitiva y supresión emocional. Los resultados mostraron que únicamente la dimensión de alternativas presentó relación significativa, positiva, con las estrategias reevaluación cognitiva ($r = .49$) y supresión expresiva ($r = .27$). Por otro lado, Arici-Ozcan et al. (2019) administraron la escala de flexibilidad cognitiva y la escala de dificultades en la regulación emocional a una muestra de 1 114 estudiantes universitarios de 18 a 27 años. Los resultados mostraron una relación significativa alta y negativa ($r = -.59$) entre la flexibilidad cognitiva y la escala total de dificultades en la regulación emocional.

Considerando el aumento en afecciones emocionales en estudiantes universitarios y que los estudiantes del área de la salud no realizan acciones para mantenerse saludables, se plantea el objetivo de identificar la relación entre regulación emocional y la flexibilidad cognitiva en una muestra de estudiantes universitarios del área de la salud. Teniendo en cuenta los resultados de estudios anteriores (Arici-Ozcan et al., 2019; Gohar, 2022), se plantean las siguientes hipótesis: 1^a *H*: existe correlación significativa positiva entre la subescala alternativas de flexibilidad cognitiva y la estrategia de regulación emocional reevaluación cognitiva. 2^{da} *H*: existe correlación significativa negativa entre la subescala alternativas de flexibilidad cognitiva y la estrategia de regulación emocional supresión expresiva. 3^{ra} *H*: existe correlación significativa negativa entre la subescala control de flexibilidad cognitiva y la dificultad de regulación emocional. 4^{ta} *H*: existe correlación significativa negativa entre las subescalas alternativas de flexibilidad cognitiva y la dificultad de regulación emocional. Los resultados obtenidos en este estudio pueden ser útiles en el diseño de programas de intervención psicológica a través del entrenamiento de habilidades necesarias para la regulación emocional, como lo puede ser la flexibilidad cognitiva.

Método

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, transversal y con un diseño no experimental (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se considera no experimental y transversal debido a que no se manipularon variables y se recolectaron datos en un solo momento (Hernández et al., 2014). El alcance del estudio es correlacional, debido a que se pretende identificar la relación entre distintas variables.

Participantes

La muestra se conformó por 185 estudiantes, de 17 a 32 años ($M = 19.86$, $DE = 2.07$), del área de la salud de una universidad pública ubicada al sur de Sonora. El 73% fueron mujeres, 26.5% hombres y un 0.5% indicó la opción otras respuestas. Las y los estudiantes estaban inscritos en diferentes programas académicos, 70% estaba en Psicología de la Salud, 14% en Ciencias Nutricionales y el 20% en Medicina. Además, cursaban diferentes semestres, 36% cursaba primer semestre, el 23% tercer semestre, el 17% estaba en quinto, 10% en séptimo y 14% en noveno semestre. El tipo de muestreo fue no probabilístico y por conveniencia.

Instrumentos

Para evaluar la regulación emocional, se utilizaron dos instrumentos: Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (EDRE; Gratz & Roemer, 2004) y un Cuestionario de Regulación Emocional. Para la evaluación de la flexibilidad cognitiva, se empleó el Inventario de Flexibilidad Cognitiva (IFC; Dennis & Vander Wal, 2010).

La EDRE (Gratz & Roemer, 2004) consta de 36 ítems y evalúa la frecuencia con la que se presentan dificultades en habilidades necesarias para una regulación emocional exitosa. Consta de seis dimensiones: conciencia (6 ítems), no aceptación (6 ítems), descontrol (6 ítems), interferencia en metas (5 ítems), estrategias (8 ítems) y claridad (5 ítems). Se realizó una modificación a la versión original de Gratz y Roemer (2004) con la finalidad de adecuar el formato de los ítems (gramática, semántica) y ampliar las alternativas de respuesta a siete opciones (1 = nunca y 7 = siempre). La escala fue sometida a una evaluación por cuatro jueces expertos en el área de psicología clínica e investigación psicológica. La escala final estuvo conformada por 30 ítems con una estructura interna de seis dimensiones relacionadas de primer orden ($X^2 = 330.21, p = .987, df = 390, CFI = .99, TLI = .99, SRMR = .06, RMSEA = .001, 95\% IC [.001, .001]$), con una buena consistencia interna (Conciencia: $\alpha = .84$, No Aceptación: $\alpha = .90$, Descontrol: $\alpha = .84$, Interferencia en Metas: $\alpha = .80$, Estrategias: $\alpha = .87$, Claridad: $\alpha = .80$, Escala Total: $\alpha = .94$).

Se diseñó un instrumento *ex profeso* con base en el Cuestionario de Regulación Emocional (CRE) de Gross y John (2003). Se realizaron modificaciones a la versión original, que consistieron en elaborar reactivos alternativos a los originales y añadir reactivos adicionales para mejorar las expresiones idiomáticas y la equivalencia cultural. El cuestionario final estuvo compuesto por 15 ítems (revaluación cognitiva: 8 ítems, supresión emocional) y las opciones de respuesta se presentan en una escala de siete puntos. Las modificaciones realizadas fueron sometidas a una evaluación por cuatro jueces expertos en el área de psicología clínica e investigación psicológica. El cuestionario final se conformó por 8 ítems, cuatro en cada dimensión, con una estructura de dos factores no relacionados de primer orden ($X^2 = 22.42, p = .31, df = 20, CFI = .99, TLI = .99, SRMR = .06, RMSEA = .023, 95\% IC [.001, .064]$) con una buena consistencia interna (reevaluación cognitiva: $\alpha = .73$, supresión emocional: $\alpha = .79$).

El IFC es un autoinforme que evalúa la flexibilidad cognitiva requerida para debatir y reestructurar los pensamientos desadaptativos cuando una persona se encuentra en eventos estresantes. Está compuesto por 20 ítems

distribuidos en dos dimensiones: alternativas con 13, y control con 7 ítems. Las opciones de respuesta oscilan de 1 a 7, donde el participante debe indicar el nivel de acuerdo con cada ítem. El inventario final se conformó por 16 ítems, diez en alternativas y cuatro en control, distribuidos en dos dimensiones no relacionadas ($\chi^2 = 22.42$, $p = .31$, $df = 20$, CFI = .99, TLI = .99, SRMR = .06, RMSEA = .023, 95% IC [.001, .064]), con una buena consistencia interna (alternativas $\alpha = .91$, control: $\alpha = .85$).

Procedimiento

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que fue aprobado por el Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora con dictamen número 265. Una vez obtenida la aprobación, se estableció contacto con los coordinadores de cada Programa Académico con la finalidad de obtener autorización institucional y acordar los espacios, así como las fechas de aplicación de los instrumentos. Cada instrumento fue aplicado siguiendo la normativa 8.02 de las normas del Código de Ética de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017). Se solicitó la participación voluntaria, se explicó el propósito de la investigación y se pidió la firma el consentimiento informado para los estudiantes que accedieron a participar. La aplicación de los instrumentos se realizó dentro de las aulas de clase una sola sesión. Todos los participantes respondieron los cuestionarios en el mismo orden: primero el IFC, CRE y EDRE.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, todas las respuestas de los participantes fueron introducidas al programa estadístico SPSS versión 23. Los datos perdidos fueron tratados por el método de imputación por medias, debido a que ninguno de los participantes dejó más del 5% de ítems sin responder. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de las variables y se realizaron correlaciones de Pearson para identificar la asociación entre las variables.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables evaluadas: flexibilidad cognitiva, regulación emocional y dificultad en la regulación emocional. Como se puede observar, la puntuación media más alta fue obtenida en la subescala alternativas de flexibilidad cognitiva ($M = 5.41$) y la más baja en la escala total de dificultades en la regulación emocional ($M = 3.16$).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos y medidas de tendencia central de las variables*

Variable		Min.	Max.	M	DE
FC	Control	1	7	4.13	1.35
	Alternativas	2.2	7	5.41	.99
RE	Supresión expresiva	1	7	4.87	1.08
	Reevaluación cognitiva	1	7	3.37	1.44
	Dificultade en la regulación emocional	1.07	6.63	3.16	1.11

Nota. FC = flexibilidad cognitiva, RE = regulación emocional.

En la Tabla 2 se presentan los índices de correlación de Pearson entre las variables. Como se puede observar, en general se encontraron índices de correlación significativos, de bajos a moderadas ($r = .15$, $r = -.52$), entre algunas de las variables. En cuanto a la variable de flexibilidad cognitiva, se encontró que la subescala control se relacionó de forma significativa, negativa con una intensidad moderada con las dificultades de regulación emocional ($r = -.52$) y con intensidad moderada con la estrategia de supresión expresiva ($r = -.33$); mientras que la subescala alternativas presentó una relación baja, significativa y positiva con la estrategia de reevaluación cognitiva ($r = .25$), y negativa con la dificultade en la regulación emocional ($r = -.23$). La variable reevaluación cognitiva no obtuvo relación significativa con dificultades de la regulación, ni control. Asimismo, la estrategia supresión expresiva no presentó correlación significativa con la subescala alternativas.

Tabla 2. *Índices de correlación de Pearson entre las variables*

Variable		1	2	3	4	5
FC	1. Control	1				
	2. Alternativas	.30**	1			
RE	3. Reevaluación cognitiva	-.08	.25**	1		
	4. Supresión expresiva	-.33**	-.13	.15*	1	
	5. Dificultade en la regulación emocional	-.52**	-.23**	-.07	.29**	1

Nota. FC = flexibilidad cognitiva; RE = regulación emocional.

** $p < .01$

* $p < .05$

Discusión

El objetivo de esta investigación fue identificar la relación entre regulación emocional y la flexibilidad cognitiva en una muestra de estudiantes universitarios del área de la salud. Los resultados del análisis de correlación mostraron que la subescala alternativa de flexibilidad cognitiva se relaciona de significativamente con la estrategia de regulación emocional reevaluación cognitiva, lo que permite aceptar la 1ª hipótesis. No obstante, se encontró que no existe una relación significativa entre la subescala alternativas de flexibilidad cognitiva y la estrategia de regulación emocional supresión expresiva, por lo que se rechaza la 2ª hipótesis. Adicionalmente, los análisis de correlación mostraron una relación significativa negativa entre la subescala control y la estrategia de regulación emocional supresión expresiva.

Estos resultados difieren de los obtenidos en el estudio de Gohar (2022), el cual encontró que únicamente la subescala alternativa presentó relación significativa con ambas estrategias de regulación emocional. Posiblemente, esta diferencia esté relacionada con que las muestras se conforman por diferentes grupos etarios. En este estudio participaron universitarios con una $M = 19.86$ de edad que se considera dentro de la adolescencia tardía (Gaete, 2015), mientras que en el de Gohar (2022) la media de edad de los participantes fue 28.05, que se considera en el grupo de adultos jóvenes (Bordignon, 2005). Una de las diferencias entre estos dos grupos es que en la adolescencia tardía inicia la consolidación de la personalidad y se adquiere una aptitud para tomar decisiones de forma independiente, mientras que en la adultez temprana se comienza a tomar conciencia del individuo dentro de la sociedad. Por lo tanto, es posible que en la adolescencia tardía exista una mayor percepción de control en las situaciones nuevas o estresantes.

Una posible interpretación es que la relación significativa entre alternativas y la estrategia reevaluación cognitiva ($r = .25$) refleja los procesos cognitivos internos vinculados con la regulación enfocada en el antecedente de la respuesta emocional (caja negra orgánica; Gross & Thompson, 2007). De manera que, cambiar el significado de una situación para que modifique el impacto emocional se asocia con la habilidad de identificar múltiples explicaciones para los acontecimientos y comportamientos humanos, y con la capacidad de generar múltiples soluciones a situaciones difíciles (alternativas). Por otro lado, el índice de correlación significativo y negativo, entre control y la estrategia supresión expresiva ($r = -.33$) podría poner en manifiesto que los individuos que modulan de la respuesta

emocional inhibiendo la expresión de las emociones tienden a percibir situaciones difíciles como menos controlables, y viceversa.

Por otro lado, los resultados del análisis de correlación mostraron que existe una relación significativa negativa entre la dificultad de regulación emocional y la subescala control y alternativas de flexibilidad cognitiva, por lo que se acepta la 3^{ra} y 4^a hipótesis. Estos resultados son consistentes con los de la investigación de Arici-Ozcan et al. (2019), quienes también encontraron una relación significativa y negativa entre la flexibilidad cognitiva y la escala total de dificultades en la regulación emocional. La relación negativa sugiere que la falta de estrategias adaptativas para regular la respuesta emocional está vinculada con la percepción de que las situaciones difíciles son poco manejables, menor habilidad para identificar diversas explicaciones a acontecimientos y una baja capacidad de generar múltiples soluciones a situaciones complicadas.

Adicionalmente, se encontró que únicamente la estrategia supresión expresiva presentó relación significativa y positiva con las dificultades de la regulación emocional. Estos resultados son congruentes con los obtenidos en el estudio de Gerges et al. (2023), en donde también encontraron que solo la estrategia de supresión expresiva se relacionó significativamente con la escala total de dificultades de la regulación emocional. La supresión expresiva es una estrategia orientada a modificar la conducta emocional y se ha considerado una estrategia desadaptativa por su relación con etiología y el mantenimiento de trastornos del estado de ánimo (Aldao & Nolen-Hoeksama, 2010; Gross, 2015b).

Los resultados de este estudio mostraron determinadas relaciones significativas entre la flexibilidad cognitiva y la regulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios del área de la salud. Las discrepancias entre la relación de las estrategias de regulación emocional y la flexibilidad cognitiva pueden estar relacionadas con los momentos en que se efectúa la estrategia de regulación emocional (antes o después de la respuesta emocional). Posiblemente, las habilidades involucradas en la subdimensión alternativas, estén relacionadas con procesos de regulación emocional enfocados en los antecedentes, es decir, antes de que se genere alguna respuesta emocional. Mientras que la capacidad de percibir situaciones del contexto como manejables (subescala control) esté relacionada con estrategias centradas en la respuesta emocional, como la supresión expresiva. Lo anterior puede vincularse a que la dificultad de la regulación emocional se relacionó de forma significativa y moderada con la subescala control, pero no con la estrategia de reevaluación cognitiva, posiblemente porque la dificultad en la regulación emocional depende, por una parte, de aspectos contextuales y

está centrada en la dificultad de modular la respuesta emocional (Neacsiu et al., 2014).

Una de las limitaciones de este trabajo está relacionada con el tipo de muestreo, el cual fue no probabilístico y por conveniencia. Para futuros estudios, se recomienda utilizar un muestreo probabilístico y aumentar el tamaño de la muestra con la finalidad de generalizar los hallazgos. A pesar de las limitaciones, los hallazgos del presente estudio tienen implicaciones prácticas en la atención a estudiantes universitarios del área de la salud. Se ha encontrado que los estudiantes de esta área presentan mayores niveles de agotamiento emocional y burnout (Barreto & Salazar, 2021; Ferrel et al., 2017). Por consiguiente, se sugiere el entrenamiento en la flexibilidad cognitiva como parte de las habilidades necesarias para la regulación emocional, con la finalidad de disminuir la probabilidad del desarrollo de afecciones emocionales y fomentar el autocuidado. Por otro lado, las diferencias en la relación entre de las estrategias de regulación emocional, la dificultad de la regulación emocional y la flexibilidad cognitiva pueden poner de manifiesto la existencia de relaciones directas e indirectas entre las variables, por lo que para futuros estudios se sugiere realizar análisis que permitan estudiar posibles efectos mediadores o moderadores.

Referencias

- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>
- American Psychological Association (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Andres, M. L., Castañeiras, C., Stelzer, F., Canet, L., & Introzzi, I. (2016). Executive functions and Cognitive Reappraisal ability: the relationship in children. *Psicología desde El Caribe*, 33(2), 55-82. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Arici-Ozcan, N., Cekici, F., & Arslan, R. (2019). The Relationship between Resilience and Distress Tolerance in College Students: The Mediator Role of Cognitive Flexibility and Difficulties in Emotion Regulation. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 525-533. <https://doi.org/10.1002/ijem.1211>

- [tps://doi.org/10.12973/ijem.5.4.525](https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.525)
- Barreto, O. D., & Salazar, B. H. A. (2020). Agotamiento emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Universidad y Salud*, 23(1), 30-39. <https://doi.org/10.22267/rus.212301.211>
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2, 50-63. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Cañez, R., Sotelo, M. A. & Ramos, D. Y. (2022). Estado emocional y percepción de logro de aprendizaje de universitarios ante la virtualidad por la contingencia COVID-19. En M. A. Sotelo & C. I. Bojórquez (Eds.). *Salud mental y procesos cognitivos. Investigaciones en contextos educativos y sociales* (pp. 41- 52). Editorial Fontamara.
- De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truys, A., & Everaert, J. (2023). Emotion Regulation in the Classroom: A Network Approach to Model Relations among Emotion Regulation Difficulties, Engagement to Learn, and Relationships with Peers and Teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(2), 273-286. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gerges, S., Azzi, V., Bianchi, D., Laghi, F., Pompili, S., Malaeb, D., Obeid, S., Soufia, M., & Hallit, S. (2023). Exploring the relationship between dysfunctional metacognitive processes and orthorexia nervosa: the moderating role of emotion regulation strategies. *BMC Psychiatry*, 23(1), 674. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05183-z>
- Ghosh, S., & Halder, S. (2020). Emotional Regulation and Cognitive Flexibility in Young Adults. *Journal of Psychosocial Research*, 15(2), 609-617. <https://doi.org/10.32381/JPR.2020.15.02.22>
- Godara, M., Everaert, J., Sanchez-Lopez, A., Joormann, J., & De Raedt, R. (2023). Interplay between uncertainty intolerance, emotion regulation, cognitive flexibility, and psychopathology during the COVID-19 pandemic: a multi-wave study. *Scientific Reports*, 13(1), 9854. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-36211-3>
- Gohar, M. (2022). *Emotion regulation in relation to Cognitive Flexibility and Time Perspective*. [Master's Programme in Cognitive Scien-

- ce, UMEA Universitet]. <https://www.umu.se/en/education/master/masters-programme-in-cognitive-science/masters-thesis/>
- González, N. I., Torres, M. A., Ruíz, A. & González, S. (2021). Bienestar y malestar emocional sobre el rendimiento académico en escolares. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(4), 1541-1553. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol24num4/Vol24No4Art11.pdf>
- Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (2014). Emotional Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En J. J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation* (2a ed., pp. 3-20). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015a). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (2015b). The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a Ed.). McGraw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Relation between Emotion Regulation and Mental Health: A Meta-Analysis Review. *Psychological Reports*, 114(2), 341-362. <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.114k22w4>
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190-200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001>
- Neacsiu, A. D., Bohus, M., & Linehan, M. M. (2014). Dialectical Behavior Therapy: An Intervention for Emotional Dysregulation. En J. Gros

- (Ed.). *Handbook of Emotional Regulation* (2a ed., pp. 491-507). The Guilford Press.
- Odacı, H., & Cikrikci, Ö. (2019). Cognitive Flexibility Mediates the Relationship between Big Five Personality Traits and Life Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, *14*(5), 1229-1246. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9651-y>
- Organización Panamericana de la Salud (ops) (2022). *La pandemia por COVID-19 provoca un aumento del 25% en la prevalencia de la ansiedad y depresión en todo el mundo*. <https://www.paho.org/es/noticias/2-3-2022-pandemia-por-covid-19-provoca-aumento-25-prevalencia-ansiedad-depresion-todo>
- Quinrana-López, V. A., Mejía-León, M. E., Díaz-López, K. J. y Navarro-Ibarra, M. J. (2022). Estilos de vida en estudiantes universitarios del área de la salud durante el confinamiento por COVID-19. En M. A. Sotelo & C. I. Bojórquez (Eds.). *Salud mental y procesos cognitivos. Investigaciones en contextos educativos y sociales* (pp. 13 - 26). Editorial Fontamara.
- Segura-Serralta, M., Perpiñá, C., Císcar, S., Blasco, L., Espert, R., Romero-Escobar, C., Domínguez, J. R., & Oltra-Cucarella, J. (2018). Funciones ejecutivas y regulación emocional en obesidad y trastornos alimentarios. *Nutrición Hospitalaria*, *5*-24. <https://doi.org/10.20960/nh.2016>
- Selvi, K., & Bozo, Ö. (2023). Emotion Regulation Difficulties as Moderators in the Relation Between Perceived Stress and the Severity of Somatic Symptoms. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *41*(4), 967-985. <https://doi.org/10.1007/s10942-023-00520-3>
- Singh, S. M., & Young, M. A. (2020). Executive Functioning and Emotion Regulation Contributions to Social Interaction and Communication. *Psychological Studies*, *65*(2), 214-222. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00546-7>
- Smith, C. A., & Konik, J. (2022). Who is satisfied with life? Personality, cognitive flexibility, and life satisfaction. *Current Psychology*, *41*(12), 9019-9026. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01359-6>
- Torres, L., & Moya, J. (2023). Las funciones ejecutivas como factor de protección ante eventos vitales estresantes: una revisión sistemática. *Clínica Contemporánea*, *14*(1). <https://doi.org/10.5093/cc2023a1>

CAPÍTULO 14

ACTITUDES HACIA EL CONSUMO DE DROGAS Y SU RELACIÓN CON LA RESILIENCIA Y LA AUTOESTIMA EN UNIVERSITARIOS DEL SUR DE SONORA

Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz¹

Nadia Lourdes Chan Barocio¹

Victor Alexander Quintana López²

Karina de Jesús Díaz López²

Instituto Tecnológico de Sonora¹

Universidad Autónoma de Baja California²

Resumen

El uso de sustancias adictivas, independientemente de su estatus legal, está aumentando continuamente en la sociedad. Esto se ha convertido en un problema de salud pública y está causando un desequilibrio en las esferas personal, social y familiar. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo conocer las actitudes hacia el consumo de drogas y su relación con la resiliencia y la autoestima a través de diferentes instrumentos para contribuir con estrategias que ayuden a prevenir adicciones en los universitarios. La muestra estuvo conformada por 166 estudiantes: 64% mujeres y 36% hombres, con una media de edad de 21 años. Se trabajó con un diseño no experimental, de tipo transversal-correlacional. Se utilizaron tres instrumentos de medición: el Cuestionario de actitudes ante la droga en alumnos de estudios universitarios, Escala Breve de Resiliencia (BRS) y Escala de Autoestima de Rosenberg. De acuerdo con los resultados, se puede observar que no existe diferencia significativa entre la actitud hacia el consumo de drogas con la autoestima y la resiliencia. Sin embargo, entre autoestima y resiliencia existe una relación positiva con un nivel de significancia de .000. A manera de conclusión, se observaron niveles moderados de inteligencia emocional y resiliencia, mientras que la autoestima se encuentra en un nivel alto. En cuanto a las actitudes hacia las drogas, la mayoría demostró una actitud negativa. Sin embargo, el punto más destacado fue la creencia de que fumar es casi un requisito indispensable para estar con amigos o formar relaciones sociales.

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), el consumo de drogas es un problema mundial, el cual está alcanzando y rebasando a la población, poniendo en riesgo la salud y el bienestar. Tan solo en el 2020 murieron más de 1.5 millones de adolescentes y jóvenes en edades que van de 10 a 24 años. Las causas de muertes son de diferente naturaleza, sin embargo, algunas de ellas están relacionadas con el consumo de sustancias. En diferentes países, el consumo de alcohol en la adolescencia está suscitando preocupación, debido a que afecta la esperanza de vida, refiriendo que una cuarta parte de las personas de entre 15 y 19 años del mundo, lo que equivale a 150 millones de adolescentes, son consumidores de alcohol. Aunado a esto el *cannabis* es la droga más utilizada, ya que de un 4.0% de las personas de 15 a 16 años lo consumieron al menos una vez. El consumo de estas sustancias está asociado a problemas neurocognitivos que desencadenan problemas de comportamiento emocionales, académicos o sociales, particularmente en niños y adolescentes.

En vista de que el consumo de sustancias está relacionado con las actitudes y el comportamiento del ser humano, se ha visto la necesidad de generar diversas estrategias para hacerle frente a esta situación. Entre ellas, fortalecer diferentes habilidades para la vida que favorezcan los factores de protección desde edades tempranas, con el objetivo de reducir las probabilidades del consumo de cualquier tipo de droga en los jóvenes, tal como lo demuestra Fundación EDEX (2023), la cual trabaja en conjunto con la OMS y proponen a través de su portal temas relacionados con la acción socioeducativa, proporcionando conocimientos flexibles y de aplicabilidad universal.

En el trabajo realizado por Gutiérrez y Romero (2014), analizaron las relaciones entre autoestima, inteligencia emocional, apoyo social, resiliencia, satisfacción con la vida y actitudes hacia el consumo de drogas de los adolescentes. Como resultados, obtuvieron que la autoestima, el apoyo de la familia y el control emocional tuvieron efectos positivos sobre la satisfacción de la vida con los adolescentes: y también que el apoyo de la familia y el manejo de sus emociones los ayuda a alejarse de las drogas. Es de gran importancia el soporte que un joven tenga a lo largo de su desarrollo, pero principalmente en la adolescencia, ya que es en este momento cuando más necesita guía y acompañamiento emocional.

Por otra parte, Méndez y Bejarano (2018) determinaron los factores relacionados con el no consumo de drogas y abstinencia, mostrando mayor interés en la variable de resiliencia, y cómo esta se relaciona con los

factores protectores y de riesgo. La muestra estuvo conformada por 243 estudiantes del último año de secundaria y 15 sujetos no escolarizados. De acuerdo con los resultados, los sujetos no escolarizados contaron con una proporción mayor de sujetos que se abstuvieron. No se presentó relación entre determinados niveles de resiliencia y la condición de ser una persona abstinentes o una persona consumidora de drogas. Es importante resaltar que la educación tiene gran influencia en el desarrollo personal del ser humano.

Referente a lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) hace referencia a que el consumo de sustancias en los jóvenes está asociado con la interrupción en la educación, incluido el ausentismo escolar, deserción y rendimiento académico bajo. En este sentido, abordar este tema en los estudiantes y sus comunidades implica enfoques para mejorar las habilidades sociales y emocionales. Cabe mencionar que, cuando las escuelas brindan un entorno seguro y sin prejuicios, es más probable que los jóvenes busquen ayuda en temas que incluyen el uso de sustancias y las consecuencias sociales o de salud asociadas, como una forma de autoprotección para evitar caer en la tentación de probar o experimentar con cualquier tipo de drogas.

Planteamiento del problema

Según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2018), los jóvenes buscan experimentar y descubrir nuevas sensaciones, como el consumo de alcohol y sustancias adictivas, a causa de la presión que tienen con sus grupos de pares, debido a que se encuentran en una inestabilidad en su ambiente familiar con normas poco claras, lo que hace que se les facilite el consumo de drogas y alcohol.

Según Evans-Brown et al. (2015), en la Unión Europea hay más de 450 nuevas sustancias psicoactivas. De las cuales, 101 se detectaron por primera vez en el 2014. Sin embargo, en el 2013 se confiscaron más de 3.1 toneladas de nuevas drogas, lo cual corresponde a diversos millones de dosis. Alrededor de 70% de las sustancias confiscadas fueron catinonas y cannabinoides sintéticos y la cantidad de nuevas drogas decomisadas en 2014 fue siete veces mayor que en 2008.

Asimismo, la sustancia que ha sido más consumida en el 2016 es la marihuana, con 192 millones de personas que la utilizaron al menos una vez durante ese año. Por lo tanto, las cifras globales van en aumento en el consumo de la marihuana y sigue incrementando a nivel mundial en un 16 %, aproximadamente (UNODC, 2018).

Por otra parte, el estudio sobre el Informe sobre el Consumo de Drogas en las Américas (2019) indica que la prevalencia de consumo durante el último año en los estudiantes de secundaria ha aumentado recientemente. En Chile se tuvo un aumento del 15% al 35% entre 2009 y 2015; en Uruguay se observa un aumento del 13% al 17% del 2011 al 2014; en jóvenes estadounidenses se ha mantenido un consumo estable en el 2008 y 2016; mientras que Perú y Bolivia reportaron un incremento entre el 2009 y 2016; en Colombia se duplicó el consumo al pasar de un 11% a 21%, y finalmente en Ecuador casi se triplicó del 4% al 12%.

Asimismo, el Informe Mundial sobre las Drogas (UNODC, 2020) señala que durante el año 2018 aproximadamente 269 millones de personas utilizaron drogas en todo el mundo, lo cual evidencia un aumento en el consumo de un 30% respecto a 2009; además, se dio a conocer que existen más de 35 millones de personas que padecen trastornos debido al consumo de drogas.

El consumo de drogas en la República mexicana es uno de los problemas de salud pública que se expone como uno de los de mayor relevancia debido a que afecta tanto el área sanitaria y social, dentro de la parte social se puede incluir a la familia y a la educación, ya que los consumidores dejan de funcionar en estos aspectos de la vida. La última encuesta 2016-2017 realizada por la Comisión Nacional contra las Adicciones, en conjunto con el Instituto Nacional de Psiquiatría y el Instituto Nacional de Salud Pública: visitaron 64 000 hogares y se logró entrevistar a 56 877 personas, logrando con ello tener una representatividad regional, estatal y nacional. La muestra se dirigió a las edades de 12 a 17 y de 18 a 65 años. Los resultados que se obtuvieron de toda la muestra de 2011 a 2016 fueron de la siguiente manera: el consumo de cualquier droga fue de 7.8 a 7.2%, de drogas ilegales 6% a 10.3%, y sobre consumir alguna vez marihuana de 9.9% a 8.6%. Se puede ver claramente el aumento en el porcentaje del consumo de drogas ilegales. Es importante señalar que en este último porcentaje en los adolescentes se incrementó casi el doble de 1.5% a 2.9%. (Encuesta Nacional de Consumo de Drogas Alcohol y Tabaco [ENCODAT], 2017). Lo anterior denota cómo el fenómeno de las drogas sigue avanzando sin respetar edades, sin embargo, los adolescentes y jóvenes son en este caso el foco de atención, el cual debe y puede abordarse desde diferentes frentes, a través de programas de promoción, prevención o intervención con apoyo de políticas públicas que impacten a la familia y a todas las entidades escolares.

De acuerdo con los niveles de autoestima con el consumo de drogas, Álvarez et al. (2010) encontraron que la mayoría de los adolescentes que participaron en el estudio mostraron una autoestima alta (94.5%), y ningun-

no presentó una autoestima baja. Además, el 80.7% de los adolescentes no tiene riesgo de consumir alcohol. Por otra parte, Ordóñez-Calle y Shugulí-Zambrano (2024) en el análisis revelaron un bajo consumo de alcohol o abstinencia (95.2%), así como una baja incidencia de conductas antisociales (89.3%) y delictivas (88.93%). No se encontraron diferencias significativas por sexo en las variables estudiadas ($p > .05$). Se confirmó una relación positiva baja entre el consumo de alcohol y la conducta antisocial ($r = .206$; $p < .05$), así como entre el consumo de alcohol y la conducta delictiva ($r = .199$; $p < .05$). Esto indica que a medida que el consumo de alcohol aumenta o disminuye, las conductas antisociales y delictivas también lo hacen.

Objetivo

Describir las actitudes hacia el consumo de drogas y la relación con resiliencia y autoestima en universitarios. Con el fin de generar información basada en la propia percepción de los estudiantes para fortalecer el desarrollo de sus habilidades.

Justificación

El consumo de drogas es un problema de salud pública que afecta a individuos, familias y comunidades. Por lo tanto, comprender las actitudes hacia el consumo de drogas entre los universitarios puede ayudar a identificar factores de riesgo y desarrollar intervenciones efectivas para prevenir el abuso de sustancias.

En este sentido, fomentar la resiliencia y autoestima en los estudiantes ayuda a fortalecer la capacidad de los jóvenes para resistir la presión de consumir sustancias y superar las dificultades. Así como a diseñar estrategias para fortalecer la autoimagen positiva entre los jóvenes y reducir la vulnerabilidad al abuso de sustancias.

Por lo tanto, es importante desarrollar intervenciones efectivas para promover la salud mental y mejorar la calidad de vida de los jóvenes en la región. Ya que pueden generar beneficios en la identificación de los factores de riesgo y en la reducción del consumo de drogas

Método

El presente es un estudio con enfoque cuantitativo de tipo no experimental, con un diseño transversal de alcance correlacional. Debido a que se

obtuvieron los datos en un solo momento y se analizó la relación entre las variables (Hernández et al., 2014).

Participantes

La muestra se seleccionó de manera no probabilística por conveniencia. Se conformó por 166 estudiantes de una universidad del sur de Sonora. De los cuales el 64% corresponden al género femenino y 36% al género masculino. La edad de los participantes osciló entre los 18 y 40 años, con una media de 21.50 años. El octavo semestre fue el de mayor participación, conformando el 42.8% y el menor fue el de primer semestre con un 6%.

Tabla 1. *Descripción de datos sociodemográficos*

<i>N</i>	Género		Edad	\bar{x} de edad
	Masculino	Femenino		
166	36%	64%	18-22 años	20

Nota: Se muestran los análisis descriptivos de datos sociodemográficos.

Instrumento

Para la realización de esta investigación se utilizaron tres instrumentos de medición. Se aplicó la Escala Breve de Resiliencia, Escala de Autoestima y Cuestionario de Actitudes ante la Droga. Los cuales se describen a continuación. Escala Breve de Resiliencia (BRS) de Smith et al. (2008): consta de 6 ítems con 5 opciones (donde 5 significa muy de acuerdo y 1 muy en desacuerdo). El coeficiente de fiabilidad alcanzado para la muestra de estudio fue de .705, lo que indica un nivel de confiabilidad aceptable.

Escala de Autoestima de Rosenberg (1989): consta de 10 ítems con 4 opciones de respuesta desde extremadamente de acuerdo (4) a extremadamente en desacuerdo (1). Consta de 5 ítems directos y 5 inversos. El coeficiente de fiabilidad alcanzado para la muestra de estudio fue de .835, lo que indica un nivel de confiabilidad bastante aceptable.

Cuestionario de Actitudes ante la Droga en Alumnos de Estudios Universitarios (Escámez, s.f.). Está compuesto por 23 ítems con 5 opciones de respuesta que van de muy de acuerdo con muy en desacuerdo. El coeficiente de fiabilidad alcanzado para la muestra de estudio fue de .842, lo que indica un nivel de confiabilidad bastante aceptable.

Procedimiento

Se realizó la búsqueda de instrumentos, luego se procedió a la digitalización en el formulario Google, posteriormente se pidió autorización para enviarlo a la comunidad universitaria y a diferentes profesores para que enviaran el *link* a sus alumnos, quienes dieron su consentimiento de participación.

La aplicación de los instrumentos duró aproximadamente un mes, todo lo anterior adaptado como consecuencia de la pandemia que se ha estado viviendo; una vez concluido el procedimiento de aplicación de instrumentos, se procedió al análisis de los resultados en el paquete estadístico SPSS.

Se realizaron análisis descriptivos para cada una de las escalas (medias, desviación estándar, porcentajes y frecuencias) y para determinar la relación se utilizó la prueba *r* de Pearson.

Resultados

En cuanto a las actitudes hacia el consumo de las drogas, los estudiantes presentaron una puntuación mínima de 2.17, una máxima de 4.83 y una media de 3.90 considerando que las puntuaciones en la escala van de 1 a 5. Respecto a las medias por reactivo, el ítem con mayor puntuación fue el relacionado con que consideran que fumar es un requisito casi obligado para estar con los amigos o establecer relaciones sociales con un 4.33. Por otro lado, el de menor puntuación fue el relacionado con que están convencidos de que si consumieran las llamadas drogas “duras” dejarían de hacerlo cuando se lo propusieran con un 3.19.

Referente a las actitudes ante las drogas presentadas por los estudiantes, un participante presentó una actitud favorable lo que equivale al .6%, lo que indica que no ha tenido la intención por fumar o drogarse, considera que el consumo de drogas es una actividad peligrosa y piensa que para tener una vida sana, psíquica y física no es necesario el consumo de alcohol, por lo que el 35.5 % de los sujetos presentaron una actitud indistinta y el 63.9% de los estudiantes mostraron una actitud desfavorable, lo que indica que dejarían de fumar cuando se lo propusieran, consideran que consumir bebidas alcohólicas es un modo, entre otro, de establecer relaciones sociales, perfectamente normal y socialmente aceptado y no ven el peligro que se le atribuye al consumo de drogas “ilegales” si se hace moderadamente. Por lo que piensan que otras conductas sociales representan mayor peligro y la sociedad las “tolera” (ver Tabla 1).

Tabla 2. *Descriptivos de la Escala de Actitudes ante la Droga*

Nivel	f	%	n	Mínimo	Máximo	Media	DS
Bajo	1	0.6					
Modera- do	59	35.5	166	2.17	4.83	3.9	0.549
Alto	106	63.9					
Total	166	100					

Nota: Se muestran los análisis descriptivos de la Escala de Actitudes hacia el Consumo de Drogas.

Respecto a los análisis de correlación, se puede observar que no existe diferencia significativa entre la actitud hacia el consumo de drogas con la autoestima y la resiliencia. Sin embargo, se puede observar que entre autoestima y resiliencia existe una relación positiva con un nivel de significancia de .000 (ver Tabla 2).

Tabla 3. *Correlaciones entre las variables*

	Autoestima	Resiliencia	Actitud hacia el consumo de drogas
Autoestima	1	.	
Resiliencia	.316**	1	
Actitud hacia el consumo de drogas	.143	.043	1

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Nota: Se presenta la relación que existe entre las variables de resiliencia, autoestima y la actitud hacia el consumo de drogas.

Discusión

A partir del análisis precedente, no se encontró relación significativa entre resiliencia y autoestima. Por lo tanto, que los resultados no hayan salido significativos en estas variables puede atribuirse a que la muestra fue pequeña o que los estudiantes por el tipo de preguntas atribuidas a su percepción pudieran contestar con deseabilidad social. Sin embargo, existen otros estudios donde si existe correlación en estas mismas variables, como

el que presenta González et al. (2017) y en el que han demostrado que las personas con altos niveles de resiliencia y autoestima son menos propensas al consumo de drogas, debido a que poseen habilidades que les permiten hacer frente ante cualquier problemática.

Se obtuvo como resultado una correlación entre resiliencia y autoestima. Lo que significa referente a este estudio que una persona que reconoce sus cualidades tiene mayor capacidad para recuperarse de algún evento estresante y tomar mejores decisiones sobre su bienestar.

Por otro lado, Villagaray (2023) demostró que existe relación significativa entre resiliencia y autoestima, y considera que es importante porque de ello depende las actitudes que tienen los jóvenes; asimismo, considera que si una persona tiene altos niveles de autoestima se verán reforzados los niveles de resiliencia, lo que hará que demuestre mejores habilidades, tomar buenas decisiones y se desenvolverá mejor en la sociedad.

Del mismo modo, Olave y Romo (2019) encontraron que existe una relación positiva y altamente significativa entre nivel de resiliencia y autoestima dentro de los contextos familiares. En este sentido, es importante que desde el entorno familiar se fomenten estas dos variables para que los jóvenes no tengan actitudes hacia el consumo de alcohol.

Por último, los datos de Gómez et al. (2017) muestran que el consumo de alcohol en estudiantes se ha incrementado, por lo que se presenta el riesgo de consumir drogas ilegales. Indicando que el 63.9% presenta una actitud desfavorable hacia el consumo de sustancias. Sin embargo, también se encontró que los universitarios consideran que fumar es un requisito casi obligado para estar con los amigos o establecer relaciones sociales y los datos de Landeros et al. (2021) indican que fumar aumenta el riesgo de consumir sustancias adictivas legales o ilegales.

Referencias

- Álvarez, A., A., Alonso, C. M. & Guidorizzi, Z. A. C. (2010). Consumo de alcohol y autoestima en adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18, 634-640. ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421939021>
- Encuesta Nacional de Consumo de Drogas Alcohol y Tabaco [ENCODAT]. (2017). *Reporte de drogas*. <https://www.gob.mx/salud/%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>
- Evans-Brown, M., Gallegos, A., Francis, W., & Christie, R. (2015). New psychoactive substances in Europe. *European Monitoring Centre for*

- Drugs and Drug Addiction*. <http://www.emcdda.europa.eu/publications/2015/new-psychoactive-substances>
- Fundación EDEX. (2023). *Habilidades para la vida*. <https://habilidadesparalavida.net/edex.php>
- González, A., López, F., N. I., Domínguez, E. A., & Valdez, M. J. L. (2017). Autoestima como mediador entre afecto positivo-negativo y resiliencia en una muestra de niños mexicanos. *Acta Universitaria*, 27(1), 88-94.
- Gutiérrez, M., y Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología*, 30(2), 608-619. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.148131>
- Hernández, S., R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2017). *Mejorar la autoestima disminuye el riesgo de adicciones*. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/mejorar-la-autoestima-disminuye-el-riesgo-de-adicciones>
- Méndez, J. y Bejarano, J. (2018). Resiliencia y consumo de drogas. Un estudio en jóvenes costarricenses. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(159). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/153/15358736008/15358736008.pdf>
- Oficina de las Naciones Unidas de Servicios para Proyectos (UNOPS). (2022). *Nuevo informe sobre el fortalecimiento de la resiliencia de los sistemas de salud*. <https://www.unops.org/es/news-and-stories/news/new-research-paves-the-way-for-building-health-system-resilience>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2018). *Informe Mundial de Drogas 2018: crisis de opioides, abuso de medicamentos y niveles récord de opio y cocaína*. https://www.unodc.org/unodc/es/frontpage/2018/June/world-drug-report-2018_-opioid-crisis--prescription-drug-abuse-expands-cocaine-and-opium-hit-record-highs.html
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2020). *Informe Mundial sobre las Drogas 2020 de la UNODC: el consumo global aumenta a pesar de que el COVID-19 tiene un impacto de gran alcance en los mercados mundiales de drogas*. https://www.unodc.org/mexicoand_centralamerica/es/webstories/2020/06_26_Informe_Mundial_Drogas_2020.html
- Olave, S., y Romo, B. (2019). *Resiliencia y autoestima en estudiantes con padres separados de dos Instituciones Educativas de Lima sur*. [Tesis licenciatura Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional.
- Ordóñez-Calle, J., & Shugulí-Zambrano, C. (2024). Consumo de alcohol y conducta antisocial-delictiva en adolescentes. *Revista de Ciencias*

- Sociales y Humanidades*, (22), 145-158. <https://doi.org/10.37135/chk.002.22.09>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Substance use*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385341>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Salud del adolescente y el joven adulto*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1994). *Glosario de términos de alcohol y drogas*. Ministerio de Sanidad y Consumo. https://www.who.int/substance_abuse/terminology/lexicon_alcohol_drugs_spanish.pdf
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Secretaría de Educación de Veracruz (2023). *Taller “Ilumina tu Vida”*. <https://www.sev.gob.mx/desarrollo-educativo/wp-content/uploads/2023/02/Cuadernillo-Estrategia-Prevención-de-Adicciones-3.pdf>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E, Christopher P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *Int. J. Behav. Med.*, 15(3), 194-200. doi: 10.1080/10705500802222972. PMID: 18696313
- Villagaray, V. (2023). *Relación entre autoestima y resiliencia en estudiantes de una institución educativa pública de Cañete-2021* [Tesis licenciatura, Universidad Católica los Ángeles Chimbote].

CAPÍTULO 15

ESTRESORES ACADÉMICOS Y NIVEL DE ESTRÉS PERCIBIDO EN UNIVERSITARIOS

Laura Escobedo Hernández
Eneida Ochoa Avila
María Teresa Fernández Nistal
Giovana Rocío Diaz Grijalva
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El periodo universitario puede ser una experiencia estresante; debido a las demandas que los estudiantes deben responder, las cuales se definen como estresores académicos (EA) y generan un nivel de estrés percibido (NEP). El objetivo del estudio fue conocer la relación entre los EA y el NEP de universitarios, e identificar el NEP y los EA más frecuentes. Se realizó un estudio correlacional; participaron 265 estudiantes de cinco ciudades del estado de Sonora, se aplicó el Inventario SISCO SV-21 virtual con la herramienta Formulario Google. Los resultados indican una relación positiva entre la EA y las NEP; la mayoría de los estudiantes reportan tener un alto NEP, los estresores más frecuentes fueron la sobrecarga de trabajo y el límite de tiempo para entregar. Se concluye con la importancia de valorar, mejorar y generar nuevas estrategias de enseñanza en las universidades, para, así, disminuir los EA y, por ende, el NEP.

Antecedentes

El periodo universitario puede ser una experiencia tanto satisfactoria como estresante. Los universitarios experimentan desafíos nuevos que son característicos de este periodo, esta situación permite aumentar el conocimiento; sin embargo, se puede manifestar una sobrecarga de trabajo y, por ende, una sobrecarga mental por responder a las demandas del programa educativo. Dichas demandas conllevan distintos estresores académicos que se definen como circunstancias de la vida escolar que generan una presión

excesiva entre los estudiantes, como pueden ser la adaptación al entorno escolar, la relación maestro-alumno, la gestión del tiempo, entre otros (Cabanach et al., 2016).

Los estresores académicos son estímulos del ambiente educativo que los estudiantes perciben como presión excesiva al momento de experimentarlos (Cabanach et al., 2010). Según Muñoz (2004), existen tres grupos de estresores académicos: a) los relacionados con la evaluación; b) los que conciernen a las actividades y tareas escolares; y 3) las relaciones o interacciones generadas en el entorno, además del método de enseñanza y los componentes institucionales.

Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas (2016) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue describir los estresores académicos de 60 estudiantes de Medicina, utilizando el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO). Los resultados obtenidos mostraron que los estresores más frecuentes por los estudiantes fueron la sobrecarga de trabajo, con una representación del 36%, la evaluación de los profesores (28%) y el carácter del profesor (20%).

De acuerdo con la investigación de Franco et al. (2019) sobre la percepción de los estresores académicos, según las orientaciones motivacionales de 468 universitarios españoles, a los cuales se les evaluó con la Escala de Estresores académicos (E-CAE). Se encontró que el 49% de los estudiantes reportaban que un estresor importante eran las intervenciones en público, el 40.6% mencionó que era la sobrecarga del estudiante y, con un 20%, se encontraba las metodologías, el profesor y los exámenes.

En un estudio sobre los estresores académicos y las manifestaciones (Abarca et al., 2021), el cual contó con una muestra de 68 estudiantes de la carrera de Filosofía, se utilizó la escala E-CAE. Los resultados mostraron que la sobrecarga del estudiante es el estresor más frecuente, con una representación del 43% de los estudiantes, a su vez, la sobrecarga mantuvo una relación significativa positiva con la irritabilidad constante ($r = .29, p < .001$).

El estrés académico es un componente de la vida universitaria, mismo que repercute en rendimiento de los estudiantes; la presencia de estresores académicos puede generar un impacto en la respuesta al estrés percibido (Lewin, 2020). Por esta razón, es importante analizar el efecto que tienen los estresores académicos en la percepción de estrés de los estudiantes. El nivel de estrés percibido se refiere al grado en que la persona se siente estresada, y este grado puede darse por distintos factores estresantes (Santo-Ruiz et al., 2019). Silva-Ramos et al. (2020) investigaron el nivel de estrés percibido de 225 universitarios, evaluados con el Inventario SISCO,

donde se encontró que 83.6% de estos tenía un nivel de estrés moderado, el 11.4% presentaron un nivel alto, mientras que 2.4% mostraron un nivel bajo de estrés percibido.

Ontero-Marrugo et al. (2020) estudiaron el nivel de estrés percibido en 270 estudiantes de Medicina, a los cuales se les evaluó con el Inventario SISCO, en que se encontró que 77.5% de los estudiantes reportaron un nivel alto de estrés, los cuales mencionaron, de manera oral, sentirse cansados y agobiados por el plan de estudios, y además mencionaron sentirse sumamente estresados.

De acuerdo con la investigación de Vizoso y Arias (2016), cuyo objetivo fue conocer la relación entre los estresores académicos, el estrés académico percibido, el burnout y el rendimiento académico de 532 estudiantes, a los cuales se les evaluó con el Inventario SISCO, la Escala E-CAE y la versión española del Maslach Burnout Inventory-Student Survey. Los resultados mostraron una relación positiva significativa entre las variables, entre los estresores y el estrés académico percibido la relación fue moderada positiva significativa ($p = .36$), siendo la sobrecarga de trabajos el estresor una relación más alta ($p = .36$), lo que indica que, entre más sobrecarga, mayor será el estrés, afectando de manera negativa el rendimiento académico.

El estudio realizado por Laredo et al. (2014) analizó el nivel de estrés percibido y los estresores académicos en estudiantes de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, los cuales fueron evaluados con el Inventario SISCO. En los resultados se observó que los estudiantes se percibían con niveles altos y moderados de estrés. Además, entre los estresores más mencionados estuvieron los exámenes (35%) y el estilo del profesor (60%).

Olvera et al. (2018) desarrollaron un estudio sobre el estrés académico, estresores y afrontamiento en 68 estudiantes de Odontología de una universidad en México, con la ayuda del Inventario SISCO; los resultados mostraron que el 32% de los estudiantes perciben un nivel alto de estrés, además, el estresor con la frecuencia acumulada (de las respuestas “casi siempre” y “siempre”) fueron los exámenes (65%).

En un estudio cuyo objetivo fue evaluar la percepción del estrés y los estresores académicos de universitarios (Levin, 2020), evaluaron a 224 estudiantes de la James Madison University con la Escala de Estrés Percibido 4 (PSS-4). Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes presentan niveles moderados de estrés; por su parte, los estresores más frecuentes fueron la presión por el éxito, el equilibrio entre las tareas del curso y la falta de motivación.

Dewin et al. (2020) realizaron una investigación sobre el perfil del estrés académico percibido en 1 553 estudiantes de la Universidad Estatal de Surabaya. Los resultados mostraron que 25% de los estudiantes percibió un muy alto (severo) y alto nivel de estrés, respectivamente, quienes expresaron la existencia de exigencias aterradoras dentro de la institución, las cuales los llevan a un punto de desesperación y angustia; por su parte, el 54% reportó un nivel moderado, y mencionaron que las exigencias suelen ser difíciles, pero se pueden manejar; mientras que el 17% percibió un nivel bajo y el 4% un nivel de estrés muy bajo, casi nulo, estos, en su mayoría expresaron sentirse adaptados al entorno académico.

En la investigación hecha por Elema et al. (2021), en la que analizaron el nivel percibido de los estresores académicos de 206 universitarios de distintas carreras, se encontró que la mayoría percibía un nivel alto de estrés (67%); por otro lado, los estudiantes de Filosofía y Derecho reportaban, mayormente, estresores académicos interpersonales, como la propia expectativa y la gestión del tiempo, mientras que estudiantes de Medicina y los de carreras de ámbito internacional, como Negocios y Turismo, mencionaban estresores mayormente ambientales, como la sobrecarga de trabajos, el estilo del profesor y el entorno escolar competitivo.

De acuerdo con la literatura encontrada, los niveles de estrés de los estudiantes son de moderados a altos (Dewin et al., 2020; Elema et al., 2021; Laredo et al., 2014; Levin; 2020; Olvera et al., 2018). Por esta razón, el estrés académico es una problemática relevante para los universitarios, mismo que surge por los estresores académicos, siendo estos generados por los profesores y la misma institución (Barraza-Macias 2018; Cabanach et al., 2016; Muñoz 2004; Verger et al., 2009).

Por lo anterior, se realizó este estudio cuyo objetivo es conocer la relación entre los estresores académicos y el nivel de estrés académico percibido en estudiantes universitarios, además de describir el nivel de estrés percibido y los estresores académicos de acuerdo con los porcentajes de las frecuencias más altas.

Método

Participantes

Fue un estudio transversal correlacional, con una muestra no probabilística, en la que participaron 265 estudiantes universitarios inscritos durante el semestre agosto-diciembre 2023, 46% de Cd. Obregón, 13.2% Navojoa,

22.3% Guaymas, 14% Empalme y 4.5% de Nogales Sonora; el 74.7% fueron mujeres y 24.2% hombres, el 1.1% prefirieron no decirlo, el promedio de edad fue de 21.86 ($DE = 5.56$).

Instrumentos

Se utilizó la subescala de Estresores del Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión (SISCO sv-21) creada por Barraza-Macias (2018), esta cuenta con siete reactivos como “La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días” que se valoren en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde cero cuando la respuesta es nunca, hasta cuatro cuando es siempre, el Alfa de Cronbach de la subescala fue de .83. Además, para evaluar el nivel de estrés percibido, se realizó una pregunta perteneciente al mismo inventario, SISCO sv-21, la cual realiza el siguiente cuestionamiento “Con la idea de obtener una mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho”. La fiabilidad del instrumento fue de .87.

Procedimiento

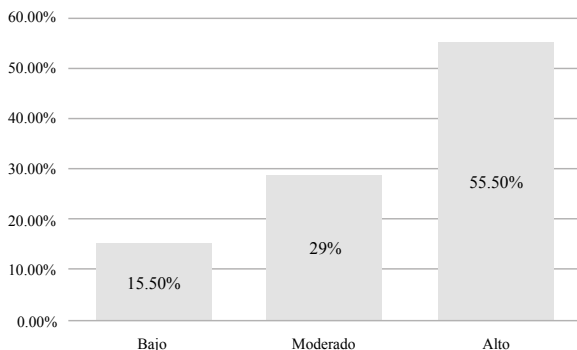
El instrumento se transcribió en formato virtual utilizando la aplicación Google Forms. En Cd. Obregón se realizó la aplicación de manera virtual-presencial, se solicitó el apoyo de profesores para la aplicación dentro del aula, en donde se presentaba un código QR para que los estudiantes pudieran tener acceso al instrumento. En las demás ciudades del estado, se solicitaba el apoyo los responsables de los programas educativos y docentes, cuando aceptaban colaborar con el proyecto, se les enviaba el enlace del instrumento para pasarlo a los estudiantes. La recolección de datos tuvo una duración de 3 meses y después se pasó a cerrar la aceptación de respuestas en la plataforma. Posteriormente, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 25, en donde la pregunta sobre el nivel de estrés percibido se evaluó de manera ordinal y posteriormente se categorizó para realizar la amplitud de rango, posteriormente se realizaron análisis de fiabilidad, estadísticos descriptivos, análisis de frecuencias y correlaciones.

Resultados

Los resultados se obtuvieron de una pregunta específica, en la cual se les pidió a los participantes que en una escala del 1 al 5 valoraran su nivel de

estrés. Se puede observar que un porcentaje considerable de estudiantes, 55%, reporta percibir un nivel alto de estrés (ver Figura 1).

Figura 1. *Nivel de estrés percibido*



De acuerdo con los análisis descriptivos, el 64.4% de los estudiantes expresan que el tener un tiempo limitado para entregar tareas y trabajos es un estresor que impacta de manera significativa en su nivel de estrés ($M = 2.74$, $DE = 1.12$), sin embargo, no es el único, pues, con un porcentaje del 63%, la sobrecarga de tareas y los trabajos cotidianos también se encuentra altamente presentes ($M = 2.78$, $DE = .94$) (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y porcentaje acumulado de las respuestas “casi siempre” y “siempre” de la subescala de estresores

	Mínimo	Máximo	M	DE	% acumulado de las respuestas casi siempre y siempre
1. La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	0	4	2.78	.941	63%
2. La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	0	4	1.80	1.185	27.5%
3. La forma de evaluación de mis profesores/as	0	4	2.43	1.116	52.4%
4. El nivel de exigencia de mis profesores/as	0	4	2.14	1.098	40%
5. El tipo de trabajo que me piden los profesores	0	4	2.23	1.152	40%
6. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	0	4	2.74	1.120	64.4%
7. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	0	4	2.22	1.214	43.4%

Para el análisis de correlación se utilizó *rho* de Spearman, ya que el NPE se evaluó de manera ordinal, como se mencionó anteriormente (Tabla 2). Se puede notar que existe una relación débil positiva significativa entre el NPE y los EA ($p = .38$), lo que indica que, entre más estresores, mayor es el nivel de NPE. De igual manera se encuentra relacionado de manera significativa con cada estresor, siendo la sobrecarga de tareas y trabajos el estresor que mantiene una relación moderada positiva significativa ($p = .46$).

Tabla 2. Análisis de correlación de Spearman (ρ) entre las variables y dimensiones

	NEP	EA	Estresor 1. La sobrecarga	Estresor 2. Personalidad / carácter de profesores/ as	Estresor 3. Forma de evaluación	Estresor 4. Nivel de exigencia	Estresor 5. Tipo bajo	Estresor 6. Tiempo limitado	Estresor 7. Poca claridad
En una escala del 1 al 5 valora tu nivel de estrés (NEP)	1								
Estresores académicos (EA)	.387**	1							
1. La sobrecarga de tareas y trabajos	.468**	.583**	1						
2. La personalidad y el carácter de los/as profesores/as	.244**	.693**	.294**	1					
3. La forma de evaluación	.308**	.741**	.391**	.486**	1				
4. El nivel de exigencia de mis profesores	.281**	.767**	.372**	.487**	.562**	1			
5. El tipo de trabajo que me piden los profesores	.234**	.708**	.360**	.337**	.426**	.529**	1		
6. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan	.294**	.615**	.413**	.203**	.328**	.389**	.458**	1	
7. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los profesores	.163**	.696**	.260**	.470**	.467**	.430**	.381**	.364**	1

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Discusión

En este estudio se encontró la existencia de una relación positiva significativa entre el NPE y los EA ($\rho = .38, p < .001$), siendo semejante a los resultados encontrados por Vizoso y Arias (2016), lo que demuestra que, entre más EA, mayor será el NPE. Mientras que el estresor con mayor relación con el NPE es la sobrecarga de tareas y trabajos ($\rho = .47, p < .001$), lo mismo se encontró en el estudio de Vizoso y Arias (2016); por lo que se sugiere valorar la importancia de los trabajos y la mejora de las estrategias de enseñanza para disminuir la sobrecarga.

De acuerdo con la Figura 1, se puede notar que los universitarios sonorense manifiestan altos niveles de estrés percibido, al igual que en la investigación de Elema et al. (2021) y en contraste a lo obtenido por Levin (2020) y Dawin et al. (2020), quienes encontraron niveles moderados de estrés percibido en su muestra. Esto se puede deber a que la evaluación se realizó después de la pandemia COVID-19, la cual generó cambios en las exigencias escolares y métodos de enseñanza, teniendo un gran impacto en los niveles de estrés de los universitarios. Por ello, se considera pertinente realizar una nueva evaluación sobre esta variable en participantes de las investigaciones prepandemia, para conocer las diferencias en su percepción de estrés.

En cuanto a los análisis descriptivos se observa que entre los estresores más frecuentes se encontró la sobrecarga académica, mismo hallazgos encontrados en las investigaciones de Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas (2016) y Elema (2021), en lo encontrado con los estudiantes de Medicina y carreras de ámbito internacional, lo que sugiere que los trabajos que se encargan a los estudiantes pueden llegar a ser demasiado y, como lo menciona Levi (2020), puede generarse una falta de equilibrio entre estas y una falta de motivación. Además, se encontró que otro estresor importante es el tiempo limitado para entregar trabajos, esto también encontrado en el estudio de Elema (2021) en donde se encontraron problemas con la gestión del tiempo en estudiantes de filosofía y derecho.

Los resultados obtenidos en este estudio pueden ayudar a desarrollar programas de intervención que promuevan estrategias de afrontamiento al estrés para universitarios y, de esta manera, mejorar el rendimiento académico, además mejorar las estrategias de enseñanza de la universidad, o bien, crear nuevas con la finalidad de disminuir los estresores académicos. Para futuros estudios, se cree importante realizar preguntas abiertas para que los estudiantes puedan mencionar otros estresores presentes en su cotidianidad que no estén incluidos en el instrumento de evaluación.

Referencias

- Abarca, C. M., Guerrero-Henriquez, J., Lang, T. M., Marín, G. K., & Vargas, M., M. (2021). Estresores académicos y manifestaciones biopsicosociales en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Fisioterapia*. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2021.06.002>
- Barraza-Macias, A. (2018). *Inventario sisco sv-21. Inventario SIStémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico*. Ramos Escamilla M, editor.
- Cabanach, R. G., Cervantes, R. F., Doniz, L. G., y Rodríguez, C. F. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>
- Dewi, D. K., Meylana, E. H., Widianti, F. P., & Safitri, R. I. (2020, December). The profile of perceived academic stress in higher education. In *International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020)* (pp. 165-169). Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ijcah-20/125947412>
- Elema, J. H., Çerkez, Y., Uzun, G. Ö., & Danju, İ. (2021). Difference in perceived stress level as a function of academic fields on study. *International Journal of Education, Technology and Science*, 1(3), 1-22. <https://globets.org/journal/index.php/IJETS/article/view/13>
- Franco, V., González, R., & Souto-Gestal, A. (2019). La percepción de estresores académicos según las orientaciones motivacionales a metas en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 189-200. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/28549>
- Laredo, M. M., Huante, G. Á., Hernández, A. L., Moran, C. A., y Loeza, M. L. (2014). Estrés académico en estudiantes. El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1). <https://www.pag.org.mx/index.php/pag/article/view/126>
- Levin, D. J. (2021). *Academic stressors, perceived stress, and coping strategies among undergraduate students* [Tesis de licenciatura]. JMU's Institutional Review Board (#21-2137). <https://commons.lib.jmu.edu/honors202029/128/>

- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, Huelva, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=616829>
- Olvera, P. M., Ledezma, J. C. R., Alvarado, P. V., González, A. R., González, K. G., Robles, K. A., ... & Vera, A. T. (2018). Estrés académico, estresores y afrontamiento en estudiantes de Odontología en el Centro de Estudios Universitarios Metropolitano Hidalgo [CEUMH]. *Journal of Negative and No Positive Results*, 3(7), 522-530. <https://revistas.proeditio.com/jonnp/article/view/2512>
- Otero-Marrugo, G., Carriazo-Sampayo, G., Támara-Oliver, S., Lacayo-Lepesqueur, M. K., Torres-Barrios, G., & Pájaro-Castro, N. (2020). Nivel de estrés académico por evaluación oral y escrita en estudiantes de Medicina de una universidad del Departamento de Sucre. *CES Medicina*, 34(1), 40-52. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-87052020000100040&script=sci_arttext
- Santos-Ruiz, A., Fernández-Pascual, M. D., Reig-Ferrer, A., Riquelme-Ros, L., Montero-López, E., y Peralta-Ramírez, M. I. (2019). Valoración del estrés percibido y de las necesidades y demandas de intervención psicoeducativa para su manejo eficaz en estudiantes universitarios. En Roig-Vila, R. (Ed.). *Investigación e innovación en la enseñanza superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 409-416). Barcelona: Octaedro, 2019. ISBN 978-84-17667-23-8. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/98929>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/>
- Toribio-Ferrer, C., & Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante. *Revista Salud y Administración*, 3(7), 11-18. <http://revista.unsis.edu.mx/index.php/saludyadmon/article/view/49>
- Vizoso, C. M. y Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología*, 46(2), 90-97. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.006>

CAPÍTULO 16

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN UNIVERSITARIOS DEL SUR DE SONORA

*Ricardo Ernesto Pérez Ibarra
Mercedes Idania López Valenzuela
Daniela María Soto Saucedo
Stephania de Jesús Ramírez Torres
Instituto Tecnológico de Sonora*

Resumen

Esta investigación aborda la temática de procrastinación académica, un fenómeno que organiza un patrón conductual y cognitivo relacionado con la intención de realizar una tarea y con la falta de eficiencia en su inicio, desarrollo y culminación, este proceso se acompaña de la presencia de ansiedad, inquietud o abatimiento, produciendo consecuencias negativas en el rendimiento, la motivación y el bienestar en el estudiante. El objetivo de este estudio fue determinar la relación entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico en universitarios. Se planteó una metodología con enfoque cuantitativo, un diseño transversal y correlación. Participaron 151 estudiantes de diferentes carreras universitarias. Los instrumentos que se utilizaron son la Escala de Procrastinación Académica adaptada por Pérez et al. (2023) y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989), adaptación de Van Dierendonck (2004). Los resultados indican una relación moderada entre el bienestar psicológico y la procrastinación académica en los participantes.

Introducción

La deserción escolar es un problema que afecta al estudiantado a nivel mundial, por ello, sus consecuencias impactan al conjunto de la sociedad (Rochín, 2021). Respecto a lo anterior, la tasa de abandono escolar de estudiantes universitarios en México entre 2022 y 2023 es del 6%; específicamente en Sonora el índice llega al 14.3% (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023).

En el ámbito universitario, diferentes teorías y modelos (Atalaya & García, 2019; Ferrari et al., 1995; Quant, y Sánchez, 2012; Wolters, 2003) que han analizado el tema identificaron características académicas, socioeconómicas, psicológicas y familiares de los estudiantes. Una de las causas comunes en este nivel educativo se debe a la actitud o desmotivación que presentan los estudiantes (Rochín, 2021).

Además, otras causas que intervienen en los índices de reprobación de los estudiantes consideran varios aspectos, como los económicos, políticos, sociales, familiares, psicológicos, pedagógicos, entre otros (Instituto Nacional para la Evaluación en Educación [INEE], 2017). Con relación a los aspectos personales, se ha encontrado que en los estudiantes de universidad que presentan este comportamiento puede deberse al exceso de actividades académicas, lo que podría tener efectos negativos como ansiedad y un pobre afrontamiento como consecuencia de la falta de organización. Solo un bajo porcentaje de universitarios no procrastinan, que podría reflejarse de sus adecuados hábitos de estudio y medidas de control (López-Frías et al., 2021).

De acuerdo con Ludwig y Schicker (2018), dentro de las situaciones personales que afectan el desempeño del estudiante universitario se encuentra la procrastinación, que se considera como el posponer actividades de forma intensional o periódicamente y llevar a cabo tareas que no son significativas antes que las importantes, debido a esto posteriormente los estudiantes tienden a presentar alteraciones en su conducta, como puede ser que se sientan frustrados, ya que las personas que tienden a dejar para después sus actividades, presentan un deseo genuino por realizar sus actividades escolares, pero la mayoría de las veces no cuentan con las estrategias necesarias para realizarlas y también sienten un rechazo por aquellos que les exigen realizarlas, lo que las hace diferente a otros estudiantes, que en la mayoría de las ocasiones se les llama flojos.

Por otro lado, la procrastinación repercute de manera negativa en el bienestar cognitivo, conductual y emocional, en los sentimientos de felicidad y emociones positivas, asimismo, se relaciona con indicios de ansiedad, depresión, estrés y dificultades de para poder concentrarse en diferentes actividades (Cardona, 2015; Hernández, 2016). Además, la práctica de la procrastinación académica, de acuerdo con Pozo-Pozo y Moreta-Herrera (2023), produce malestar emocional que acarrea posteriormente efectos negativos en la salud mental, la vida escolar y en cada una de las actividades cotidianas.

En estudios de Latinoamérica se ha evidenciado que 70% de los estudiantes universitarios ha manifestado procrastinación académica con

bastante intensidad, atribuyéndolo a diferentes causas como el miedo al fracaso o por sentir aversión hacia determinadas actividades asignadas (Altamirano & Rodríguez, 2021). Domínguez (2016) investigó sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de tres universidades, encontrando un nivel alto de demora en los alumnos. De esta misma forma, Alegre en el 2016 efectuó un estudio en el que se encontró que existe una relación negativa entre la procrastinación académica y la autorregulación del aprendizaje, lo cual establece que en los estudiantes que presentaron niveles elevados de postergación de sus actividades académicas su nivel de autorregulación es menor.

Por otro lado, Hernández (2016) investigó y estableció la relación de la procrastinación con diecisiete causas por las cuales los estudiantes retrasan sus actividades escolares con el bienestar psicológico, identificando correlaciones significativas del aplazamiento académico con reacciones psicológicas y de comportamiento, afectando las dimensiones de propósito de vida, dominio del entorno y autonomía del alumno; además, se reveló que los estudiantes con buen bienestar psicológico incitan conductas saludables, planifican y reorganizan las actividades, encauzándolas al logro de la meta o satisfacción.

Hernández (2020), en su estudio, investigó tres variables importantes en las actividades académicas de los estudiantes, específicamente hablando de universidad: la forma en la que realizan el retraso de sus tareas escolares, el bienestar psicológico y el estrés académico. Los resultados indicaron que estas tres variables se relacionaron significativamente, así como sus dimensiones, y solo entre regulación académica y estímulos estresores la relación no fue significativa, pero esto es acorde con la teoría, se halló que entre bienestar psicológico y los estímulos estresores existe una relación negativa, mínima pero significativa.

Asimismo, de acuerdo con Solano (2009), el bienestar psicológico es el elemento cognitivo de la satisfacción con la vida, por lo que es posible que la relación sea elevada y significativa entre los componentes del estrés (estímulos, síntomas, así como estrategias de afrontamiento) y el bienestar, reflejan la importancia que los universitarios confieren a sus estudios. Lo anterior debido a que existe una relación positiva del bienestar con las experiencias de la vida (Sandoval et al., 2017).

De esta manera, la procrastinación académica es un problema presente en el contexto universitario, generando dificultades en la salud mental en este, en aspectos como la calidad del aprendizaje, la ansiedad, motivación, estrés, entre otros factores (Cardona, 2015). Por ello, a medida que las exigencias académicas, las problemáticas en el aprendizaje y el desarro-

llo de habilidades despliegan entornos de fracaso o éxito que, junto con el rigor de los horarios, el ritmo de estudio, las influencias de grupo, los cambios en horarios de alimentación, en el ciclo del sueño, la competitividad, logran alterar las condiciones de salud mental en los estudiantes que inician el proceso de formación académica (Gutiérrez et al., 2010). Se hace importante entonces plantearse como objetivo, determinar la relación entre el bienestar psicológico y la procrastinación académica en estudiantes universitarios, para el diseño de programas de intervención para la prevención de la deserción, abandono y reprobación escolar.

Método

El presente trabajo corresponde a un estudio cuantitativo, con diseño no experimental debido a que no habrá manipulación de variables. Además, el estudio pretende un alcance correlacional con un diseño transversal, dado que los datos fueron recogidos en un momento determinado (Hernández et al., 2014).

Participantes

Participaron 151 de estudiantes universitarios del sur de Sonora, con edades entre 17 y 39 años ($M = 20.4$, $DE = 2.44$), pertenecen a diferentes carreras universitarias. El muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico. El 14.6% hombres, el 84.1% mujeres, 0.7% prefirió no decir su sexo y el 0.7% es no binario. Por otro lado, el 78.1% son solteras/os, el 4.6% casadas/os, el 15.2% está en pareja y el 2% en unión libre.

Instrumentos

Los estudiantes respondieron la Escala de Procrastinación Académica, adaptada previamente al español por Álvarez-Blas (2010), y adaptada para población universitaria sonorense por Pérez et al. (2023), consta de 12 reactivos en escala Likert con cuatro opciones de respuesta, que van desde nunca hasta siempre, permitiendo evaluar la tendencia hacia la procrastinación académica, la escala general para el presente estudio obtuvo un Alfa de Cronbach fue de .80. De acuerdo con el análisis factorial exploratorio, se obtuvo en KMO de .668, $p = .000$, obteniendo una varianza explicada del 48%, cabe señalar que dichos resultados se corrieron bajo el método de máxima verosimilitud con rotación Varimax.

También se aplicó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989), adaptada por Van Dierendonck (2004). El instrumento cuenta con 39 reactivos, distribuidos en las siguientes dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal, las respuestas están en una escala Likert, con valores entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). Para la presente muestra, el índice de consistencia interna presentada por la escala fue de .88, siendo un nivel aceptable.

Procedimiento

Para la recolección de datos se elaboró un formulario por Google Forms, teniendo en consideración todos los aspectos éticos de investigación, se incluyó el apartado de consentimiento informado. Después de haber difundido por diferentes medios (correo electrónico, redes sociales) el instrumento tras varias semanas, se obtuvieron los datos en Excel, los cuales fueron trasladados a una base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 23. Se obtuvieron los índices de consistencia interna, así como de validez, los estadísticos descriptivos y se calculó coeficiente de r de Pearson para conocer la relación entre las variables.

Resultados

Se realizó un análisis descriptivo para conocer la media general de respuestas de los participantes en los instrumentos aplicados, en donde, de acuerdo con los resultados, los estudiantes obtuvieron un promedio de 2.24 en la escala de procrastinación académica y una media de 3.85 en la de bienestar psicológico, que se encuentran por arriba de la media, considerando el rango de puntuaciones para ambas escalas (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios*

Escala	M	DE	Min	Max
Procrastinación Académica	2.24	.39	1	4
Bienestar Psicológico	3.85	.56	1	6

Por otro lado, analizando las dimensiones de la Escala de Bienestar Psicológico, en la Tabla 2 se muestran los resultados descriptivos de esta,

donde se identificó que la dimensión con mayor media es *dominio del entorno* (4.04), en segundo lugar, *relaciones positivas* (3.96), en tercer lugar, *propósito de vida* (3.87). Las otras tres dimensiones obtuvieron medias más bajas.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la Escala de Bienestar Psicológico*

Dimensión	Min	Max	M	DE
Autoaceptación	2.17	6.00	3.58	.98599
Relaciones positivas	2.00	5.17	3.96	.57492
Autonomía	2.00	5.75	3.86	.66045
Dominio del entorno	2.33	6.00	4.04	.67067
Propósito de vida	1.83	5.17	3.87	.72482
Crecimiento personal	2.71	6.00	3.78	1.08931

Correlaciones entre las variables del estudio

Para establecer la relación entre las variables, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, encontrando que la procrastinación académica presenta una relación moderada y significativa con el bienestar psicológico ($r = -0.35$, $p < .01$) lo cual indica que si una aumenta la otra disminuye, es decir, a mayor bienestar menor procrastinación académica y viceversa.

Finalmente, se relacionaron las dimensiones del bienestar psicológico con la procrastinación académica, encontrando una relación negativa, baja y significativa entre la procrastinación y algunas de las dimensiones del bienestar psicológico, como lo es con la autoaceptación, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Relación entre la procrastinación académica y las dimensiones del bienestar psicológico*

Dimensio- nes	PA	ATC	RP	ATM	DE	PV	CP
PA	1						
ATC	-.33**	1					

RP	-.10	.05	1				
ATM	-.13	.42**	.25**	1			
DE	-.45**	.71**	.13	.38**	1		
PV	-.33**	.73**	-.11	.12	.60**	1	
CP	-.20*	.79**	-.10	.42**	.55**	.55**	1

Nota: PA = Procrastinación académica; ATC = Autoaceptación; RP = Relaciones positivas; ATM = Autonomía, DE = Dominio del entorno; PV = Propósito de vida; CP = Crecimiento personal.

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

Discusión

El presente estudio se diseñó con el propósito de evaluar la relación entre el bienestar psicológico y procrastinación académica en estudiantes universitarios. Los análisis de correlación muestran relación moderada, negativa y significativa, encontrando datos que revelan que tanto la procrastinación y el bienestar en estudiantes universitarios son factores que se relacionan; si uno aumenta el otro disminuirá, influyendo en el estudiante, por lo cual el objetivo general se cumple, ya que se encontró la relación entre estas variables. La relación entre el bienestar y la procrastinación se ha encontrado en varios trabajos previos (Busato et al., 2000; Duff et al., 2004; Kim et al., 2017; Sorić et al., 2017; Stajkovic et al., 2018; Wagerman & Funder, 2007), si bien en este caso la relación fue negativa, se identifica que sí existe correspondencia entre ellas.

Por otro lado, se identificó que la procrastinación académica está presente en los estudiantes universitarios que participaron en el estudio, si bien en un nivel medio, es importante considerar que es una variable que se debe tener en cuenta para que no tenga consecuencias en estos. La presencia de estos niveles de procrastinación en los universitarios puede promover un bajo rendimiento académico, resultado esperable, puesto que probablemente no despliegan hábitos de estudio sistemáticos ni cumplen con los tiempos de sus tareas académicas, requerimientos esenciales para conseguir buenas calificaciones (Balkis & Erdinç, 2017; Balkis et al., 2013). Asimismo, se identificó que los estudiantes presentaron relaciones negativas y significativas entre la procrastinación y algunas de las dimensiones del bienestar psicológico. Esta relación indica que a medida en que la procrastinación aumente, los niveles de bienestar en las dimensiones en donde hubo relación disminuirán. Esto coincide con lo encontrado por Hernández (2016), quien identificó que las seis dimensiones del bienestar, así como

el bienestar general tuvieron relación negativa, baja y significativa con la procrastinación académica.

Como conclusión, los resultados de la presente investigación contribuyen a ampliar el conocimiento sobre la procrastinación académica y el bienestar psicológico. Investigaciones futuras podrían ampliar el propósito de investigación estudiando otros modelos o factores de personalidad, así como analizar diferencias posibles de acuerdo con el tipo de procrastinación académica manifestada por el estudiante, la tradicional o pasiva frente a la procrastinación activa, cuando la persona aplaza una tarea en busca del algún beneficio (Alexander & Onwuegbuzie, 2007; Howell & Watson, 2007).

Además, se recomienda que se puedan realizar intervenciones en esta población con el propósito de disminuir los niveles de procrastinación en donde los estudiantes puedan desarrollar estrategias de manejo y uso efectivo de tiempo, organización y planificación de actividades para mejorar su desempeño académico. Finalmente, se ve necesario impulsar estrategias para incrementar el bienestar, como ya se mencionó anteriormente, se encuentran en niveles medios, pero para tener mejores resultados en la vida académica se ve necesario que el nivel en estas variables sea aún mayor.

Por último, con relación al presente estudio, se recomienda ampliar la muestra a una mayor cantidad de participantes, además, incluir otras variables personales a fin de poder identificar posibles causas de la procrastinación, así como consecuencia en los estudiantes universitarios como puede ser la autorregulación, motivación, ansiedad, estrés, entre otras.

Referencias

- Alegre, A. (2016). *Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>
- Altamirano, C., & Rodríguez, M. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3). 16-28. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>

- Álvarez-Blas, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista de la Facultad de Psicología*, (13), 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Atalaya, C., & García, L. (2019). Procrastinación: revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0142-5>
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(99\)00253-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00253-6)
- Cardona, L. C. (2015). *Relaciones entre la procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. [Tesis de Licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13817>
- Domínguez, A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de Psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 20-30. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.020>
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. New York: Plenum Press.
- Gutiérrez, J. A., Montoya, L. P., Toro, B. E., Briñon, M. A., Rosas, E., & Salazar, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES*, 24(1), 7-17.
- Hernández, G. F. (2016). *Procrastinación académica, motivos de procrastinación y bienestar psicológico en alumnos de ingeniería industrial*

- de una universidad de Trujillo. [Tesis de Licenciatura no publicada]. Universidad Privada del Norte. <http://hdl.handle.net/11537/10716>
- Hernández, N. (2020). *Procrastinación académica, estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Chíncha*. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad San Martín De Porres. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/7822>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2023). Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_11_c6aa7c65-4d89-4eaf-972e-431727fc686d
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Instituto Nacional para la Educación Nacional en México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-permanencia-escolar-en-la-educacion-media-superior/>
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- López, R. (2010). *Interpretación de datos estadísticos*. Universidad de Managua.
- López-Frías, M, González-Ángulo, P., López-Cocotle, J., Camacho-Martínez, J., & Ramón-Ramos, A. (2021). Procrastinación académica en estudiantes de enfermería de una Universidad de México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 57-67. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050905>
- Ludwig, P., & Schicker, A. (2018). *The End of Procrastination: How to Stop Postponing and Live a Fulfilled Life*. St. Martin's Essentials.
- Pérez, R., López, M., & Soto, D. (2023). Adaptación de una escala para medir procrastinación académica en universitarios. En E. González, L. Gassós, S. Santos y M. Sotelo (Eds.). *Trayectorias escolares y virtualidad de la educación* (pp. 9-22). ITSON.

- Pozo-Pozo, D. V., & Moreta-Herrera, R. (2023). Autoeficacia Académica y Procrastinación Académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq*, 5, e516. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.516>
- Quant, D., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica* 3(1), 45-59.
- Rochín, F. (2021) Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo*, 11(22), <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Sánchez, A. M. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(51), 87-94.
- Sandoval, S., Dorner, A., & Véliz, A. (2017). Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 6(24), 260-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.004>
- Solano, A. C. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 43-72.
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.024>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Van Dierendonck, D. (2004) The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-644.
- Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.001>
- Wolters, C. (2003). Entendimiento de la procrastinación del self-regulación de perspectiva. *Revista de Educación Psicológica*, 95(1), 179-187.

CAPÍTULO 17

SALUD MENTAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE PRIMER SEMESTRE

Moisés Omar Ayala Burboa¹

Grecia Guadalupe Anguiano García²

Raquel García Flores²

Christian Oswaldo Acosta Quiroz²

¹Universidad de Sonora

²Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Los estudiantes universitarios, especialmente los de Medicina, presentan una mayor incidencia de problemas de salud mental como ansiedad, estrés y depresión, que se asocian con conductas suicidas y afectan negativamente su rendimiento académico. El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre el estrés, ansiedad, depresión, ideación suicida y rendimiento académico en estudiantes de Medicina de primer año de una universidad del sur del estado de Sonora. Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental, transversal con alcance correlacional. Los resultados indican presencia moderada de estrés, ansiedad y depresión, baja ideación suicida y alto rendimiento académico; se identificaron relaciones negativas y significativas entre las variables de salud mental con el rendimiento académico. Se enfatiza la importancia de las estrategias de promoción y prevención en etapas tempranas de la formación médica.

Introducción

Los estudiantes universitarios pertenecientes a carreras del área de la salud presentan mayor incidencia de sintomatología ansiosa y depresiva (Sánchez & Benítez, 2021). Al respecto, Behr et al. (2024) señalan que a nivel mundial se han realizado distintos estudios enfocados a poblaciones vulnerables, como lo son los médicos y estudiantes de Medicina en el área de trastornos neuropsiquiátricos y enfermedad mental.

Los estudiantes de Medicina son vulnerables a afecciones neuropsiquiátricas como depresión y ansiedad, con alta prevalencia de síntomas en todos los años de pregrado, internado y residencia (Anzures-Muñoz et al., 2023). Tanto la ansiedad como la depresión pueden causar malestar o deterioro en el desempeño, aprendizaje y productividad general del estudiante en Medicina (Jiménez-López, 2014; Kobus et al., 2020).

Un estudio de Pitanupong et al. (2024) encontró que, entre 868 estudiantes de Medicina, el 27.4% tenía depresión y el 15.9% ideación suicida, con un 63.5% de participantes mujeres. Factores protectores incluyeron atención plena, buenas relaciones familiares, una red social fuerte y programas de tutorías. Behr et al. (2024) evaluaron a 706 estudiantes de Medicina, encontrando ansiedad en el 33.8%, depresión en el 27.2% e ideación suicida en el 11.1%. Un estudio adicional mostró que el 32.9% había sido diagnosticado con alguna patología de salud mental, pero solo el 24.7% seguía en tratamiento. Las mujeres presentaron más síntomas depresivos (73.4%) que los hombres (32.9%). El segundo año de pregrado tuvo los mayores índices de depresión (78.6%) y ansiedad (67%). Un 19.1% de los encuestados mostró riesgo moderado de suicidio, asociado a eventos estresantes o haber reprobado algún curso (Kobus et al., 2020).

En la ciudad de Puebla, México, se evaluaron 204 estudiantes de Medicina, los resultados obtenidos reportaron una prevalencia de sintomatología depresiva del 20.58%, manifestando síntomas de trastornos del sueño, estado de ánimo depresivo, fatiga o pérdida de energía; la muestra estudiada presentó 6.86% de prevalencia en ideación suicida. Se destacan mayores síntomas depresivos en las mujeres participantes (55.63%) que en los hombres (Anzures-Muñoz et al., 2023).

En este marco, el suicidio representa una de las principales causas de mortalidad en el mundo, siendo particularmente propensa la población juvenil. Pinzón-Amado et al. (2014) exponen una relación causal entre la incidencia de suicidios y la actividad laboral, siendo los médicos y estudiantes de Medicina los que presentan mayores tasas de suicidio.

Según Castro-Osorio et al. (2022), la ideación suicida se define como: “la primera manifestación expresada a través de ideas o pensamientos de daño intencional a uno mismo para causar la muerte, pero no se ha cometido ningún acto en función de ello”. En estudiantes de Medicina, las principales variables asociadas a la ideación suicida son la depresión, ansiedad, estrés crónico, burnout, consumo de sustancias y falta de red de apoyo (Pinzón-Amado et al., 2014 y Pitanupong et al., 2023).

Además, uno de los factores que se han relacionado con los problemas de salud mental en estudiantes es el bajo rendimiento académico (Cancino

et al., 2024). Espinales et al. (2024) mencionan que la carrera de Medicina es uno de los programas académicos más exigentes y en el cual la salud mental juega un papel determinante para el éxito universitario.

Un ejemplo de esto es el estudio realizado por Jaimes-Medrano et al. (2024), en el cual se analizó la relación entre el malestar psicológico y el rendimiento académico, los resultados indican que el 53.9% de los estudiantes mostraron malestar psicológico, con el 70% de ellos siendo mujeres; se detectaron diferencias significativas en los promedios de calificaciones entre los estudiantes de Medicina que experimentaron malestar psicológico y aquellos que no lo reportaron.

De esta manera, las enfermedades mentales han ocupado un puesto secundario en el área de atención a la salud. Los médicos y estudiantes de Medicina destacan en la población por presentar mayores tasas de estrés, ansiedad y burnout; la presencia de trastornos mentales durante la formación médica se relaciona con alteraciones en la esfera académica, social y personal, teniendo un impacto negativo en la calidad de vida del alumnado (Pinzón-Amado et al., 2014; Tlecuitl, 2016).

Son pocos los estudios que investigan la frecuencia de conducta e ideación suicida en estudiantes de Medicina. Los resultados obtenidos no logran ser generalizables debido a discrepancias entre los métodos de recolección de datos o el tamaño de la muestra. Destacan variables asociadas a la ideación suicida, los síntomas depresivos y ansiosos, el sexo femenino, el ingreso a alguna etapa de la formación médica, historial de consumo de sustancias ilegales, percepción de mal rendimiento académico, financiamiento de educación, vivir solo, entre otros (Pinzón-Amado et al., 2014; Jiménez-López et al., 2014; Kobus et al., 2020).

Además, la pandemia afectó gravemente el bienestar emocional de los estudiantes. La adaptación a la modalidad en línea deterioró el rendimiento escolar, lo cual afectó su percepción de autoeficacia y se relacionó con un aumento de síntomas de ansiedad y depresión (Jupina et al., 2022; Nails et al., 2023). Por ello, es crucial obtener datos actuales sobre las variables emocionales en este grupo. Además, existen pocos estudios sobre las alteraciones emocionales en estudiantes de Medicina de nuevo ingreso. Este estudio permitirá hacer un seguimiento de estas variables para identificar cambios a lo largo de la trayectoria escolar.

De acuerdo con lo anterior, se plantea el siguiente objetivo: determinar la relación entre el estrés, ansiedad, depresión, ideación suicida y rendimiento académico en estudiantes de Medicina de primer año de una universidad del sur del estado de Sonora.

Método

Se empleó un diseño cuantitativo no experimental, transversal con alcance correlacional.

Participantes

A través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, participaron 191 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Medicina de una universidad del sur del estado de Sonora. De estos, el 65.4% pertenecía al sexo femenino, 33.5% al masculino y 2.1% otro, la media de edad se ubicó en 18.16 (DE = 1.40) en un rango de 17 a 30 años, el 78% refirió su estado civil como soltero, 1% unión libre y 20.9% en una relación, el 22.5% reportó ser foráneo, la media del promedio académico obtenido en la preparatoria fue de 93.15 (DE = 10.14), por último, el 8.9% mencionó estar bajo tratamiento psicológico o psiquiátrico.

Los datos se recolectaron de forma presencial en las aulas de la Universidad de Sonora a través de un código QR que se proporcionó a los estudiantes, se les explicó el objetivo del estudio, así como una breve descripción de cada uno de los instrumentos que contenía la batería de pruebas. Se proporcionó un consentimiento informado a cada participante donde se explicaba que su participación era voluntaria y confidencial. Los datos obtenidos se capturaron y analizaron en el paquete estadístico SPSS versión 25. Se examinó la confiabilidad de las escalas, se realizaron análisis estadísticos descriptivos, de comparación y de correlación de variables.

Instrumentos

Inventario de Estrés Percibido

Se empleó la versión en español de la Escala de Estrés Percibido de Cohen et al. (1983), validada en población mexicana por González y Landero (2007). Diseñada con el propósito de evaluar en qué medida las circunstancias de la vida son interpretadas como generadoras de estrés. Consta de 14 reactivos que indagan detalladamente sobre los niveles de estrés experimentados en el último mes. Se utiliza un formato de respuesta tipo Likert de 5 alternativas de respuesta, que van desde 0 (nunca) hasta 4 (muy a menudo). En este estudio la escala presentó una confiabilidad de .86.

Inventario de Ansiedad de BECK (BAI)

Instrumento ampliamente utilizado en la práctica clínica e investigación para evaluar la gravedad de la ansiedad en adultos y adolescentes, creado por Beck et al. (1988) y validada en población mexicana por Blázquez et al. (2020), consta de 21 reactivos que evalúan síntomas de ansiedad como tensión, miedo y preocupación. Los participantes indican la frecuencia con la que experimentan cada síntoma en una escala de respuesta tipo Likert de 0 a 3. La confiabilidad presentada en este estudio fue de .93.

Escala de Autoevaluación para la Depresión de Zung

Es una herramienta psicométrica desarrollada por el psiquiatra William Zung en 1965 para medir la gravedad de los síntomas depresivos en adultos. Fue validada en población mexicana por Palmer-Morales et al. (2017), es una lista de 20 ítems que mide la frecuencia de síntomas depresivos como tristeza, desesperanza, insomnio, fatiga y pérdida de apetito. Los participantes puntúan cada ítem en una escala Likert de 1 a 4, según la frecuencia de los síntomas. Los puntajes totales oscilan entre 20 y 80, con puntuaciones más altas indican mayor gravedad de la depresión. Este cuestionario se usa ampliamente en la práctica clínica y en investigación para evaluar la depresión y monitorear la respuesta al tratamiento. En el presente estudio a escala presentó una confiabilidad de .85.

Escala de Suicidalidad de Okasha

Es un breve instrumento de autoevaluación diseñado por Okasha et al. (1981) para medir la gravedad de la ideación suicida mediante cuatro ítems. Los primeros tres ítems evalúan la ideación suicida, y el cuarto pregunta sobre intentos previos de suicidio. Los participantes responden en una escala Likert de 0 a 3 puntos. La puntuación total, que va de 0 a 12, se obtiene sumando los puntos de los cuatro ítems. Un puntaje de 1 o más indica la presencia de ideación suicida, con puntuaciones más altas refleja mayor gravedad. Validada para población mexicana por Mondragón et al. (2001). En este estudio la escala mostró una confiabilidad de .87.

Rendimiento académico

Para medir la variable se preguntó a los participantes sobre el promedio global de preparatoria con el que ingresaron a la licenciatura.

Resultados

Se calcularon estadísticos descriptivos por variables; respecto al estrés, los participantes puntuaron con una media de 27.12, lo cual indica un nivel de presencia leve; con relación a la ansiedad, se obtuvo una media de 23.32, que hace referencia a nivel moderado de presencia de la variable, además, se identificó una media de 43.47 en depresión, lo cual indica un nivel moderado; respecto a ideación suicida, se obtuvo una media de 2.74, que indica un nivel de latencia bajo; por último, el rendimiento académico obtuvo una media de 93.15, lo que indica un nivel alto (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos por variable*

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estrés	4.00	45.00	27.12	9.04
Ansiedad	0.00	63.00	23.32	14.70
Depresión	22.00	74.00	43.47	10.61
Ideación suicida	0.00	12.00	2.74	3.20
Rendimiento académico	77	100	93.15	5.50

A través de la prueba t de Student para muestras independientes, se compararon las medias de las variables de estudio en función del sexo de los participantes, se observó que en estrés, ansiedad y depresión las mujeres puntuaron con una media más elevada, siendo estas diferencias estadísticamente significativas; en ideación suicida y rendimiento académico, las mujeres también puntuaron más alto que los hombres, sin embargo, estas diferencias no obtuvieron significancia estadística (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Diferencias entre hombres y mujeres respecto a las variables de estudio*

Escala	Hombres			Mujeres			gl	t	p
	n	M	DE	n	M	DE			
Estrés	64	23.26	9.24	123	28.76	8.06	185	-4.20	.001
Ansiedad	64	15.12	14.39	123	26.87	12.88	185	-5.68	.001
Depresión	64	88.96	9.19	123	45.09	10.05	185	-4.07	.001

Ideación suicida	64	2.09	2.97	123	2.81	2.98	185	-1.56	.060
Rendimiento académico	64	92.67	6.12	123	93.59	4.96	185	-1.10	.136

Mediante el coeficiente de correlación de Pearson, se calculó el nivel de asociación de las variables donde se observó que el estrés se relaciona de manera positiva y significativa con la ansiedad ($r = .695, p < 0.001$), depresión ($r = .776, p < 0.001$) e ideación suicida ($r = .460, p < 0.001$); la ansiedad se relaciona de manera positiva y significativa con la depresión ($r = .693, p < 0.001$) e ideación suicida ($r = .510, p < 0.001$); la depresión con la ideación suicida ($r = .565, p < 0.001$), todas estas resultando en un nivel de asociación de moderados a altas. Además, el estrés ($r = -.202, p < 0.001$), ansiedad ($r = -.196, p < 0.001$), depresión ($r = -.229, p < 0.001$) e ideación suicida ($r = -.205, p < 0.001$), se relacionaron de manera negativa en niveles bajos con la variable rendimiento académico (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Matriz de correlaciones entre variables*

	EST	AN	DEP	IS	RA
Estrés	1				
Ansiedad	.695**	1			
Depresión	.776**	.693**	1		
Ideación Suicida	.460**	.510**	.565**	1	
Rendimiento Académico	-.202**	-.196**	-.229**	-.205**	1

$p < .05^*, p < .001^{**}$

EST = Estés, AN = Ansiedad, DEP = Depresión, IS = Ideación Suicida, RA = Rendimiento académico.

Discusión

Los resultados de este estudio confirman lo que se ha identificado en la literatura nacional e internacional respecto la salud mental de los estudiantes de Medicina, respecto al estrés, ansiedad, depresión e ideación suicida. Diversos estudios confirman que estas variables son la prevalencia en esta población, sin embargo, se han reportado incidencias más elevadas en la literatura revisada (Anzures-Muñoz et al., 2023; Gautam et al., 2023; Pinzón-Amado et al., 2014, y Pitanupong et al., 2023;). Esto puede deberse

a que la mayoría de los estudios que se realizan incluyen a estudiantes de semestres más avanzados, y se ha identificado que conforme se avanza en la educación médica, aumentan los problemas de la salud mental en los estudiantes (Padilla et al., 2023). Lo que resalta la importancia de centrar este tipo de evaluaciones en etapas iniciales de la educación universitaria médica para detectar las posibles afectaciones que se padezcan y de esta manera poder intervenir en un momento oportuno con acciones de promoción y prevención.

Además, los resultados de las diferencias de las variables respecto al sexo de los participantes coinciden con lo que se ha reportado en la literatura, señalando que es frecuente que el sexo femenino obtenga puntajes más elevados que los hombres en los dominios de problemas de salud mental (Anzures-Muñoz et al., 2023; Kobus et al., 2020; Pitanupong et al., 2024). Esto nos lleva a una reflexión de los problemas que se pueden relacionar con la perspectiva de género en este tipo de entornos educativos, donde se puede vulnerar y violentar a la mujer causando mayor incidencia de afecciones mentales.

Con relación a los resultados en los niveles de asociación entre las variables, existen estudios que reafirman los resultados encontrados, en los que se ha asociado a los problemas de salud mental con la conducta suicida y bajo rendimiento académico (Espinales et al., 2024; Jaimes-Medrano et al., 2024; Reyes et al., 2021; Seo et al., 2021). Uno de los aspectos limitantes de este estudio es el tipo de pruebas estadísticas realizadas, con las que no se puede explicar causalidad, por lo que se recomienda analizar estas variables con estadísticos que permitan estas conclusiones.

Continuando con las limitantes del estudio, se considera el tipo de muestreo y el tamaño de la población evaluada, ya que estos aspectos dificultan la generalización de los resultados, por lo que futuros estudios deberían contemplar muestras representativas a la población que se estudie.

A pesar de estas limitantes, los resultados de la presente investigación pueden tomarse como un indicador de las patologías mentales que pueden afectar a la población estudiantil de Medicina y como estas pueden repercutir en su rendimiento académico. Por lo que se resalta la importancia de llevar a cabo intervenciones psicológicas que promuevan el bienestar mental de los médicos en formación, ya que el camino del desarrollo del médico es amplio y con un nivel de exigencia elevado.

Referencias

- Anzures-Muñoz, C., Pérez-Cacho, C. y Estrada-Jiménez, T. (2023). Prevalencia de sintomatología depresiva en médicos internos de pregrado en una universidad privada en Puebla, México. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 40(3). <https://doi.org/10.16888/in-terd.2023.40.3.23>
- Blázquez, F., Pérez, K., Calderón, M., & Medina, M. (2020). Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI, *Beck Anxiety Inventory*) en población general de México. *Ansiedad y Estrés*, 26(2-3), 181-187. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.08.002>
- Beck, A., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893-898. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.56.6.893>
- Behr, M., Behr, I., & Al-Qubati, H. (2024). The prevalence of depression and anxiety among medical students in Yemen: A cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 352. 366-370. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.02.080>
- Castro-Osorio, R., Maldonado-Avendaño, N., & Cardona-Gómez, P. (2022). Propuesta de un modelo de la ideación suicida en estudiantes de Medicina en Colombia: Un estudio de Simulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 51(1), 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.rep.2020.09.001>
- Cancino, E., Párraga, J., & Castillo, D. (2024). Revisión sistemática sobre salud mental y rendimiento académico. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1833-1851. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10623
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Espinales, K., Chamba, J., & Granizo, W. (2024). Estudiantes de Medicina y su rendimiento académico en las universidades ecuatorianas. *Revista Social Fronteriza*, 4(1). [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(1\)148](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(1)148)
- Gautam, B., Dhanasekar, G., & Rajsri, T. (2023). Prevalence of Depression, Anxiety, and Stress Among Medical Students before their Final Examinations at a Private Medical College of Tamil Nadu, India: A Cross-sectional Study. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 17(12), 01-05. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.7860/JCDR/2023/67589.18874>

- González, M., & Landero, R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (pss) in a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 199-206. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006466>
- Jaimés-Medrano, A., Aburto-Arciniega, M., Urrutia-Aguilar, M., & Caraveo-Anduaga, J. (2024). Malestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de medicina: un estudio comparativo por sexo. *Investigación en Educación Médica*, 13(49), 9-17. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2024.49.23529>
- Jiménez-López, J., Arenas-Osuna, J. y Angeles-Garay, U. (2014). Síntomas de depresión, ansiedad y riesgo de suicidio en médicos residentes durante un año académico. *Revista de Medicina Institucional México Seguro Social*, 53(1), 8-20. <https://www.redalyc.org/pdf/4577/457744935004.pdf>
- Jupina, M., Sidle, M., & Rehmeyer, C. (2022). Medical student mental health during the COVID-19 pandemic. *The Clinical Teacher*, 19(5). <https://doi.org/10.1111/tct.13518>
- Kobus, V., Calletti, M. y Santander, J. (2020). Prevalencia de síntomas depresivos, síntomas ansiosos y riesgo de suicidio en estudiantes de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 58(4), 314-323. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272020000400314>
- Mondragón, L., Borges, G., y Gutiérrez, R. (2001). La medición de la conducta suicida en México: estimaciones y procedimientos. *Salud Mental*, 24(6), 4-15. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=22449>
- Nails, J., Maffly-Kipp, J., DeShong, H., Lowmaster, S., & Kurtz, J. (2023). A crisis in college student mental health? Self-ratings of psychopathology before and after the COVID-19 pandemic. *Psychological Assessment*, 35(11), 1010-1018. <https://doi.org/10.1037/pas0001241>
- Okasha, A., Lotaif, F., & Sadek, A. (1981). Prevalence of suicidal feelings in a sample of non-consulting medical students. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 63(5), 409-415. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1981.tb00690.x>
- Padilla, E., Maldonado, J., & Burgos, H. (2023). Prevalencia de depresión y ansiedad en estudiantes de Medicina. Un estudio longitudinal. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 10(20). <https://ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/813/1067>
- Palmer-Morales, Y., Prince-Vélez, R., Medina-Ramírez, M., & López-Palmer, D. (2017). Frecuencia de rasgos de depresión en médicos internos de pregrado del Instituto Mexicano del Seguro Social en Mexicali,

- Baja California. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 75-79. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.08.001>
- Pitanupong, J., Sa-i, A., Sathporn, K., Jiraphan, A., Ittasakul, P., & Karawekpanyawong, N. (2024). The personality traits with depression and suicidal ideation among Thai medical students: a university-based multiregional study. *BMC Psychology*, 223(12). <https://doi.org/10.1186/s40359-0224-01707-8>
- Pinzón-Amado, A., Guerrero, S., Moreno, K., Landínez, C., y Pinzón, J. (2014). Ideación suicida en estudiantes de Medicina: prevalencia y factores asociados. *Revista de Psiquiatría*, 43(1), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2013.11.005>
- Reyes, M., Villar, N., & Sotomayor, P. (2021). Intento suicida, riesgo suicida y factores de riesgo asociados en estudiantes de Medicina: una revisión sistemática. *Revista ANACEM*, 15(2), 22-28. <https://shorturl.at/nqxOX>
- Sánchez, J., & Benítez, E. (2021). Estudio de la salud mental en estudiantes universitarios de la rama sociosanitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 27-40. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2133>
- Seo, C., Di Carlo, C., Dong, S., Fournier, K., & Haykal, K.-A. (2021). Risk factors for suicidal ideation and suicide attempt among medical students: A meta-analysis. *PLoS ONE*, 16(12), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261785>
- Tlecuitl, N. (2016). *Prevalencia de trastornos mentales (depresión mayor, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de pánico y riesgo de suicidio) en médicos residentes del Hospital de Especialidades Centro Médico Nacional "La Raza" y algunos factores asociados*. [Tesis de especialidad, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la UNAM. https://educacionensalud.imss.gob.mx/unidades-medicas/cve/cdes/tesis/tlecuitl_mendoza_nataly.pdf
- Zung, W. (1965). A self-report depression scale. *Archives of General Psychiatry*, 12, 63-70. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1965.01720310065008>

CAPÍTULO 18

EFFECTO DE LA AUTOEFICACIA EN MATEMÁTICAS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTADÍSTICA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Jacobo Alejandro Bernal Amparano¹

Verónica González Franco²

Mirsha Alicia Sotelo Castillo²

¹Universidad Vizcaya de las Américas

²Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

La autoeficacia se considera uno de los principales predictores del desempeño académico de los individuos, por ello, este estudio planteó como objetivo comprobar el efecto que tiene la autoeficacia en matemáticas, evaluada a partir de las fuentes de información, sobre el rendimiento en estadística de estudiantes de la Licenciatura en Psicología. Los resultados del estudio cuantitativo, no experimental, transversal de alcance explicativo mostraron que los estudiantes de la licenciatura reportan un nivel de autoeficacia en matemáticas moderado, autovalorándose en su mayoría con un desempeño regular, aunque el promedio de calificación de los estudiantes fue de 9.5. Finalmente, se comprobó el efecto que la autoeficacia ejerce sobre la autovaloración en matemáticas ($R^2 = .60$) que actúa como mediadora y a su vez influye sobre el rendimiento académico en estadística ($R^2 = .13$), lo que confirma la relevancia de las creencias de autoeficacia e invita a continuar con su estudio.

Introducción

La deficiencia en el aprendizaje en matemáticas en cualquier nivel educativo es un problema evidente, esto se observa por ejemplo en los resultados obtenidos por la prueba PISA (INEE, 2022), la cual evalúa lectura, matemáticas y ciencias en estudiantes de 15 años y se realiza en 81 países con un total aproximado de 650 000 estudiantes, los hallazgos mostraron que el nivel promedio de América Latina y el Caribe es menor que el promedio

de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es así que el 75 % de los estudiantes no alcanza las competencias mínimas en matemáticas.

Esta deficiencia continua en la universidad, tal como lo explican Martínez et al. (2017), quienes analizaron los resultados de algunas de las áreas del examen de ingreso a la universidad (EXANI II) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) de estudiantes de Ingeniería en Computación del Centro Universitario Valle de Chalco, utilizando una escala del 1 al 10. En su estudio encontraron que las áreas de competencia de pensamiento analítico, pensamiento matemático y matemáticas rondan en una media de 6 puntos ($M = 6.27$, $M = 6.31$ y $M = 5.97$, respectivamente). Los hallazgos indicaron un bajo desempeño de los estudiantes en cada una de las áreas de matemáticas, lo que corrobora las deficiencias de las estrategias implementadas en la carrera académica del estudiante hasta su ingreso a la universidad. En la misma línea, se encuentran resultados de estudios como los de Cantú y Santoyo (2019), donde 30.48% de los 187 estudiantes participantes no aprobaron el curso de bioestadística; asimismo, el estudio destaca la relación entre la aprobación del examen y el nivel de pensamiento matemático de los estudiantes, resultando que un alto nivel en este tipo de pensamiento indica 90% de posibilidades de aprobar el examen de bioestadística.

Por otro lado, Gamboa y Moreira-Mora (2017) encontraron que los estudiantes no están interesados en el aprendizaje de las matemáticas, además, no están dispuestos a hacer ejercicios, estudiar o practicar, no les es posible concentrarse y al momento de la evaluación tienen emociones negativas, tales como miedo, inseguridad, temor, entre otras. A su vez, mencionan que estas situaciones y las bases previas insuficientes son factores que afectan directamente su rendimiento, lo cual genera un bloqueo para ellos. En este sentido, Vargas y Montero (2016) hablan sobre el rol que juega la poca confianza de los estudiantes sobre su capacidad para realizar actividades matemáticas, lo que genera desempeños deficientes en los cursos relacionados con esta área del conocimiento.

La percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo, o las creencias que tiene sobre su capacidad para desempeñarse, son esenciales en el desempeño real en cualquier área, esto es conocido como autoeficacia. Para Bandura (1986), la autoeficacia es definida como la forma en que las personas visualizan sus capacidades, lo cual es indispensable para conseguir su verdadera capacidad bajo cualquier situación. Además, Bandura (1987) y Pajares (1997) señalan que las creencias de autoeficacia se llevan a cabo

a partir de cuatro fuentes de información personal y del ambiente: 1) experiencias previas o logros de ejecución, 2) experiencia vicaria, 3) persuasión social, y 4) respuestas emocionales y fisiológicas.

La fuente de información *logros de ejecución*, también llamada fuente de *dominio o experiencia en maestría*, se compone de forma empírica por todos los logros o fracasos, los cuales generan la posibilidad de conseguir éxito en la misma acción o similar en el futuro; la fuente de información denominada experiencia vicaria es un conjunto de creencias del individuo sobre sus capacidades respecto a desempeñar de forma correcta una tarea al observar o imaginar como los demás son capaces de realizar eficazmente dicha actividad. Aquí se incluyen las comparaciones que hacen las personas sobre sus capacidades y las de los otros, sobre todo si la experiencia sobre dicha tarea es mínima. Las fuentes *persuasión social* y *experiencia vicaria* son retribuidas por el ambiente y son aprovechadas por los individuos que cuentan con creencias positivas sobre sus habilidades y necesitan ese reforzamiento social de personas significativas, tales como su familia, maestros, compañeros y amigos, y así, conseguir el éxito en sus actividades (Pajares, 1997).

Como último, Olaz (2001) describe la fuente de información *respuestas emocionales y fisiológicas*, como las sensaciones que siente el sujeto al realizar la actividad, siendo así, una persona que muestra signos de ansiedad tendrá indicadores negativos como: dolores, fatiga, estrés, entre otros. Por el contrario, una persona segura de la actividad que realiza mostrará tranquilidad y entusiasmo por realizarla.

Al respecto, en el estudio de González (2018) se confirmó que un factor que influye en el rendimiento matemático de los estudiantes son sus creencias de autoeficacia. Entre los resultados destaca que quienes perciben un desempeño en matemáticas deficiente durante su educación primaria, secundaria y preparatoria, reportan menores niveles de autoeficacia durante la universidad. Además, se encontró la relación entre autoeficacia, el desempeño académico en estadística y el desempeño en una prueba de ejecución de matemáticas.

No cabe duda de que las creencias juegan un papel importante en el desempeño del estudiante; al respecto, Ruiz de Miguel (2015) realizó una investigación con el objetivo de identificar las actitudes y creencias de los alumnos de ciencias sociales hacia la materia de estadística y encontró que de una muestra de 855 alumnos, más de la mitad (57.5%) desconocían que tenían que cursar estadística, sobre todo en los alumnos enfocados en la docencia (educación primaria y educación infantil), lo cual les genera confusión debido a que en su plan de estudio la asignatura es llamada Mé-

todos de investigación educativa, mientras que en los otros grupos lleva el nombre de Estadística aplicada.

Por otro lado, Aranda (2017), al estimar la relación entre autoeficacia, autoconcepto y desempeño en matemáticas, analizó el rol moderador de la autoeficacia. En el estudio participaron 669 estudiantes de entre 14 y 18 años, los resultados mostraron relaciones directas y significativas entre las variables. Los resultados arrojaron que existe una relación entre el autoconcepto y el rendimiento, siempre y cuando esté moderado por la autoeficacia, es decir, el autoconcepto impacta sobre las creencias de autoeficacia en matemáticas, y esta a su vez sobre el desempeño académico en esta asignatura. A su vez, Pendon (2022), con el objetivo de determinar el grado de autoeficacia y el desempeño en matemáticas de estudiantes universitarios, realizó una investigación de tipo correlacional con una muestra de 150 estudiantes elegidos al azar, revelando que el desempeño de los alumnos está influido por su nivel de autoeficacia, es decir, el rendimiento académico es generalmente mayor para los estudiantes que tienen un alto sentimiento de autoeficacia.

De igual manera, el estudio realizado por Zamora et al. (2020) confirma la importancia de la autoeficacia matemática como predictor en el rendimiento académico en los alumnos de enseñanza de las matemáticas, siendo la experiencia en maestría, es decir, las experiencias previas en esa área son el factor más importante o con mayor efecto sobre el rendimiento en matemáticas, mientras que la persuasión social (comentarios por parte de otros sobre el desempeño en matemáticas de los alumnos) no se mostró relevante.

Según Ramos (2017), la falta de confianza y la presencia de emociones negativas puede incrementar cuando se trata de estudiantes de carreras relacionadas con las ciencias sociales, tal es el caso de la psicología, puesto que, de entrada, los estudiantes desconocen la presencia de las matemáticas en cualquiera de sus ramas en su formación académica y ejercicio profesional, así, en ocasiones, la creencia de que no encontrarán matemáticas orienta la elección de carreras de esta índole. Además, se observa que ramas de las matemáticas como la estadística se perciben menos útiles, menos importantes y comprensibles por los estudiantes de humanidades, a comparación de alumnos de un área distinta.

En la actualidad, las matemáticas son consideradas como indispensables en todos los campos profesionales y no solo en los de la STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés), son elementales también en las áreas de las ciencias sociales, finanzas, logística y el análisis de riesgo, por ende, las universidades las han añadido a su plan

educativo. A pesar de ello, los alumnos tienden a elegir una carrera profesional en la que no se vean implicadas las matemáticas, y se ve reflejado en cómo los estudiantes de las materias de ciencias sociales muestran un mayor rechazo que los estudiantes de áreas STEM (Peña y Camacho, 2020).

En la psicología se encuentran las matemáticas en tres maneras distintas, de forma cualitativa, de forma comparativa y de manera cuantitativa. Esta última, mediante la asignación numérica permite realizar escalas para medición, las cuales son relevantes, apropiadas y pertinentes a lo que se vaya a estudiar. Se pueden encontrar las matemáticas en la psicología en forma de estadística, psicometría, psicofísica y en modelos de la conducta (Zawady, 2000).

En lo que respecta a esta licenciatura, la Evaluación Nacional de Egreso (EGEL Plus), que evalúa indirectamente la rama de la estadística a partir de las áreas disciplinares de diagnóstico psicológico, al valorar las competencias de evaluación psicológica, administración e interpretación de resultados e investigación psicológica mediante la aplicación de estudios cuantitativos y la evaluación de resultados, detecta que un porcentaje de los estudiantes que participaron en la evaluación en 2022 (27.8% en el área de diagnóstico y 38.5% en el área de investigación), obtienen resultados deficientes, lo que, aunado a los resultados antes expuestos, demuestra la problemática en cuanto al aprendizaje y enseñanza de las ramas de las matemáticas en cualquiera de las áreas académicas (CENEVAL, 2022).

Kaufmann et al. (2022) concuerdan con la relevancia de la estadística y las bases fundamentales de matemáticas en la formación y profesión de los psicólogos para desempeñar múltiples funciones, entre ellas las interpretaciones de las evaluaciones psicológicas y resultados de investigaciones, sin embargo, reportan que son muchos los estudiantes de dicha carrera que presentan ansiedad ante la estadística y creencias negativas o deficientes de autoeficacia, sobre todo en sus clases de investigación.

Al respecto, en su estudio, estos autores encontraron tres perfiles de estudiantes: el primero de ellos, denominado estudiantes confiados o seguros, se caracterizó por niveles bajos de ansiedad ante la estadística y puntajes por encima de la media en autoeficacia en estadística básica y avanzada y en percepción de la relevancia de esta en su profesión; el segundo, perfil de estudiantes ansiosos e indiferentes, con niveles un poco más altos de ansiedad y puntuaciones por debajo de la media en autoeficacia y percepción de la relevancia, siendo los estudiantes de 4to semestre quienes mayormente se situaban en él y el perfil con mayor proporción de estudiantes; y finalmente, el tercero, estudiantes con creencias ansiosas, cuyos niveles de ansiedad fueron mayores y los niveles de autoeficacia y percepción de

relevancia de la estadística fueron menores que los anteriores, este perfil agrupo a menos participantes (Kaufmann et al., 2022).

Realizar estudios acerca de la autoeficacia en matemáticas de los universitarios permitirá tomar acciones al respecto, que generen en los estudiantes creencias positivas sobre su capacidad para desempeñarse en esta área del conocimiento; en lo que concierne a esto, Zakariya (2022) realizó una revisión sistemática de estudios que demuestran experimentalmente estrategias para aumentar la autoeficacia matemática en estudiantes, categorizando las intervenciones más efectivas en tres categorías: 1) intervenciones que manipulan directamente las fuentes de autoeficacia; 2) intervenciones basadas en la instrucción, donde se incorporan algunas fuentes de autoeficacia en los métodos de enseñanza o en la formación del profesorado, y 3) intervenciones que incorporan características de autoeficacia en las actividades de aprendizaje de los estudiantes. En conclusión, el autor reporta que las intervenciones han sido eficaces generando cambios en las creencias de los estudiantes y en algunos casos prevaleciendo en el tiempo; las intervenciones más eficaces para universitarios fueron las que incorporan el aprendizaje computarizado basado en ejemplos, equipado con características de autoeficacia.

Lo anterior da pie a considerar que diagnósticos como el presente son importantes para identificar el nivel de autoeficacia de los estudiantes y su influencia en el rendimiento académico, para posteriormente diseñar estrategias prácticas que mantengan o incrementen creencias positivas y mejoren el desempeño de los estudiantes.

A partir de lo hasta aquí expuesto, el objetivo del presente estudio fue comprobar el efecto que tiene la autoeficacia en matemáticas evaluada a partir de las fuentes de información de autoeficacia, sobre el desempeño en estadística de estudiantes de la Licenciatura en Psicología.

Método

El estudio fue bajo un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y de alcance explicativo.

Participantes

La muestra se constituyó por 200 estudiantes de la Licenciatura en Psicología cursada en dos instituciones de educación superior de la localidad de Cajeme en Sonora, México, de los cuales 71% son del sexo femenino. La media de edad fue de 22.2 años ($DE = 5.39$). El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia.

Instrumento

Se aplicó la Escala Likert de Fuentes de Autoeficacia Matemática (EFAM) de Usher y Pajares (2009), con una traducción realizada por Zalazar et al. (2011), la cual consta de 24 ítems con opciones de respuesta de 1 a 5 en función del grado de acuerdo, agrupados en 4 factores con 6 ítems cada uno, correspondientes a las fuentes de información: a) experiencias previas o experiencia en dominio, referente a las experiencias académicas previas exitosas o de fracaso que han vivido los estudiantes y que les generan percepción de dominio o no en los contenidos de matemáticas; b) aprendizaje vicario, con relación a la comparación que los estudiantes hacen entre ellos y otros (profesores, compañeros, adultos) y que les permiten generar creencias de su posibilidad para desempeñarse en el área de las matemáticas; c) persuasión social, respecto a recibir halagos y reconocimiento social de parte de otros (padres, profesores, compañeros), y d) estado fisiológico y emocional, que incluye las respuesta físicas como tensión en el cuerpo y agotamiento y emocionales, como estrés y depresión, al enfrentarse a tareas matemáticas. Los índices de confiabilidad Alfa de Cronbach fueron de 0.90, 0.85, 0.95 y 0.91, respectivamente; indicadores altos de fiabilidad para la muestra de estudiantes universitarios de este estudio previo al desarrollo del modelo estructural.

Además, se solicitó a los participantes su promedio en la asignatura de Estadística cursada previamente y responder a la pregunta: ¿Qué tan bueno en matemáticas te percibes? Cuyas 6 opciones de respuesta iban de malo a excelente.

Procedimiento

Se requirió la autorización de docentes de grupo para llevar a cabo la recolección de datos de los estudiantes de forma presencial, mediante la utilización de un *link* y código QR se les compartió el instrumento realizado en Google Forms, para lo cual se solicitó previamente su participación voluntaria a través de un consentimiento informado que exponía el objetivo del estudio y la confidencialidad de la información recabada. Responder el cuestionario EFAM les tomó a los estudiantes 20 minutos en promedio.

Una vez recolectados, los datos fueron analizados mediante los programas estadísticos SPSS para obtener las medidas centrales referentes a las fuentes de información de los estudiantes y su autoeficacia en matemáticas, identificar diferencias entre grupos de acuerdo con la autovaloración de su desempeño en matemáticas mediante la prueba ANOVA de un factor

(prueba *post hoc* Tukey) y correlaciones entre las variables empleando el estadístico r de Pearson y AMOS para realizar un modelamiento de ecuaciones estructurales y probar el efecto de la variable independiente sobre la dependiente.

Resultados

Iniciando con la autovaloración de los estudiantes sobre su desempeño en las asignaturas relacionadas con matemáticas cursadas durante la licenciatura, se muestra que la mayoría de los participantes consideran su desempeño como regular (46.1%), resalta que alrededor de 20% de los participantes se consideran malos/muy malos cuando se trata de desempeñarse en actividades relacionadas con las matemáticas (ver Tabla 1). Lo anterior a pesar de que el promedio de calificaciones para el grupo de participantes en la asignatura de estadística fue de 9.5 (DE = 6.20), lo que se considera con una puntuación muy buena considerando la escala de 0 a 10.

Tabla 1. *Autovaloración del desempeño en matemáticas*

Desempeño en matemáticas	<i>F</i>	%
Muy malo	11	5.4
Malo	32	15.7
Regular	94	46.1
Bueno	43	21.1
Muy bueno	18	8.8
Excelente	6	2.9
Total	204	100.0

Lo anterior resulta consistente con la autoeficacia en matemáticas reportada por los estudiantes a través de las fuentes de información analizadas, puesto que en una escala de entre 1 y 5, la media obtenida para la experiencia en maestría fue de 3.0 (DE = 0.94), la media de aprendizaje vicario fue de 3.32 (DE = 0.82), el control de respuestas o reacciones fisiológicas o emocionales obtuvo una media de 3.10 (DE = 0.97), mientras que la media menor se encontró en el factor referente a persuasión social ($M = 2.78$, DE = 1.08) (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Análisis descriptivos de las fuentes de información de autoeficacia en las matemáticas*

Fuente de información	M	DE	Asimetría	Curtosis
Experiencia en maestría	3.09	0.94	.01	-.73
Aprendizaje vicario	3.32	0.82	-.20	-.20
Persuasión social	2.78	1.08	.14	-.83
Respuestas fisiológicas y emocionales	3.10	0.97	-.01	-.57

Las puntuaciones resultantes de cada factor pueden categorizarse en un nivel moderado de autoeficacia, lo que indica que los estudiantes de la carrera de Psicología se sienten capaces de realizar algunas de las actividades relacionadas con matemáticas con éxito; en función de las experiencias previas en algunas de las cuales han tenido éxito, reciben en ocasiones comentarios positivos sobre su desempeño de parte de personas significativas para ellos; en ciertas actividades se consideran capaces de desempeñarse tan bien como sus compañeros y profesores al seguir los procedimientos que ellos emplean y son capaces de controlar algunas de las respuestas fisiológicas o emocionales negativas que provoca en ellos el realizar alguna tarea de matemáticas.

Como era de esperarse, los estudiantes que se consideran mejores en matemáticas reflejan mayores medias de autoeficacia; de forma inversa, quienes se perciben a sí mismos con un desempeño deficiente en matemáticas son los participantes con menores puntajes de autoeficacia. En la Tabla 3 se puede observar un análisis de comparación de medias, al categorizar a los estudiantes en 3 grupos de acuerdo con la autovaloración de su desempeño en matemáticas (1 = malo-muy malo, 2 = regular, 3 = bueno-muy bueno, excluyendo para este análisis a los estudiantes que puntuaron en la categoría de excelente por ser un grupo muy pequeño). Los resultados del ANOVA de un factor confirman una diferencia significativa entre grupos en todas las fuentes de información, una prueba *post hoc* Tukey reflejó que la diferencia se presenta entre los grupos 1 y 3 (desempeño deficiente: autovaloración mala/muy mala y desempeño eficiente: autovaloración bueno/muy bueno). De modo contrario, no se observó diferencia en el promedio de los estudiantes en la clase de Estadísticas, a pesar de autopercebirse de uno u otro modo en cuanto a su desempeño en matemáticas.

Tabla 3. *Comparación de medias por grupo de acuerdo con la autovaloración en matemáticas*

Variable	Desempeño deficiente		Desempeño medio		Desempeño eficiente		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE		
Promedio en estadística	93.18	8.33	92.90	14.98	98.27	3.52	2.67	.07
Experiencia en maestría	2.08	0.60	2.97	0.67	3.91	0.68	96.75	.00
Aprendizaje vicario	2.51	0.66	3.28	0.66	3.91	0.63	55.77	.00
Persuasión social	1.82	0.73	2.54	0.81	3.69	0.88	70.32	.00
Respuestas fisiológicas/emocionales	3.65	1.02	3.28	0.75	2.48	0.98	25.55	.00

En cuanto a las relaciones entre las fuentes de información de autoeficacia, se observa que la relación positiva más fuerte es entre la experiencia previa en matemáticas y el aprendizaje vicario; además, justamente son las experiencias previas o juicios de dominio los que mayor relación positiva tienen, la autovaloración en matemáticas y con el promedio reportado para la asignatura de Estadística (asignatura relacionada a matemáticas que cursan los estudiantes de psicología) (ver Tabla 4).

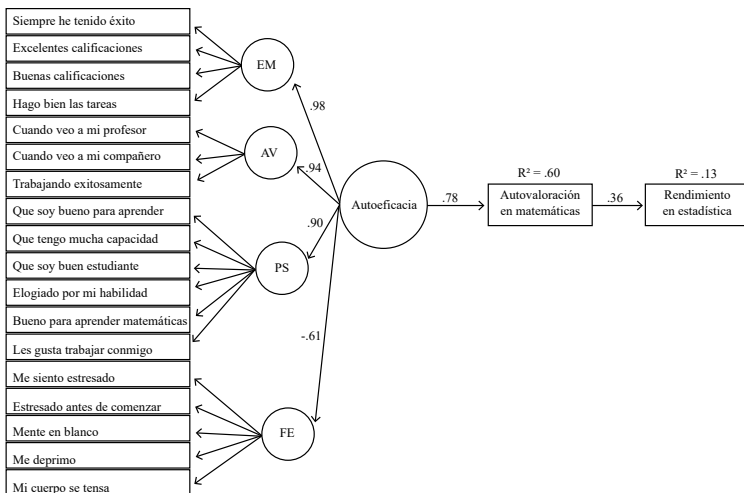
Tabla 4. *Correlaciones entre variables*

	1	2	3	4	5	6
1. Experiencia en maestría	1					
2. Aprendizaje vicario	.729**	1				
3. Persuasión social	.766**	.723**	1			
4. Respuestas fisiológicas y emocionales	-.532**	-.401**	-.502**	1		
5. Promedio estadística	.362**	.214**	.219**	-.181*	1	

6. Autovaloración en matemáticas	.720**	.609**	.694**	-.451**	.358**	1
----------------------------------	--------	--------	--------	---------	--------	---

Una vez identificadas las relaciones entre variables, que resultaron entre moderadas y fuertes, se procedió a probar un modelo de ecuaciones estructurales. En primer lugar, se formó un factor de segundo orden con las cuatro fuentes de autoeficacia: experiencia en maestría, aprendizaje vicario, persuasión social y estados o respuestas fisiológicas y emocionales. Al incorporar las variables manifiestas de las fuentes de autoeficacia, se excluyeron algunos ítems que no aportaban al modelo, de modo que quedaron cuatro ítems para la dimensión de experiencia en maestría, tres para aprendizaje vicario, los seis ítems iniciales para persuasión social y cinco para el factor estado fisiológico y emocional con alfas de confiabilidad de .88, .86, .95 y .91, respectivamente. El constructo de autoeficacia resultante explica la autovaloración en matemáticas en un 60%, este a su vez actúa como mediador para explicar el 13% del rendimiento en estadística reportado por los estudiantes. Los indicadores del modelo reflejaron indicadores de bondad de ajuste $X^2 = 243.41$ ($p < .05$, $gl = 161$). CMIN = 1.78, NFI = .92, TLI = .95, CFI = .96. RMSEA = .06 (ver Figura 1).

Figura 1. Modelo de rendimiento académico en estadística a partir de la autoeficacia para las matemáticas y la autovaloración



Discusión

Cumpliendo con el objetivo del estudio, se analizó el efecto que la autoeficacia medida a través de las fuentes de información que ejerce sobre el rendimiento académico en Estadística de estudiantes de la carrera de Psicología; dicho efecto, según el modelo resultante, es mediado por la valoración de los estudiantes sobre su desempeño en matemáticas. Es decir, la información que los estudiantes reciben a partir de sus experiencias previas de éxito o fracaso en tareas matemáticas, las comparaciones que realizan con sus compañeros y profesores para desempeñarse satisfactoriamente en actividades de ese tipo, los comentarios que reciben de personas significativas para ellos sobre su desempeño en matemáticas y las respuestas fisiológicas y emocionales que experimentan durante un actividad que conlleva matemáticas, forman una autovaloración de su desempeño en esta área académica, lo que a su vez influye en el rendimiento académico de las asignaturas relacionadas.

Estos hallazgos coinciden con los reportados por Kaufmann et al. (2022), encontrando que la mayoría de los estudiantes se sitúan en un nivel intermedio de autoeficacia para las matemáticas; es decir, se consideran capaces de desempeñarse en algunas tareas relacionadas, especialmente las más fáciles, se muestran medianamente interesados por las actividades de esta rama y en ocasiones se encuentran ansiosos al desarrollarlas. Asimismo, concuerda con los resultados Aranda (2017), quien encontró que el autoconcepto ejerce un efecto sobre el desempeño en matemáticas mediado por la autoeficacia; asimismo, son similares a los resultados de González (2018), Zamora et al. (2020) y Pendon (2022), quienes identificaron una relación positiva existente entre la autoeficacia en matemáticas y el desempeño académico en matemáticas (o una rama de ellas).

Estos datos y lo expuesto por autores como Ruiz de Miguel (2015) y Ramos (2017), son indicios del rol indiscutible de las percepciones, creencias, autovaloraciones, emociones de los estudiantes de cualquier nivel educativo o área de estudio en torno a las matemáticas, que finalmente impactan en su desempeño; por ello, se invita a continuar con el estudio de estas variables en conjunto, puesto que, si bien el porcentaje explicado por la autoeficacia en matemáticas del modelo expuesto es pequeño, confirma la importancia de contemplarlo como uno de los factores, al considerarse el rendimiento como un constructo multicausal.

A partir de los resultados obtenidos y analizados, se recomienda, en primer lugar, informar a los estudiantes sobre la existencia y la funcionalidad de las matemáticas en las licenciaturas del campo de ciencias sociales,

como el caso de la Licenciatura en Psicología, y trabajar con estrategias para evitar o disminuir las emociones negativas que presentan cuando descubren que hay asignaturas de este tipo a lo largo del plan de estudios. Por otro lado, se recomienda establecer programas que promuevan la autoeficacia y su utilidad a maestros que estén encargados de impartir las materias de cualquier rama de las matemáticas, esto con el fin de conseguir que dichas estrategias sean empleadas en clase, y así, los estudiantes logren aprender habilidades útiles para lograr el aprendizaje deseado. Además, es importante aplicar la enseñanza de las matemáticas en torno a la utilidad que estas presentan en la profesión elegida, aplicando ejemplos matemáticos a situaciones reales, en donde el alumno pueda asociar los conocimientos con su profesión; pues como lo indica Zakariya (2022), las intervenciones de autoeficacia directas en los estudiantes y a través de la instrucción del docente son las que han mostrado mayores impactos en el aprendizaje de las matemáticas.

Referencias

- Aranda, R. (2017). *Relación entre autoeficacia, autoconcepto y desempeño en la asignatura de matemáticas*. [Tesis de maestría]. Universidad de Concepción. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2617>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Martínez Roca.
- Cantú, P., & Santoyo, M. (2019). Evaluación del rendimiento académico en bioestadística y la competencia disciplinar de pensamiento matemático en estudiantes universitarios. *Educación*, 28(54), 45-60. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.003>
- Gamboa, R., & Moreira-Mora, T. (2017). Actitudes y creencias hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre estudiantes y profesores. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 514-559. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27473>
- González, V. (2018). *Autoeficacia y desempeño académico en Estadística de alumnos universitarios*. [Tesis de maestría inédita]. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Kaufmann, L., Ninaus, M., Weiss, EM., Gruber, W., & Wood, G. (2022). Self-efficacy matters: Influence of students' perceived self-efficacy on statistics anxiety. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1514(1), 187-197. <https://doi.org/10.1111/nyas.14797>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022). *PISA 2022*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>

- Martínez, M., Soberanes, A., & Sánchez, J. (2017). Análisis correlacional de competencias matemáticas de pruebas estandarizadas y prerrequisitos matemáticos en estudiantes de nuevo ingreso a Ingeniería en computación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 946-974. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.328>
- Pajares, F. (1997). Currents Directions in Self-Efficacy Research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* 10, 1-49. JAI Press.
- Pendon, R. (2022). Self-efficacy and mathematics performance among college students: basis for development of mathematics engagement training. (2022). *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(1), 1697-1705. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S01.203>
- Ramos, C. (2017). El abandono de la estadística en la psicología de Ecuador. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 55(2), 135-137. <https://www.scielo.cl/pdf/rehnp/v55n2/art08.pdf>
- Ruiz de Miguel, C. (2015). Actitudes hacia la estadística de los alumnos del Grado en Pedagogía, Educación Social y Maestro de Educación Primaria en la UCM. *Educación xx1*, 18(2), 351-374. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12158>
- Vargas, M., & Montero, E. (2016). Factores que determinan el rendimiento académico en Matemáticas en el contexto de una universidad tecnológica: aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Universitas Psychologica*, 15(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.fdra>
- Zakariya, Y. (2022). Improving students' mathematics self-efficacy: A systematic review of intervention studies. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.986622>
- Zamora, J., Cruz, J. & Amador, M. (2020). Autoeficacia y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza de la matemática. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 137-150. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2818>
- Zawady, M. (2000). Las matemáticas en psicología. ¿Por qué temer? *Laberinto*, 1(1), 15-17. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lab/article/view/47290>

CAPÍTULO 19

ACTITUDES HACIA LA CIENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS(AS)

Ernesto Alonso Carlos-Martínez¹

Luz Alicia Galván-Parra²

Roberto Chávez Nava³

Edgar Iván Zazueta Luzanilla³

¹TecNM: Instituto Tecnológico Superior de Cajeme

²Instituto Tecnológico de Sonora, Depto. de Psicología
(autora de correspondencia)

³Instituto Tecnológico de Sonora, Depto. de Educación

Resumen

Las actitudes de estudiantes hacia la ciencia comprenden dimensiones cognitivas, conductuales y afectivas. Estudios empíricos han destacado la importancia de su impacto en la formación del compromiso y la identificación de las y los estudiantes con la ciencia. Las actitudes pueden incluir la motivación intrínseca, el desarrollo de competencias, el valor instrumental y el compromiso con el aprendizaje de las ciencias. Por ello, en este ensayo se enfatiza la necesidad de que la comunidad universitaria estudiantil logre desarrollar actitudes positivas hacia los contenidos científicos curriculares, y con ellas aumentar el interés y la motivación intrínseca, lo que en última instancia favorece el desarrollo cognitivo. Asimismo, se recomienda el desarrollo de instrumentos válidos y confiables para la medición de las actitudes estudiantiles hacia las asignaturas de ciencias, ya que juegan un papel crucial en los resultados de aprendizaje y de éxito académico con miras a prepararlos para los desafíos y problemáticas complejas del siglo XXI.

Introducción

La ciencia es un cúmulo de sapiencias que representan la naturaleza y todo lo que acaece en ella, considerada como una presteza humana de tipo co-

lectiva que congrega de manera sinérgica conocimientos con relación al orbe para construir leyes e hipótesis justificables, que sirven para entender y adaptar el entorno a las necesidades humanas (Ojeda et al., 2021).

El propósito del presente ensayo es develar la enorme importancia de enseñar desde una edad temprana lo que es la ciencia de forma contextualizada, interesante y desmitificada para con ello despertar una curiosidad creciente en los alumnos, que en un futuro los impulse a aportar grandes conocimientos y avances en la sociedad. Cuestiones como qué es la ciencia, cómo funciona, cómo trabajan los científicos y cómo se relacionan ciencia y sociedad en el mundo cotidiano, son cosas que frecuentemente se ignoran en las instituciones educativas, debido a que se perciben las personas dedicadas a las ciencias con un estereotipo al cual no cualquiera podría encajar o interesarse (Ibañes et al., 2019).

Para conocer el verdadero ser de la ciencia, se debe remontar y relacionar con actitudes de nuestro pasado, en los orígenes, cómo Stephen Hawking mencionó: “Las ciencias se iniciaron cuando el ser humano quiso tratar de entender y controlar su entorno”, esto quiere decir que los conocimientos racionales inician desde el momento en que el ser humano trata de comprender y controlar su ecosistema (Wilches, 2017).

Aristóteles, siendo tal vez el primer científico de la historia por el profundo desarrollo sistemático de su pensamiento a partir de la observación empírica, definía a la ciencia como “el conocer la causa de un objeto, esto es, conocer por qué el objeto no puede ser diferente de lo que es” (Wilches, 2017), partiendo de esta aportación y de muchas otras donde Aristóteles expresó sus grandes ideas sobre el mundo, inspirando por más de dos mil años a los siguientes influyentes en la ciencia, como Isaac Newton que reflexionó sobre la explicación de Aristóteles sobre el movimiento y la posición de los objetos por naturaleza planteando su Teoría de gravitación universal y las Leyes de Newton (Marcos, 2016).

Por consiguiente, Charles Darwin (Bowler, 2010), también inspirado en Aristóteles y sus reflexiones sobre el cambio y el organismo, crea su obra *Teoría de la selección natural*. La ciencia poco a poco se ha ubicado y especializado en distintas ramas que han ayudado a comprender el entorno y adaptarlo a las necesidades de la humanidad; algunas aplicaciones cotidianas se encuentran en la salud, la adaptación a las distintas enfermedades, en la tecnología, permitiendo almacenar y tener la información al alcance de cualquier persona que lo necesite, en la industria textil al estudiar los tejidos de la tela y las mejores técnicas para crear prendas de ropa, calzado, e incluso en la agricultura, utilizando las mejores metodologías para aprovechamiento de la cosecha (George y Kengne, 2024).

Actualmente, el mundo necesita de profesionales con exigencias distintas a las que se presentaban en años anteriores, los conocimientos, habilidades y capacidades en el saber, saber hacer y el ser, que se espera que las y los estudiantes dominen y demuestren al terminar su preparación, el resultado que se obtiene de este conjunto de competencias es la flexibilidad y autonomía en la construcción del trabajador futuro (Chinchilla et al., 2021).

Para poder seguir este modelo, el estudiante universitario en la ciencia requiere de principios empíricos, matemáticos, físicos, algebraicos, además de aprender a utilizar equipos y programas computacionales (Pasca-gaza y Barriga, 2022).

Por otra parte, algunas de las características destacables de los estudiantes se resumen en el carácter autónomo en la exploración de información, su capacidad de reflexión y aplicación de conocimientos, así como el razonamiento crítico e interpretación de la información obtenida, una gran iniciativa, motivación y curiosidad por conocer y plantear nuevas hipótesis (Chinchilla et al., 2021).

Desarrollo

Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la ciencia son un aspecto fundamental para tener en cuenta en la educación superior (Rojas et al., 2021). Estas actitudes pueden influir en el rendimiento académico, la elección de carreras y el desarrollo de habilidades científicas. A la vez, las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la ciencia pueden tener un impacto significativo en su desempeño académico. Aquellos que muestran una actitud positiva suelen tener mejores resultados en asignaturas científicas, mientras que aquellos con una actitud negativa pueden enfrentar dificultades en su aprendizaje (Rojas et al., 2021).

Por ello, es crucial comprender las dimensiones cognitiva, conductual y afectiva de estas actitudes para poder medirlas de manera adecuada y así lograr identificar cómo influyen sobre la disposición al aprendizaje de la ciencia o no (Flores et al., 2021).

La dimensión cognitiva se refiere a los conocimientos y creencias que los estudiantes tienen sobre la ciencia, mientras que la dimensión afectiva se refiere a los sentimientos y emociones que experimentan hacia la misma; asimismo, la dimensión conductual implica las decisiones y acciones favorables que toman los y las estudiantes para mejorar sus conocimientos y habilidades relacionadas con el quehacer científico. Estas tres dimensiones son igualmente importantes para comprender las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la ciencia (Zhang y Zhou, 2021).

Para la comprensión y mejoría de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la ciencia, es necesario contar con herramientas de medición adecuadas. Las escalas de actitudes son instrumentos que permiten evaluar de manera sistemática y objetiva las creencias y emociones de los estudiantes hacia la ciencia (De Vellis, 2017).

Asimismo, es fundamental validar y estandarizar las escalas de actitudes para garantizar su fiabilidad y validez. Esto implica realizar estudios que demuestren que las escalas miden de manera precisa las dimensiones cognitiva y afectiva de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la ciencia (IISE, 2023).

La estandarización de una escala para medir las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la ciencia es fundamental para comprender y mejorar su formación científica, lo que a su vez promueve un mayor compromiso y éxito en el ámbito académico y profesional (Osborne y Collins, 2023).

Como argumentos de apoyo a lo anterior, se requiere en primer lugar tener claridad en la evaluación: una escala estandarizada proporciona un marco claro y consistente para evaluar las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia (Aguilera y Perales, 2019), lo que permite una comparación significativa entre diferentes cohortes de estudiantes y a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, permite identificar áreas de mejora. Al estandarizar una escala, se pueden identificar patrones comunes en las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la ciencia, lo que facilita la identificación de áreas de mejora en la formación científica y el diseño de intervenciones efectivas (Oon y Fan, 2017).

Por otra parte, contribuye a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La comprensión detallada de las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia, facilitada por una escala estandarizada, permite a los educadores adaptar sus métodos de enseñanza para abordar las necesidades específicas de los estudiantes (Moreno et al., 2018) y promover un mayor compromiso y participación en la ciencia.

Por último y no menos importante, contribuye al fomento de la investigación científica. Una escala estandarizada proporciona una base sólida para la investigación científica sobre las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia, lo que contribuye al avance del conocimiento en este campo y a la mejora continua de la formación científica en el ámbito universitario (Martínez y Gómez, 2023).

De tal manera, la estandarización de una escala para medir las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la ciencia es esencial para mejorar su formación científica, promover un mayor compromiso y éxito académico,

y fomentar el desarrollo de futuros profesionales capacitados y motivados (González y Ramírez, 2023).

La relación entre el aprendizaje de la ciencia en las y los estudiantes universitarios, y sus actitudes cognitivas, afectivas y conductuales hacia la ciencia, es fundamental para su formación profesional. Al fomentarse actitudes positivas hacia la ciencia a partir de la medición de los niveles de aceptación, se promueve un mayor compromiso, desempeño y desarrollo en el campo científico, lo que contribuye al avance del conocimiento y al éxito profesional de los estudiantes, más allá de sus contextos y condiciones particulares de cada una(o), como se precisa a continuación.

- ◇ Impacto en la formación profesional: Las actitudes hacia la ciencia también generan un impacto directo en la formación profesional de las y los estudiantes universitarios. Quienes muestran actitudes positivas se inclinan más inclinados a buscar oportunidades de aprendizaje y desarrollo en su campo científico, lo que les permite adquirir las habilidades y el conocimiento necesarios para tener éxito en su carrera profesional.
- ◇ Desarrollo de habilidades y competencias: Las actitudes afectivas hacia la ciencia, como el interés y la curiosidad, son fundamentales para el desarrollo de habilidades y competencias científicas en los estudiantes universitarios. Estas actitudes fomentan la exploración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, aspectos esenciales en la formación de profesionales científicos competentes y eficaces.
- ◇ Influencia de las actitudes en el aprendizaje: las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales de los estudiantes hacia la ciencia pueden afectar significativamente su motivación, interés y enfoque en el aprendizaje de la ciencia. Los estudiantes con actitudes positivas tienden a estar más comprometidos y dedicados a su aprendizaje, lo que se traduce en un mayor éxito académico y una mejor comprensión de los conceptos científicos.
- ◇ Contribución al avance científico: Los estudiantes universitarios con actitudes positivas hacia la ciencia son más propensos a participar en actividades de investigación y contribuir al avance del conocimiento científico en sus respectivos campos. Su entusiasmo y compromiso pueden impulsar la innovación y el descubrimiento, beneficiando tanto a la comunidad científica como a la sociedad en general.

Conclusión

Se observa la conveniencia y necesidad de la medición científica de las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia, ya que permitiría a los educadores identificar en tiempo real aquellas áreas en las que los estudiantes requieren de mayor apoyo y diseñar estrategias específicas para mejorar su rendimiento académico mediante la puesta en marcha de un proceso sistemático, lógico y organizado; valioso para la mejora continua del currículo mediante el ajuste de los contenidos y métodos de enseñanza en función de las necesidades y preferencias de los estudiantes, lo cual contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje positivo que fomenta la curiosidad y la exploración necesarias para la innovación y el descubrimiento.

De acuerdo con González y García (2022), es posible que el rechazo y bajo desempeño académico de algunos estudiantes en materias de ciencias, tales como matemáticas, física y estadística, entre otras, se deba a la forma y contenidos en procesos de enseñanza y aprendizaje de la metodología de la ciencia impartida en los distintos niveles del sistema educativo.

Por lo anterior, se recomienda realizar investigación en población de educación básica y media para conocer al respecto y promover –oportuna y adecuadamente– en todos los niveles educativos, ya que una actitud favorable hacia la ciencia indudablemente contribuirá de manera positiva en su rendimiento general.

Referencias

- Aguilera, D., & Perales, F. J. (2019). Actitud hacia la ciencia: Desarrollo y validación estructural del School Science Attitude Questionnaire (SSAQ). *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16, 1-20. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3103
- Aguilera, D., & Perales, F. J. (2018). What effects do didactic interventions have on students' attitudes towards science? A meta-analysis. *Research in Science Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9702-2>
- Bowler, P. J. (2010). Charles Darwin: El hombre y sus mitos. *Ciencias*, 97, 4-17.
- Chinchilla, C. M. D., Quintero, D. C. P., & Serna, C. N. (2021). Perfil, retos y desafíos del estudiante universitario en el siglo XXI. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 189-198.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage.

- Flores, J., Velázquez, B., & Moreno, T. (2021). Actitudes, estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe4), 00015. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2765>
- Frontiers in Psychology. (2023). Development and validation of the AI attitude scale (AIAS-4): A brief measure of general attitude toward artificial intelligence. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1191628/full>
- George, C., & Kengne, A. P. (2024). Advances in the diagnosis, treatment, and prognosis of chronic kidney disease: A reflection on recent developments. *Applied Sciences*, 14(13), 5518. <https://doi.org/10.3390/app14135518>
- González, T., & García, P. (2022). The impact of educational practices on students' attitudes toward mathematics and science. *Research in Science Education*, 52(2), 345-362. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-09902-1>
- González, A. M., & Ramírez, E. J. (2023). The impact of cognitive, affective, and behavioral attitudes on university students' science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(5), 635-654. <https://doi.org/10.1002/tea.21878>
- Ibáñez, M., Romero, M., & Tejada, M. (2019). ¿Qué ciencia se presenta en los libros de texto de educación secundaria? *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 37(3), 49-71.
- Marcos, N. C. (2016). Reflexiones en torno a la importancia filosófica de Darwin como crítica a la teleología de Aristóteles. *Sociales y Virtuales*, 3(3). <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/dossier/dossier-filosofia/reflexiones-en-torno-a-la-importancia-filosofica-de-darwin-como-critica-a-la-teleologia-de-aristoteles/>
- Martínez, R. A., & Gómez, C. E. (2023). Standardized scales in educational research: Implications for measuring student attitudes toward science. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 25-40. <https://doi.org/10.1037/edu0000551>
- Moreno, P., Peñalosa, G., & Ramírez, L. (2018). Actitudes, emociones y naturaleza de la ciencia en la educación científica. *ActitudesEmocionesyNaturalezadelaCiencia.pdf*.
- Ojeda, E., Secaira, O., & Castro, N. (2021). La ciencia y la pseudociencia: *Dilema. Polo del Conocimiento*, 6(5), 644-661.
- Oon, P. T., & Fan, X. (2017). Rasch analysis for psychometric improvement of science attitude rating scales. *International Journal of Science Education*, 39(6), 683-700. Recuperado de ERIC.

- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2023). Attitudes towards science: A systematic review of the literature and its implications for future research. *International Journal of Science Education*, 45(3), 417-439. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.1245874>
- Pascagaza, E. F., & Barriga, F. I. H. (2022). La formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades y su aporte al aprendizaje experiencial para el servicio. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 12(2), 7.
- Rojas, L., García, A., Hernández, C., Pérez, M., Sánchez, J., Martínez, L., & López, J. (2021). Attitudes of university students towards science: A crucial aspect in higher education. *Journal of Science Education and Technology*, 30(2), 255-268.
- Rojas, J. L., Espinosa, D., Espíndola, M., & Hernández, E. (2021). Actitud hacia la investigación en universitarios mexicanos: Un análisis exploratorio. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe4), 00001. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2747>
- Wilches, M. (2017). *Introducción a la ciencia*. Colección: Apuntes de ciencia. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Zhang, J., & Zhou, Z. (2021). Exploring the relationship among affective, cognitive, and behavioral components of attitudes towards science in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 31(2), 337-351. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09596-3>

PARTE III.

**VARIABLES PSICOLÓGICAS
ASOCIADAS A LA VIDA
ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA**

CAPÍTULO 20

PENSAMIENTO CREATIVO, RASGOS DE PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

*Lina María González Ojeda*¹
*Andrés Felipe Martínez Patiño*²
*Erica Nathalia Mera-Romo*²
*Erika Alexandra Vásquez Arteaga*²
¹Universidad del Valle
²Universidad Marian

Resumen

En la investigación se planteó como objetivo general: identificar la relación existente entre el pensamiento creativo, con los rasgos de personalidad y el rendimiento académico en estudiantes preadolescentes de una institución educativa municipal (IEM) de San Juan de Pasto (Colombia). La metodología se enmarca en el paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico analítico, de tipo correlacional. La muestra estuvo compuesta por 47 sujetos entre 10 y 12 años. Como instrumentos de recolección de información se emplearon: la Prueba de Imaginación Creativa para niños (PIC-N), el Cuestionario de Personalidad para Niños de 8 a 12 años (CPQ) y la revisión documental de notas por cada asignatura. Los hallazgos correlacionales demostraron una baja relación entre la creatividad y el rendimiento académico, así como también una relación parcial entre los rasgos de personalidad y el pensamiento creativo.

Introducción

Es ampliamente conocida la influencia del entorno social en el desarrollo de las personas y en especial, la incidencia de la educación como núcleo de desarrollo integral y principal facilitadora de la adquisición de las competencias sociales del individuo, cumpliendo así un papel determinante en la formación de sujetos socialmente inteligentes. Por lo que, ciertos estilos de educación, así como las diferencias individuales y los rasgos de personali-

dad, podrían guardar relación con el desarrollo de habilidades creativas, al proporcionar formas de pensamiento flexible y autónomo, convirtiéndose en herramientas facilitadoras del desenvolvimiento social, personal, emocional y cognitivo o por lo contrario en agravantes del futuro interaccional en las diferentes facetas que confluyen en el desarrollo humano (Larraz, 2015).

Por lo anterior, la ausencia del pensamiento creativo puede estar relacionada con el surgimiento de consecuencias negativas en las relaciones sociales y familiares y en las actitudes que los sujetos adoptan frente a los sucesos cotidianos, como la baja tolerancia a la frustración, los inadecuados patrones comunicacionales, el bajo desarrollo de pensamiento crítico, la inflexibilidad mental, la dificultad en los procesos de adaptación social, la resolución de conflictos, entre otros (Arduengo y Reyes, 2014).

En muchas ocasiones, el entorno sociocultural se constituye como un factor que tiende a generar sujetos pasivos, sin pensamiento autónomo y con poca participación y proactividad por lo que, el sistema educativo, no solo debe estar direccionado hacia la formación académica sino también hacia la responsabilidad social. En este sentido, agentes externos como son los docentes, la pedagogía y el ambiente e internos como las capacidades individuales se interrelacionan (Freire, 2008).

Por otra parte, el pensamiento creativo es una habilidad cognitiva que permite encontrar e implementar soluciones flexibles y eficientes, por lo que es necesario reconocer en qué medida este tipo de pensamiento interviene en el rendimiento académico y la forma de lograr configurar como un factor predictor de los resultados finales evidenciados en la calificación y evaluación de los procesos de aprendizaje.

Por lo anterior, este estudio se propuso identificar la relación existente entre el pensamiento creativo con los rasgos de personalidad y el rendimiento académico en estudiantes preadolescentes de una IEM de San Juan de Pasto (Colombia). Al respecto, López y Navarro (2010) postulan que “la persona es el elemento más importante en la creatividad” (p.151), hecho que evidencia la pertinencia de explorar en qué medida los rasgos de personalidad inciden en el desarrollo del pensamiento creativo, sobre todo, porque hasta el momento no ha sido posible llegar a un consenso para establecer un perfil de rasgos de personalidad para todos los individuos, debido a que este requiere ser contextualizado a nivel social y cultural.

Asimismo, los rasgos de personalidad y su relación con el pensamiento creativo han sido objeto de múltiples investigaciones dirigidas a identificar las características individuales e intelectuales de una persona creativa. Por lo tanto, el pensamiento creativo no solo se concibe como una forma de

pensar, sino también como una forma de ser (Álvarez, 2010) inmersa en un marco contextual, en donde los factores sociales y culturales marcan las pautas para definir el perfil de un individuo creativo y con este la identificación de los rasgos que favorecen el desenvolvimiento en los entornos sociales y en la resolución de problemas y conflictos (Guilford y Sternberg, citados por Corbalán et al., 2003).

Método

La investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico analítico de tipo correlacional. La muestra fue no probabilística y correspondió a 47 estudiantes preadolescentes de sexto grado, inmersos en una etapa evolutiva que, representa un período crucial para el desarrollo del pensamiento creativo debido a los cambios biológicos, cognitivos y psicosociales que se experimentan y generan las condiciones ideales para fomentar y desarrollar este tipo de pensamiento. El desarrollo del pensamiento abstracto, la capacidad de resolver problemas y la mayor eficiencia cerebral hacen que los preadolescentes sean especialmente receptivos a actividades que estimulen su imaginación y originalidad, puesto que el pensamiento creativo está estrechamente ligado al desarrollo cognitivo (De Zubiria, citado por Angulo y Ávila, 2010). Además, los avances en el procesamiento de la información y los cambios en la estructura cerebral durante la preadolescencia proporcionan información relevante sobre bases biológicas que apoyan el desarrollo de estas habilidades, específicamente en esta etapa (Kuhn, citado por Papalia et al., 2012; Iglesias, 2013). La muestra fue seleccionada según los criterios de la Tabla 1.

Tabla 1. *Criterios de selección de la muestra*

Categoría	Criterio de Selección
Edad	Entre 10 y 12 años
Sede institucional	IEM Libertad (sede principal)
Grado escolar	Sexto de bachillerato
Jornada de estudio	Jornada de la tarde

Como instrumentos de recolección de información se emplearon: a) Prueba de Imaginación Creativa para niños (PIC-N): evalúa el pensamiento creativo en niños de 8 a 12 años y permite obtener una aproximación factorial a la medición del pensamiento creativo, ofreciendo puntuaciones en las variables:

fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, sombras y color, título, detalles especiales y una puntuación global (Artola et al., 2010). Además, se realizó un pilotaje con población similar –29 sujetos, 14 niños y 15 niñas entre 10 y 12 años– para adaptar el contenido de la prueba al contexto, es decir, garantizar la equivalencia conceptual y evitar sesgos en la aplicación; b) Cuestionario de Personalidad para Niños de 8 a 12 años (CPQ): evalúa los rasgos de personalidad en niños de edad escolar. El CPQ está constituido por 14 escalas o factores de primer orden –Factor A: Reservado / Abierto, Factor B: Inteligencia Baja/ Inteligencia Alta, Factor C: Afectado por los sentimientos/Emocionalmente Estable, Factor D: Calmoso/Excitable, Factor E: Sumiso/Dominante, Factor F: Sobrio/Entusiasta, Factor G: Despreocupado/Consciente, Factor H: Cohibido/Emprendedor, Factor I: Sensibilidad Dura/Sensibilidad Blanda, Factor J: Seguro/Dubitativo, Factor N: Sencillo/Astuto, Factor O: Sereno/Aprenhivo, Factor Q3: Menos Integrado/Más Integrado, Factor Q4: Relajado /Tenso–, de los cuales se obtienen 3 factores de segundo orden –Factor QI: Ansiedad Baja/ Ansiedad Alta, Factor QII: Introversión/ Extraversión, Factor QIII: Calma -Excitabilidad /Dureza–, más generales en la estructura de la personalidad (Porter y Cattell, 1990), y c) Revisión documental: se revisaron las calificaciones de los participantes para obtener un promedio por cada asignatura y un promedio general que recoge todas las valoraciones, en una escala numérica que va de 1.0 a 5.0 (entero más un decimal).

Para llevar a cabo el procesamiento de la información recolectada, se hizo uso de la estadística descriptiva, con el fin de realizar el análisis de frecuencias de los datos obtenidos. Igualmente, se aplicó la estadística correlacional con el objetivo de encontrar las relaciones bivariadas –rasgos de personalidad y pensamiento creativo. Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el *software* Microsoft Excel, para la organización de los datos y el *software* Statistical Package for the Social Sciences Version 26 [SPSS], para el procesamiento estadístico de los mismos.

La Ley 1090 de 2006, expuesta en el Código Deontológico y Bioético del Ejercicio de la Psicología en Colombia, reglamenta el desempeño profesional del psicólogo al disponer las normas y pautas que rigen su desempeño profesional, razón por la cual, el presente trabajo investigativo se acoge a las disposiciones de actuar bajo los principios de la Legalidad y el del Debido Proceso, para lo cual, tal y como se manifiesta en el dicha Ley –artículo 1–, se fundamenta los conocimientos y se los aplica en forma válida, ética y responsable a favor de los individuos, los grupos y las organizaciones para crear condiciones que contribuyan al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos y las organizaciones para una mejor calidad de vida.

Resultados

En primera instancia, se aplicó la prueba de normalidad *Shapiro Wilk*, con el fin de identificar la distribución –normal o no normal– de las variables y establecer las pruebas estadísticas correlaciones paramétricas y no paramétricas adecuadas para cada tipo de variable. Los resultados indicaron que, las variables que seguían una distribución normal eran: creatividad gráfica y fluidez narrativa correspondientes al pensamiento creativo, y los factores, E, F, G, I, Q4, QI, QII y QIII de rasgos de personalidad, por lo tanto, para el procedimiento estadístico se utilizó el coeficiente correlación de Pearson. El resto de las variables tuvieron una distribución no normal y fueron procesadas a través del coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 2. *Correlaciones entre factores de personalidad y dimensiones del pensamiento creativo*

Factores / Dimensiones	Elaboración	Título	Detalles especiales
B	0,331*	0,318*	
C	0,417**		
Q3	0,315*		0,318*

Nota: *correlación significativa $p < 0.05$. **correlación significativa $p < 0.01$.

Los hallazgos revelan correlaciones significativas únicamente entre ciertos factores de personalidad y dimensiones específicas del pensamiento creativo. Se observó que el factor B, vinculado con la inteligencia y la capacidad de elaboración, exhibe correlaciones positivas con la dimensión “título” del pensamiento creativo ($r = 0.331$, $p = 0.023$) y la dimensión de “elaboración” ($r = 0.318$, $p = 0.029$). Asimismo, el factor C, relacionado con la estabilidad emocional, se asocia positivamente con la dimensión de “elaboración” del pensamiento creativo ($r = 0.417$, $p = 0.004$). Igualmente, se encontró una relación positiva entre el factor Q3, que indica grado de integración y perfeccionismo, y la dimensión de “elaboración” del pensamiento creativo ($r = 0.315$, $p = 0.031$), así como entre el factor Q3 y el indicador de “detalles especiales” ($r = 0.318$, $p = 0.030$).

Por otro lado, no se encontraron correlaciones significativas entre los restantes factores de personalidad y las diferentes dimensiones del pensamiento creativo. Por lo tanto, se concluye que los rasgos de personalidad asociados afable/distante (A), sumisión/dominancia (E), sobriedad/entu-

siasmo (F), despreocupación/conciencia (G), temeroso/atrevido (H), sensibilidad dura/sensibilidad blanda (i), confiado/vigilante(L), realista/imaginativa (M), reservado/expresivo (N), seguro de sí mismo/inseguro (o), tradicional/experimentador (Q1), integrado al grupo/autosuficiente (Q2), relajación/tensión (Q4), no influyen en las variaciones observadas en los niveles de pensamiento creativo en la dimensión gráfica ni en la fluidez narrativa.

Además, para el análisis correlacional de las variables pensamiento creativo y rendimiento académico, se identificó las calificaciones reportadas por los profesores en las asignaturas y se las correlacionó con las dimensiones de la creatividad.

Tabla 3. *Correlaciones entre dimensiones de la creatividad y rendimiento académico*

	CN	TI	SC	EV	M	LG	I	EF	R	EA	C	P
Creatividad gráfica			0.306*									
Fluidez narrativa												
Creatividad general												
Creatividad narrativa					-0.294*							
Originalidad gráfica					-0.374**		-0.300*					
Elaboración		0.368*										
Sombras y color												
Título	0.341											
Detalles especiales												
Flexibilidad narrativa					-0.427**		-0.352					
Originalidad narrativa					-0.388**		-0.441					

Nota 1: *correlación significativa $p < 0.05$. **correlación significativa $p < 0.01$

Nota 2: para efectos de organización se utilizaron las siguientes abreviaturas cn: Ciencias Naturales, TI: Tecnología e informática, CS: Ciencias sociales, EV: Ética y Valores, M: Matemáticas, LC: Lengua Castellana, I: Inglés, EF: Educación Física, R: Religión, EA: Educación Artística, C: Comportamiento, P: Promedio.

De acuerdo con los hallazgos, se establecen relaciones significativas entre las dimensiones del pensamiento creativo y el rendimiento académico en diversas asignaturas. Se identificaron correlaciones negativas entre la creatividad general y el desempeño en Matemáticas ($r = -0.294$, $p < 0.05$), así como entre la creatividad narrativa y las calificaciones de Matemáticas ($r = -0.374$, $p < 0.01$) e inglés ($r = -0.300$, $p < 0.05$). Además, se encontra-

ron correlaciones negativas entre las dimensiones de flexibilidad narrativa ($r = -0.427, p < 0.01$; $-r = 0.352, p < 0.05$) y originalidad narrativa ($r = -0.388, p < 0.01$; $r = -0.441, p < 0.01$) con el rendimiento en Matemáticas e Inglés.

Por otro lado, se observaron correlaciones positivas entre la creatividad gráfica y el desempeño en Ciencias Sociales ($r = 0.306, p < 0.05$), entre la elaboración y Tecnología e Informática ($r = 0.368, p < 0.01$), siendo esta última la correlación positiva más fuerte identificada, y entre el indicador de título del pensamiento creativo y el rendimiento en Ciencias Naturales ($r = 0.341, p < 0.05$).

En contraste, no se encontraron correlaciones significativas entre las dimensiones del pensamiento creativo y el rendimiento en las asignaturas de Ética y Valores, Lengua Castellana, Educación Física, Religión, Educación Artística, así como las calificaciones de comportamiento y el promedio general de rendimiento académico.

Discusión

Las actuales problemáticas sociales develan la importancia de concebir al pensamiento creativo como una habilidad para la vida y una herramienta para que los sujetos desarrollen destrezas psicosociales y procesos de aprendizaje para enfrentar de manera eficiente, flexible, original y novedosa las demandas del día a día (Morales et al., 2013; Fe y Alegría, 2015). Lo anterior cobra importancia, debido a que, como lo afirma Guilera (2011), pese a que la creatividad es una capacidad inherente al ser humano, el entorno social, la educación escolar convencional, los modelos y estereotipos, y la sociedad en general, son factores catalizadores para el desarrollo de la creatividad y en muchos casos inhiben o limitan el desarrollo del potencial creativo.

En lo que respecta a la relación entre el pensamiento creativo y los rasgos de personalidad, los resultados corroboran parcialmente la hipótesis de una conexión entre ambos, dado que se encontraron solo cinco correlaciones significativas. Las dos primeras revelan relaciones positivas moderadas entre el factor B –que abarca desde la inteligencia baja, hasta la alta–, que incluye rasgos asociados al pensamiento abstracto, la rapidez en la comprensión y el aprendizaje de ideas (Porter y Cattell, 1990), y dos dimensiones del pensamiento creativo: la elaboración y el título. La elaboración se define como la capacidad de enfatizar en el nivel de detalles y complejidad de las ideas, mientras que el título implica la habilidad para elaborar una frase adecuada respecto a una imagen y demostrar una asociación descrip-

tiva sorprendente o fuera de lo común (Artola et al., 2010, p. 37). De esta manera, se puede concluir que estos indicadores del pensamiento creativo, la elaboración y el título, sirven como manifestaciones de inteligencia evidente en la articulación de ideas complejas, abstractas y asociativas en la creación final de un producto creativo.

Elisondo et al. (2009) niegan una relación estricta entre creatividad e inteligencia y afirman que “los sujetos con mayor creatividad no necesariamente son los de mayor inteligencia” (p. 76). Por su parte, Gardner (1993) postula que “la creatividad no depende nada más de la inteligencia: implica factores de personalidad relacionados con aspectos del individuo, del ámbito y del campo presentes en la sociedad en general” (p. 22).

Por otro lado, se observa una relación moderada y directamente proporcional entre el rasgo C, relacionado con la estabilidad emocional y la capacidad para afrontar la realidad, así como para establecer relaciones interpersonales de manera efectiva (Porter y Cattell, 1990), y el indicador de elaboración del pensamiento creativo. Este resultado concuerda con las conclusiones de Garaigordobil y Pérez (2002), quienes encontraron una correlación negativa y débil entre el rasgo C y la fantasía. Esto se explica lógicamente, ya que una mayor estabilidad emocional favorece la capacidad para enfocarse en detalles y complejidades de las ideas (Artola et al., 2010), aspecto que, sin duda, requiere de la imaginación y la fantasía como componentes fundamentales para el desarrollo del pensamiento creativo. Este último, a su vez, implica la generación de soluciones flexibles, originales y fluidas (Benitez et al., 2014).

Respecto a la correlación del rasgo Q3, referido al nivel de autocontrol emocional, autodisciplina y escrupulosidad (Porter y Cattell, 1990) y el indicador elaboración del pensamiento creativo, Elisondo et al. (2009) distan de los hallazgos obtenidos en el presente estudio, puesto que mencionan que existe una relación negativa entre creatividad con el control de impulsos y escrupulosidad –características representativas del rasgo Q3–, vinculando de esta manera a la creatividad con “la baja capacidad para mantener el control del propio comportamiento”(p. 76), además de afirmar que los sujetos potencialmente más creativos obtuvieron puntajes significativamente más bajos en escrupulosidad.

Sin embargo, los resultados estadísticos permiten confirmar dos postulados relevantes: En primera instancia y de manera más general, en lo referente a las premisas teóricas planteadas por Guilford (citado por Larraz, 2015) y Mantilla (1999), quienes proponen al pensamiento creativo como una habilidad para la vida que cumple funciones adaptativas, a través de la cual es posible generar mecanismos novedosos y flexibles que facilitan

el cambio, la transformación, la innovación, la solución y el aprendizaje, como respuestas ante las exigencias que se presentan en la cotidianidad. Por otro lado, desde una perspectiva más específica, es decir, desde el análisis de los aspectos gráficos de la creatividad, de los cuales hace parte la elaboración, el desarrollo de ideas o productos creativos con un alto nivel de detalles y complejidad, implican la activación de procesos mentales superiores que requieren ser autocontrolados y automonitoreados, con el fin de obtener resultados satisfactorios y de calidad. Por lo tanto, se torna evidente la relación entre la creatividad, en los indicadores elaboración y detalles especiales, con el rasgo de personalidad Q3 –menos integrado / más integrado.

Cabe mencionar que, a diferencia de algunas investigaciones en donde generalmente se evidencian correlaciones positivas entre pensamiento creativo con el rasgo de personalidad introversión /extraversión (Elisondo et al., 2009; Corbalán et al., 2010; López y Navarro, 2010), los resultados no replican los mismos supuestos, hecho que puede tener una explicación sociocultural, al enfatizar en las características idiosincráticas de la población de estudio, de las que sobresalen los rasgos tendientes hacia la timidez e introversión.

Por otra parte, en la relación entre el pensamiento creativo y rendimiento académico, Miranda et al. (2012) concuerdan parcialmente con el presente estudio, al afirmar una relativa independencia entre creatividad y rendimiento escolar, debido a que, si bien es cierto no se demuestra una relación entre el pensamiento creativo general y el rendimiento académico, este tipo de pensamiento está compuesto por varias dimensiones e indicadores, en los cuales, si fue posible identificar correlaciones positivas y negativas con indicadores específicos del pensamiento creativo. Sobre la vinculación del pensamiento creativo en el ámbito escolar, especialmente con el rendimiento académico, Escalante (2006) refiere una relación positiva entre creatividad verbal y gráfica con el rendimiento en Matemáticas, Lengua Castellana y Ciencias Naturales.

También se confirma la presencia de una relación entre pensamiento creativo general, la creatividad narrativa, la flexibilidad narrativa y la originalidad narrativa con la asignatura Matemáticas, esta es negativa, lo que implica que entre mayor énfasis en contenidos relacionados con procesos generales como “formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; y comunicar; razonar, formular, comparar y ejercitar procedimientos que impliquen cálculos matemáticos (MINEDUCACIÓN, 2014, p. 51) de muestra un menor desempeño en el desarrollo de procesos creativos. Asimismo, como hallazgo novedoso, se identificó una relación

inversamente proporcional entre inglés con la dimensión creatividad narrativa y los indicadores flexibilidad y originalidad narrativa.

En este sentido, si se tienen en cuenta las directrices y objetivos establecidos por el Ministerio de Educación, se puede inferir que los hallazgos anteriormente descritos, aparentemente van en contra de las intenciones pedagógicas y educativas, debido a que al parecer, las competencias a desarrollar están en contraposición a la estimulación del pensamiento creativo, es decir, entre mayor respuesta académica obtenga un estudiante –en este caso, en Matemáticas e Inglés–, menor capacidad creativa requiere o utiliza.

Respecto a Ciencias Naturales, en contraposición a lo expuesto por Escalante (2006), esta asignatura no está relacionada con las variaciones de los niveles de la mayoría de los indicadores del pensamiento creativo, es decir, los contenidos y competencias a tratar en Ciencias Naturales, entre las cuales están el desarrollo del pensamiento científico, la formulación de preguntas, el planteamiento de hipótesis, búsqueda de evidencias, análisis de información y el uso de procedimientos rigurosos, entre otros (MINEDUCACIÓN, 2014), no se añan con “la capacidad que tiene un sujeto para realizar asociaciones y nuevas combinaciones en tareas no verbales” (Artola et al., 2010, p. 49).

Sin embargo, el indicador título que pertenece a la dimensión gráfica del pensamiento creativo, presenta una relación directamente proporcional con el rendimiento en Ciencias Naturales, por lo que es posible deducir que la competencia para elaborar y desarrollar contenidos que involucren la capacidad asociativa, lógica, reflexiva y coherente respecto a un tópico en específico (Artola et al., 2010) se pone en práctica y está estrechamente vinculada con las competencias requeridas en Ciencias Naturales, las cuales están orientadas a relacionar, analizar y reflexionar, indagar, valorar críticamente la ciencia, argumentar postulados, comunicar ideas (MINEDUCACIÓN, 2014) y establecer relaciones asociativas entre las características de un elemento mediante representaciones gráficas (IEM Libertad, 2017).

Aunque es evidente la relación entre las competencias académicas esperadas con los procesos cognitivos requeridos, se confirma la no implicación del pensamiento creativo general, en la consecución de los logros establecidos en la asignatura de Ciencias Naturales. Sin embargo, lo que queda en tela de juicio, es la inconsistencia de una lógica asociativa que, a pesar de vincular estas dos variables, posiblemente resulta tergiversada por la acción de aspectos propios del contexto educativo, así como lo señalan Villegas (2008) y Duran (2013), quienes concluyen que estrategias

tradicionales como la copia, el dictado, la memorización, el aprendizaje descontextualizado, la fijación por conseguir resultados brillantes, la represión de la curiosidad y la distinción entre el trabajo y el juego, entre otros, repercuten de forma negativa y “conducen a frenar los procesos de ideación, la expresividad espontánea, la originalidad, la solución de problemas, y el pensamiento divergente” (Villegas, 2008, p. 74).

A diferencia del estudio de Escalante (2006) y Durán (2013), no se muestra relación alguna entre el pensamiento creativo general y Lengua Castellana, así como tampoco con Tecnología e Informática y Ética y Valores. Sin embargo, si se presenta una correlación positiva entre el indicador del pensamiento creativo, elaboración y Tecnología e Informática –siendo esta la correlación positiva más fuerte encontrada–, hallazgo que corroboran González et al. (2015), quienes además afirman que “la tecnología es una de las actividades de la Informática que demanda creatividad tanto en la búsqueda de modelos eficientes, la elaboración de los algoritmos, la presentación de los resultados, así como en su enseñanza”(p. 2). Entonces, en cuanto a la asociación entre elaboración y Tecnología e Informática, Prensky (2010) afirma que los nativos digitales “no pueden aprender cómo los jóvenes de ayer, porque son diferentes sus cerebros y su cultura. La escuela tradicional debe incorporar formatos educativos basados en el ocio y el entretenimiento” (p. 3).

Queda claro que, el indicador elaboración del pensamiento creativo, es decir, la capacidad de incluir detalles, ampliar o embellecer una idea o producto creativo (Artola et al., 2010; Morales et al., 2013), está íntimamente vinculada con el logro de las competencias requeridas en Tecnología e Informática, asignatura en donde se busca que el estudiante desarrolle “la capacidad de comprender, evaluar, usar y transformar objetos, procesos y sistemas tecnológicos, como requisito para proponer soluciones y lograr un desempeño en la vida social y productiva” (MINEDUCACIÓN, 2014).

Igualmente, se encontró una correlación positiva entre la creatividad gráfica y el rendimiento en ciencias sociales. Esto sugiere que los estudiantes, al trabajar con tareas que requieren comprensión y aplicación del conocimiento científico, tecnológico y social, probablemente han utilizado su capacidad para realizar asociaciones y combinaciones creativas a través de herramientas gráficas. Este hallazgo puede entenderse considerando las diversas actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas durante el curso, como la proyección de videos, el uso de mapas para explicar conceptos, la participación en debates en video, la representación gráfica de la sociedad en diferentes culturas, la creación de maquetas y trabajos manuales, y la elaboración de mapas conceptuales, entre otras (IEM Libertad, 2017).

En cuanto a la relación del pensamiento creativo y los rasgos de personalidad, se demuestra una relación parcial entre estas dos variables. Los hallazgos evidencian una correlación positiva moderada entre, el factor B –inteligencia baja/inteligencia alta– con los indicadores elaboración (.331) y título (.318) del pensamiento creativo, a partir de lo cual es factible inferir que, dichos aspectos se constituyen como una muestra de inteligencia, manifestada en la articulación de ideas complejas, abstractas y asociativas en la creación final de un producto creativo.

Además, tanto el componente emocional como la capacidad de autorregulación y automonitoreo, son elementos indispensables para que una persona eduque su potencial creativo y desarrolle mayor capacidad para elaborar ideas o productos con un alto nivel de detalles y complejidad, tal y como lo demuestra la relación moderada y directamente proporcional encontrada entre el factor C –afectado por los sentimientos/emocionalmente estable–, con el indicador elaboración (.417) , y entre el factor Q3 –menos integrado/más integrado–, con elaboración (.315) y detalles especiales (.318).

En cuanto a la relación entre el pensamiento creativo y el rendimiento académico, existe una relativa independencia entre estas dos variables, debido a que solo fue posible identificar correlaciones con indicadores muy específicos del pensamiento creativo. Entre las correlaciones positivas encontradas están: a) el indicador título con la asignatura Ciencias Naturales (.341), b) el indicador elaboración con la asignatura Tecnología e Informática (.368) –correlación positiva más fuerte encontrada en la investigación–, y c) la creatividad gráfica con la asignatura Ciencias Sociales (.306). Por otro lado, las correlaciones negativas fueron: a) creatividad general, creatividad narrativa, flexibilidad narrativa y originalidad narrativa con la asignatura Matemáticas (-.294 / -.374 / -.427 / -.388), y b) la dimensión creatividad narrativa y los indicadores flexibilidad y originalidad narrativa con la asignatura inglés (-.300 / -.300 / -.441).

A pesar de la clara interdependencia entre las competencias académicas y los procesos cognitivos necesarios, así como la relación lógica entre los factores del proceso educativo y las habilidades para el desarrollo del pensamiento creativo, esta investigación muestra que el pensamiento creativo tiene poca implicación en el logro del rendimiento académico. Además, hay poca estimulación del pensamiento creativo en el contexto escolar. Las correlaciones negativas encontradas cuestionan si los procesos de evaluación realmente reflejan la adquisición de los logros esperados. Esto sugiere una inconsistencia entre las directrices del Ministerio de Educación y la práctica educativa, indicando que podría haber una variable no identificada

que esté obstaculizando la estimulación del pensamiento creativo. En resumen, las respuestas académicas de los estudiantes parecen no estar relacionadas con el uso de su capacidad creativa.

Referencias

- Alvaréz, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente*. <http://www.interac.es/index.php/es/documentacion?download=3:creatividad-y-pensamiento-divergente>.
- Arduengo, V., y Reyes, D. (2014). *Creatividad como potenciadora de aprendizajes*. Santiago de Chile: Universidad Académica de Humanismo Cristiano.
- Artola, T., Mosteiro, P. Poveda, B., Barraca, J., Ancillo, I., y Sánchez, N. (2010). *Prueba de Imaginación Creativa para Niños*, Manual. España: TEA Ediciones.
- Corbalán, F., Martínez F., Alonso, C., Donolo, D., Tejerina, M. y Limiñana, R. (2003). CREA. *Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones López, O.
- Corbalán, J., Limiñana, R., y Sánchez-López, M. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 26(2), 273-278. http://www.um.es/analesps/v26/v26_2/11-26_2.pdf
- Durán, A. (2013). *Influencia de la creatividad en el rendimiento académico de alumnos españoles de 3º. de primaria*. Universidad Internacional de la Roja, España.
- Elisondo, R., Donolo, D., y Corbalán, F. (2009). Evaluación de la Creatividad ¿Relaciones con inteligencia y personalidad? *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliaiao Psicológica*, 2(28), 67-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645444005>
- Escalante, G. (2006). Creatividad y rendimiento académico. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16176/1/creatividad-rendimiento.pdf>
- Fe y Alegría (2015). *Módulo de Creatividad en la vida interpersonal y social*. Bogotá: Corcas Editores S.A.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-la-autonomc3ada.pdf>
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2002). Análisis Predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad in-

- fantil. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 373-390. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=294330>
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. Nueva York: Basic Books división de Harper Collins Publisher, Inc.
- González, W., Estrada, V. y Martínez, M. (2015). La creatividad en la informática: una aproximación para su estudio. *Revista Recrearte*. <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte04/Seccion4/4.Creatividad%20Inform%C3%A1tica.pdf>
- Guillera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. <http://www.esdi.es/content/pdf/anatomia-de-la-creatividad.pdf>
- Institución Educativa Municipal Libertad (IEM Libertad) (2017). *Programaciones de Área*. IEM Libertad.
- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Dykinson S.L.
- López, M. y Navarro, L. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de Psicología*, 26(1), 151-158. <http://www.redalyc.org/pdf/167/16713758018.pdf>
- Mantilla, L. (1999). *Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. http://www.feyalegria.org/imagenes/acrobat/72979810510810510097100101115_849.pdf
- Mantilla, L. (2002). *Una propuesta educativa para vivir mejor*. <http://www.documentacion.edex.es/docs/0310MANhab.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Serie lineamientos curriculares*. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Miranda, L., Almeida, L., Morais, F., y Guisande, M. (2012). Creatividad, inteligencia y rendimiento escolar: Estudio de las relaciones recíprocas en una muestra de 6º año de escolaridad. *Faisca*, 16(18), 68-83. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21086>
- Morales, M., Benitez, M., y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15529662007.pdf>
- Porter, R., y Cattell, A. (1990). *Children's Personality Questionnaire form A. Champaign*. Madrid: TEA Ediciones
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. España: Distribuidora SEK, S.A.
- Villegas, B. (2008). Estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(3), 65-76. <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/592/1486>

CAPÍTULO 21

CONDUCTAS AGRESIVAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO POR SEXO

Juan Francisco Gómez Leyva¹

Raquel García Flores¹

José Concepción Gaxiola Romero²

Sonia Beatriz Echeverría Castro¹

¹Instituto Tecnológico de Sonora

²Universidad de Sonora

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las diferencias en las conductas agresivas de estudiantes hombres y mujeres pertenecientes a una escuela secundaria del sur de Ciudad Obregón. Se trató de un estudio con diseño no experimental de tipo transversal y alcance comparativo. Participaron 326 adolescentes, 36.8% hombres, 61.3% mujeres y el resto no respondió. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los participantes, mayor puntuación para mujeres en las dimensiones de ira y hostilidad, mientras que la dimensión de agresión física fue mayor en los hombres, con relación a la dimensión de agresión verbal no se presentaron diferencias significativas. Las consecuencias de la agresión van desde depresión, ansiedad, bajo rendimiento y abandono escolar, por lo que resulta importante evaluar esta variable en entornos escolares. Se discuten los resultados, asimismo, se presentan recomendaciones para futuros estudios.

Introducción

Se considera a la etapa adolescente como un proceso durante el cual se llevan a cabo diversos cambios físicos, psicológicos y sociales, estos últimos de relevancia para la construcción de relaciones sociales positivas (Garaiordobil, 2013; Lerner et al., 2011).

Aunque todas las personas atraviesan esta etapa, el comportamiento de los adolescentes suele ser similar en distintos contextos (Lerner et al.,

2011). Entre hombres y mujeres se pueden enumerar diversas diferencias físicas, psicológicas, incluso sociales, con ello, parece lógico evidenciar diferencias en el comportamiento entre hombres y mujeres adolescentes. El Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres, 2021) reportó que el 25% de las mujeres adolescentes (mayores de 15 años) sufrieron violencia en la escuela por parte de compañeros en un 40% y maestros en un 14%.

Al respecto, el contexto escolar se presenta como un entorno donde los adolescentes convergen con la finalidad de desarrollar sus capacidades cognitivas, físicas y sociales, sin embargo, recientemente se han visto envueltos en una serie de conductas agresivas y violentas a causa de la descomposición social de la actualidad (INMujeres, 2021). La UNESCO (2023) reporta que uno de cada tres educandos es víctima de acoso escolar en el mundo, mediante riñas físicas con compañeros y ciberacoso. Entre las consecuencias reportadas por la UNESCO, resaltan las relacionadas con la salud mental (problemas de sueño, depresión, pensamientos suicidas), comportamientos de riesgo como el consumo de estupefacientes, conductas sexuales de riesgo, bajo rendimiento escolar y abandono definitivo de los estudios.

La agresión es vista como una conducta interpersonal dirigida hacia los demás con la intención de causar daño físico o psicológico (Páez & Ubillos, 2004). Buss y Perry (1992) diferenciaron el componente instrumental (agresión física y agresión verbal caracterizada por causar daño mediante el contacto físico o verbalización), del componente emocional (ira) y cognitivo (hostilidad).

Debido a la relevancia del tema, se han llevado a cabo estudios para identificar la presencia de las conductas agresivas en el contexto escolar en adolescentes y verificar las diferencias que existen entre sexos. En un estudio realizado por Márquez et al. (2023), se analizaron las respuestas del cuestionario de agresión reactiva y proactiva (versión española por Andreu et al., 2009) con propiedades psicométricas aceptables, participaron 216 adolescentes (45.4% hombres y 54.5% mujeres) con edades entre los 12 y 15 años ($M = 13.3$, $DT = .884$), todos contaron con asentimiento y consentimiento informado para participar en el estudio. De manera general, se encontraron niveles bajos de conductas agresivas, sin embargo, las mujeres tuvieron mayores puntuaciones en la agresión total ($U = 3988$, $p < .01$), mayor puntuación en agresión reactiva ($U = 3656$, $p < .01$) y puntuación similar a los hombres en agresión proactiva ($U = 5542$, $p = > .05$). Los resultados indicaron que las mujeres adolescentes presentan de manera general mayores conductas agresivas que los hombres, son más impulsivas, reaccionan de manera negativa hacia las situaciones estresantes y responden a la agresión con más agresión.

Del mismo modo, Silva et al. (2021) llevaron a cabo un estudio con 351 adolescentes de Colombia (57.2% mujeres y 43.3% hombres) con edades entre los 12 y 17 años ($M = 14.21$). Mediante la administración de un cuestionario para medir agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes Andreu (2010) encontró diferencia significativa en las puntuaciones medias obtenidas, un 25.4% de las mujeres presentaron conductas agresivas premeditadas y el 37.3% presentó conductas agresivas impulsivas, en contraste, el 13.9% de los hombres presentó conductas agresivas premeditadas y el 28.3% conductas agresivas impulsivas ($p \leq .000$ y $p \leq .014$, respectivamente). Los resultados podrían indicar que las mujeres adolescentes presentan en mayor medida que los hombres adolescentes, escaso de control de las emociones, ausencia de herramientas para el control de las situaciones estresantes o herramientas inapropiadas para ello, constante búsqueda de aprobación social, poca empatía, entre otras.

Asimismo, Vergaray et al. (2018) llevaron a cabo un estudio para determinar el nivel de conducta agresiva en adolescentes, participaron 945 estudiantes adolescentes (53.5% mujeres y 46.5% hombres) de distintos colegios de Perú, con edades de los 11 a los 18 años, media de edad de $M = 13.6$ ($DT = 1.6$). Todos los participantes respondieron el cuestionario de agresión de Buss y Perry, se encontró que el 8.6% de los respondientes se ubicaron en un nivel muy alto de conductas agresivas (puntuación general) y un 21.9% se ubicó en un nivel alto. En cuanto a las subescalas del cuestionario, alrededor de un tercio de los respondientes se ubicaron en niveles altos y muy altos con relación a agresión física, verbal, ira y hostilidad. Dichas puntuaciones se relacionan con estudiantes que viven conflictos en el hogar, maltrato, presencia de índice de reprobación, expulsión escolar, consumo de sustancias, entre otras.

También, López y Saavedra (2024) llevaron a cabo un estudio con la finalidad de determinar las diferencias en conductas agresivas de hombres y mujeres adolescentes. Participaron 390 adolescentes, 195 hombres y 195 mujeres, con edades desde los 11 a los 19 años, quienes respondieron el cuestionario de agresión de Buss y Perry (agresión física, verbal, ira y hostilidad). Con relación a los resultados, no se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de agresión física y verbal de hombres y mujeres. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de ira ($t = 3.523$, $p .001$, $d = .35$) y hostilidad ($U = 22614.500$, $p .001$, $r_{bis} = .18$), donde las mujeres tienden a manifestar mayor enojo, frustración e irritación que los hombres, así como también, a pensar que los demás actúan en su contra, los demás se llevan el crédito y a guardar resentimiento hacia los demás.

El comportamiento en la etapa adolescente puede ser influenciado por distintos factores, entre ellos la ira, es una respuesta adaptativa a situaciones frustrantes o complicadas, es una emoción natural y saludable para regular el organismo; se convierte en un problema cuando interfiere en las relaciones interpersonales de la vida diaria (Maalouf et al., 2022). Comportarse de forma agresiva puede ser explicado desde el escaso control de la ira, siguiendo el modelo tripartito de Buss y Warren (2000), una emoción negativa lo suficientemente elevada puede exhibir sentimientos de ira, acompañados de pensamientos desadaptativos caracterizados por resentimiento hacia los demás lo que puede desencadenar en comportamientos agresivos físicos y verbales.

Al respecto, Kerr y Schneider (2008) mencionaban que los adolescentes hombres eran más propensos a expresar sentimientos de ira en comparación con las adolescentes mujeres, lo que supondría un mejor manejo de emociones por parte de las mujeres adolescentes.

Con anterioridad se ha mencionado la etapa adolescente como la etapa de mayor expresión de conductas agresivas (Dodge & McCourt, 2010) por lo que incrementar el conocimiento respecto a la incidencia de conductas agresivas podría ayudar a desarrollar estrategias para controlar y reducir las conductas desadaptativas de las y los adolescentes, ya que se han señalado como importantes predictores de delincuencia, desadaptación social, problemas interpersonales en la en la edad adulta, depresión, ansiedad y problemas de salud (Odgers & Russell, 2009).

De acuerdo con Márquez et al. (2023), las mujeres presentaron mayores conductas agresivas de tipo reactivo, es decir, conductas caracterizadas por impulsividad, pérdida del control de la situación y poco control emocional. Del mismo modo, Silva et al. (2021) reportaron índices de agresividad más elevados en mujeres que en hombres adolescentes en agresión impulsiva y premeditada, siendo mayor la agresión impulsiva. Los datos sobre conductas agresivas en hombres y mujeres son relevantes por la posible propensión a las consecuencias negativas mencionadas anteriormente por Odgers y Russell (2009).

Por otra parte, López y Saavedra (2024) reportan hallazgos parcialmente similares a los mencionados por Márquez et al. (2023) y Silva et al. (2021) donde se reportan niveles de agresión reactiva e impulsividad (relacionado con la ira) mayores que agresión premeditada o proactiva (en concordancia con hostilidad) contrariamente a los que reportan López y Saavedra.

Además, conocer las diferencias entre hombres y mujeres respecto a las conductas agresivas es primordial para diseñar y aplicar estrategias pre-

ventivas, de atención y canalización de agresores y víctimas de agresión (INMUJERES, 2021).

Por lo anteriormente mencionado, el objetivo del presente estudio fue analizar las diferencias según el sexo en las conductas agresivas de estudiantes pertenecientes a una escuela secundaria del sur de Sonora, México.

Método

Se trata de un estudio con diseño no experimental con alcance transversal de tipo comparativo (Hernández et al., 2014).

Participantes

En el presente estudio participaron 326 adolescentes pertenecientes a una escuela secundaria federal en Ciudad Obregón, Sonora, zona que se caracteriza por un nivel socioeconómico de bajo a medio bajo. De los participantes, el 36.8% del sexo masculino y el 61.3% del sexo femenino, mientras que el 1.8% no específico. Las edades oscilan entre los 11 y los 15 años ($M = 12.95$, $DT = .98$).

Instrumento

Se utilizó el cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992) adaptado al contexto y población mexicana, con una Alfa de Cronbach de .81. Con relación al análisis factorial confirmatorio, se reportó un ajuste aceptable al modelo de medida. El cuestionario cuenta 14 reactivos distribuidos en 4 dimensiones; agresión física con 3 reactivos ($\alpha = .68$), agresión verbal con 4 reactivos ($\alpha = .70$), ira con 3 reactivos ($\alpha = .70$) y hostilidad con 4 reactivos ($\alpha = .75$). Ejemplo de reactivo de agresión física “He golpeado a personas que conozco”, el cuestionario cuenta con 5 opciones de respuesta que van desde 1 “*totalmente en desacuerdo*” hasta 5 “*totalmente de acuerdo*”.

Procedimiento

En primera instancia, se localizó una escuela secundaria pública al sur de la ciudad q, donde se acudió para establecer contacto con el director de la institución y explicar el objetivo de la visita, así como el levantamiento de datos. Después de dar a conocer las intenciones, se estableció un plan de trabajo con el subdirector, quien posteriormente presentó a los investigadores con los prefectos de la institución ya que son ellos quienes tienen mayor

control e información de los grupos de la escuela. Se visitaron a los grupos, que en su mayoría fueron de primer y tercer grado, se pidió permiso a los maestros de grupo y se explicó a las y los estudiantes el objetivo del estudio para pedir su apoyo y dar respuesta al cuestionario. Los alumnos debían llevar un consentimiento informado a sus padres, básicamente se les dio a conocer la finalidad del estudio, y los beneficios a futuro, además se brindó un correo electrónico de contacto por si había duda del estudio y se dejó un espacio para preguntas y sugerencias de intervención (talleres o conferencias) para sus hijos. Se le pidió de favor al maestro de cada grupo que dejara como una asignación traer firmado el consentimiento por sus padres (si es que consentían la participación de su hijo en el estudio).

En una segunda visita, antes de administrar los cuestionarios, se solicitó a las y los estudiantes el consentimiento firmado por sus padres. Sin embargo, pocos lo trajeron firmado, la mayoría mencionaba haberlo olvidado, pero que, si les habían dado permiso, otros mencionaban haberlo olvidado, haberlo perdido, etc. A todos los que no lo traían se les proporcionaba otro consentimiento y se les insistió en traerlo firmado. Sin embargo, por cuestiones de tiempo, para no aplazar el levantamiento de datos, se les avisó a los padres por medio de los grupos de WhatsApp y a través de este medio se informó y solicitó a los que faltaban para conocer su consentimiento. Además, los propios alumnos debían asentir su participación en el estudio, de no ser así, debían permanecer en el aula y seguir las instrucciones de su profesor. El cuestionario se respondió sin problema durante un módulo de clase (alrededor de 50 min).

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo en el JASP versión 0.18.3.0. En primera instancia se llevó a cabo la captura de datos, seguido de ello, se llevó a cabo un análisis de frecuencias para detectar datos perdidos. Posteriormente, se sustituyeron los datos faltantes por la mediana del reactivo correspondiente. Asimismo, se llevaron a cabo análisis de estadísticos descriptivos para identificar las medias por dimensión y comparar por sexo con la prueba t.

Resultados

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos de la comparación de puntuaciones medias entre hombres y mujeres adolescentes correspondientes a las variables observadas del cuestionario de agresión.

Con relación a las puntuaciones medias en las variables (Tabla 1), teniendo en cuenta que el rango de respuesta es de 1 al 5, se encontró que la hostilidad tuvo la mayor puntuación media (3.09), seguido de la ira (2.58), la agresión física (2.40) y la agresión verbal (1.98).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos*

	AF		AV		Ira	Hostilidad	
Media	2.406		1.982		2.589		3.090
Desviación Estandar	1.172		0.869		1.190		1.152

Nota: AF = agresión física, AV = agresión verbal.

En las tablas 2 y 3 se presentan los descriptivos y la comparación de las puntuaciones medias por sexo. Los resultados mostraron diferencia significativa en la dimensión de hostilidad donde las mujeres tuvieron una puntuación media superior ($t = -3.80, p = < .001, D = -0.43$), mientras que en la dimensión de agresividad física los hombres mostraron una media superior ($t = 3.55, p = < .001, D = 0.41$), por último, en la dimensión de ira las mujeres tuvieron una media ligeramente superior ($t = -2.14, p = .033, D = -0.24$).

Tabla 2. *Análisis descriptivo por sexo*

	Sexo	n	Media	DE	EE	Coefficiente de variación
AF	Hombre	120	2.694	1.199	0.109	0.445
	Mujer	200	2.222	1.122	0.079	0.505
AV	Hombre	120	1.933	0.825	0.075	0.427
	Mujer	200	1.986	0.888	0.063	0.447
Ira	Hombre	120	2.392	1.145	0.105	0.479
	Mujer	200	2.685	1.208	0.085	0.450
Hostilidad	Hombre	120	2.792	1.106	0.101	0.396
	Mujer	200	3.286	1.138	0.080	0.346

Nota: AF = agresión física, av = agresión verbal.

Tabla 3. Prueba *t* para muestras independientes

	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
AF	3.556	318	< .001	0.411	0.118
AV	-0.530	318	0.597	-0.061	0.116
Ira	-2.144	318	0.033	-0.248	0.117
Hostilidad	-3.804	318	< .001	-0.439	0.119

Nota: AF: agresión física, AV: agresión verbal.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar las diferencias según el sexo en las conductas agresivas de estudiantes pertenecientes a una escuela secundaria del sur de Ciudad Obregón, con base en los resultados obtenidos, los adolescentes hombres reportaron mayores niveles de agresión física, caracterizada por afrontar los problemas con golpes y lesiones físicas. Sin embargo, las adolescentes presentaron niveles más altos que sus pares hombres en las dimensiones de ira y hostilidad. Dichas variables, consideradas como activadoras de la conducta, la puntuación elevada en la ira (componente emocional), refleja en las mujeres poco control de las emociones, mientras que puntuación elevada en hostilidad refleja desconfianza en los demás, resentimiento, incluso, la planeación de actuar para hacer daño a alguien. Quizás esto se relacione con el acoso o agresión frecuente sobre las mujeres e incapacidad de estas para actuar sobre sus agresores.

Los resultados encontrados coinciden parcialmente con los reportados por López y Saavedra (2024), ya que se identificó similitud en cuanto a mayor ira y hostilidad de parte de las mujeres adolescentes siendo estadísticamente significativo, solo difiere con el presente estudio con la dimensión de agresión física, significativamente mayor para los hombres. Resulta interesante conocer la forma de expresión agresión por parte de las mujeres, siendo de manera cognitiva y sentimental, mas que físicamente por medio del contacto directo, algo más notorio por parte de los hombres, quienes se muestran más agresivos físicamente.

En conclusión, los hombres presentan mayores conductas agresivas físicamente, sin embargo, las mujeres participantes en el presente estudio manifiestan mayor ira y hostilidad que los hombres, lo que podría indicar incapacidad de defenderse ante agresiones de sus compañeros.

Como recomendación, con la finalidad de ser más eficientes en el levantamiento de datos, se recomienda hacer extensivo el consentimiento

informado a los padres de familia a través de diversos medios, mensajes de texto, grupos de difusión, reuniones de entrega de calificaciones. Además, se recomienda ampliar el número de participantes tratando de abarcar escuelas públicas y privadas.

A pesar de las diferencias significativas encontradas entre hombres y mujeres, las puntuaciones medias no son tan elevadas como el contexto de la vida diaria de los participantes parecía indicar. Lo anterior podría explicarse por la deseabilidad social de parte de los participantes, miedo a represalias de parte de sus padres o maestros, o simplemente por la normalización de la violencia.

Respecto a lo mencionado con anterioridad, las limitaciones del estudio recaen en la ausencia de preguntas de control, así como la ausencia de otros puntos de comparación cómo pueden ser registros observacionales.

Referencias

- Andreu, J. (2010). *Manual cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes*. Ediciones TEA: Madrid.
- Andreu, J.M, Peña, M.E., & Ramírez, J.M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 37-49. Disponible en: <http://62.204.194.45/fez/eserv/bibliuned:Psicopat-2009-14-1-0004/Documento.pdf>
- Buss, A. & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Buss, A., & Warren, W. (2000). *The Aggression Questionnaire manual*. Western Psychological Services.
- Dodge, K. & McCourt, S. (2010). Translating models of antisocial behavioral development into efficacious intervention policy to prevent adolescent violence. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 213-297. <https://doi.org/10.1002/dev.20440>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres) (2021). *La erradicación de la violencia escolar es una prioridad*. SEP, INMujeres y UNESCO. <https://www.gob.mx/inmujeres/es/articulos/la-erradicacion-de-la-violencia-escolar-es-una-prioridad-sep-inmujeres-y-unesco-287208?idiom=es>

- Kerr, M. & Schneider, B. (2008). Anger expression in children and adolescents: A review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 559-577. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.08.001>
- Lerner, R., Lerner, J., Lewin-Bizan, S., Bowers, E., Boyd, M., Mueller, M., Schmid, K. & Napolitano, C. (2011). Positive Youth Development: Processes, Programs, and Problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3). <https://doi.org/10.5195/jyd.2011.174>
- López, O. y Saavedra, Y. (2024). *Conductas agresivas entre adolescentes de ambos sexos pertenecientes a colegios públicos del 26 de octubre* [Tesis de grado]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/138179/Lopez_SON-Saavedra_AYY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maalouf, E., Salameh, P., Haddad, C., Sacre, H., Hallit, S. y Obeid S. (2022). Attachment styles and their association with aggression, hostility, and anger in Lebanese adolescents: a national study. *BMC Psychol*, 10(1):104. DOI: 10.1186/s40359-022-00813-9. PMID: 35449029; PMCID: PMC9026695.
- Márquez, C., Quintero, K., Pérez, S. y Rodríguez, E. (2023). Relación entre el uso de videojuegos durante la pandemia de COVID-19 y la conducta agresiva en adolescentes que regresan a clases presenciales después del periodo de confinamiento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 133-144. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2492/2130>
- Ogders, C. & Russell, M. (2009). Can Adolescent Dating Violence Be Prevented Through School-Based Programs? *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(8), 767-768. doi:10.1001/archpediatrics.2009.129
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) (2023). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>.
- Páez, D & Ubillos, S. (2004). Agresión. En Páez, D., Fernández, I, Ubillos, S. & Zubieta, E. *Psicología social, cultura y educación*. Madrid, Pearson, Prentice Hall.
- Perry, K. & Ostrov, J. (2023). Trajectories of physical and relational aggression across early childhood: Relations with peer risk factor. *Aggressive Behavior*, 49(4), 321-332. <https://doi.org/10.1002/ab.22075>
- Silva, C., Barchelot, L. y Galván, G. (2021). Caracterización de la conducta agresiva y de variables psicosociales en una muestra de adolescen-

tes de la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. *Psicogente*, 24(46), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4498>

Vergaray, S., Palomino, B., Obregón, M., Yachachin, A., Murillo, G. y Morales, J. (2018). Conducta agresiva en adolescentes de colegios estatales de un Distrito del Callao. *Health Care and Global Health*, 2(1), 6-12. DOI: 10.22258/hgh.2018.21.42

CAPÍTULO 22

RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE CRIANZA INDUCTIVAS Y ENCUBRIMIENTO DE ACTIVIDADES DIGITALES EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES: EFECTO MODERADOR DEL SEXO

Agustín Morales-Álvarez
Angel Alberto Valdés-Cuervo
Ileana Danae Chaidez-Villalobos
Ana Carolina Reyes-Rodríguez
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El estudio se propuso examinar la asociación entre prácticas de crianza inductivas y el encubrimiento de actividades digitales en adolescentes, así como los efectos moderadores del sexo en esta relación. Participaron en el estudio 484 estudiantes de secundarias y preparatorias públicas de Sonora (60% mujeres, M edad = 14.26, DE = 1.75). Se calculó un modelo de regresión lineal múltiple. Se encontró una asociación negativa entre las prácticas de crianza inductivas y el encubrimiento de las actividades digitales por parte de los adolescentes. Además, los resultados mostraron que el sexo modera dicha relación, especialmente en hombres. Se concluyó que las prácticas de crianza inductivas pueden ser efectivas para disminuir el ocultamiento de las actividades digitales por parte de los y las adolescentes.

Introducción

La adolescencia es una etapa caracterizada por la búsqueda de autonomía, independencia y privacidad (Laird & Zeringue, 2019). En este proceso es natural que los adolescentes sientan la necesidad de ocultar aspectos de su vida a los padres (Corsano et al., 2017; Dietvorst et al., 2018; Metzger et al., 2021). Sin embargo, la falta de información de los padres acerca de las actividades y preocupaciones de los hijos limita el apoyo que les pueden brindar para afrontar de forma efectiva a las situaciones estresantes y peligrosas que pueden presentarse en los diferentes contextos sociales es un

factor de riesgo con amplias repercusiones (Baudat et al., 2020; Dietvorst et al., 2018).

El conocimiento parental acerca de las actividades y relaciones en línea de los hijos resulta esencial por la frecuencia con que los adolescentes utilizan el Internet (James et al., 2021; Instituto de Estadística y Geografía [INEGI], 2022) y los riesgos derivados de su uso, tales como el *ciberbullying* y el acoso sexual en línea (Franceschi et al., 2023; García-Vázquez et al., 2024). Los adolescentes encubren información cuando realizan esfuerzos activos para evitar que los padres tengan información acerca sus actividades y relaciones en línea (Goldstein, 2016). Un importante número de estudios empíricos muestran que un menor nivel de encubrimiento por parte de los hijos de sus actividades y relaciones a los padres se asocia con mayor bienestar (Dykstra et al., 2020; Elsharnouby & Dost-Gozkan, 2020), menor frecuencia de conductas antisociales (Chan et al., 2015), abuso de sustancias (Criss et al., 2015) y ciberagresión (Goldstein, 2016).

Aunque pueden ser diversos los factores relacionados con el encubrimiento de información personal por parte del adolescente de información a sus padres, diversos estudios resaltan el papel de la calidad de las relaciones paternofiliales (Dykstra et al., 2020; Villalobos Solís et al., 2015). No obstante, aunque las prácticas de crianza inductivas se asocian con una mejor relación parental con los hijos, en la revisión de la literatura no se han identificado estudios que relacionen este tipo de práctica con el encubrimiento por parte del adolescente de sus actividades en línea.

Prácticas de crianza inductivas

Las prácticas de crianza inductiva implican que los padres ayuden a los hijos (as) a comprender cómo su conducta afecta a otras personas y las razones que explican que una conducta sea o no correcta (Hastings et al., 2015; Spinrad et al., 2019). Aunque no se han localizado estudios que relacionen las prácticas de inducción parental con el encubrimiento de prácticas digitales por parte de adolescentes las investigaciones sugieren que cuando los padres mantienen conversaciones abiertas con sus hijos, les ofrecen apoyo y les guían de forma respetuosa los adolescentes comparten más información de forma voluntaria (Baudat et al., 2020; Tokić et al., 2017; Tokić & Pećnik, 2014).

Rol moderador del sexo

El encubrimiento de información a los padres es un fenómeno influenciado significativamente por el sexo del adolescente (Liu et al., 2023). En la literatura se encuentra consistentemente que los adolescentes varones suelen ocultar más información que sus pares femeninos (Keijsers et al., 2010; Liu et al., 2023). Por ejemplo, Son et al. (2022) reportan que chicas estadounidenses de origen mexicano suelen compartir más información que los varones. Una hipótesis planteada es que dichas diferencias se deben a que los hombres tienen más cosas que ocultar que las mujeres (Ahmad et al., 2014). Adicionalmente, se han reportado diferencias en las prácticas de crianza que utilizan los padres con los hijos y las hijas (Fu et al., 2019; Wong et al., 2022). Sin embargo, hasta donde conocemos, no se ha examinado cómo la relación entre las prácticas de crianza inductivas y el ocultamiento de información acerca de las actividades en internet por parte de los adolescentes es moderado por el sexo del adolescente.

El presente estudio se propone como objetivo principal analizar la relación entre prácticas de crianza inductivas y el encubrimiento de actividades digitales en estudiantes adolescentes mexicanos. Adicionalmente, se examina el rol moderador del sexo del adolescente en esta relación. Para guiar el estudio se consideraron las siguientes hipótesis: H1, se espera una relación negativa entre la inducción parental y el encubrimiento de prácticas digitales; H2, el sexo modera la relación entre prácticas de crianza inductivas y encubrimiento de actividades digitales en adolescentes.

Método

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo no experimental transversal con alcance relacional.

Participantes

En la muestra de estudio se incluyó a estudiantes de escuelas secundarias ($n = 5$) y preparatorias ($n = 5$) públicas localizadas en el estado de Sonora, México. Utilizando un muestreo por conveniencia se conformó una muestra de 484 estudiantes con edades entre los 12 y 18 años: 288 (59%) inscritos en educación secundaria (55% mujeres, M edad = 13.07, DE = 1.12) y 196 en educación media superior (58% mujeres, M edad = 16.01, DE = 0.81) al momento del estudio.

Instrumentos

Inducción parental

Se utilizó la subescala de Robinson et al. (1995), que mide prácticas de crianza inductivas. Para fines del estudio la escala se adaptó para medir estas prácticas relacionadas con el uso del Internet (10 ítems, ej., “Mis padres me informan acerca del buen uso y los problemas del mal uso de Internet”, “Mis padres conversan conmigo acerca de la importancia de seguir las reglas que establecen sobre el Internet”; Omega de McDonald $\omega = .94$, IC 95% = [.93, .95]; Varianza Media Extraída VME = .73). El formato de respuesta fue tipo Likert con cinco opciones que van desde 0 (*Nunca*) hasta 4 (*Siempre*). El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mostró que el modelo de medida se ajusta a los datos ($SBX^2 = 125.36$, $gl = 35$, $p < .001$; CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .07, IC 90% [.06, .08]); SRMR = .04).

Encubrimiento de prácticas digitales

Se diseñó ex profeso una escala para evaluar la frecuencia con la que los adolescentes ocultan a sus padres las actividades que realizan en Internet. La escala se conformó por 10 reactivos (ej., “Borro mis conversaciones de WhatsApp, Telegram, Snapchat, Messenger, para que mis padres no vean con quienes platico”, “Les oculto a mis padres muchas de las cosas que hago en Internet durante mi tiempo libre”) en formato tipo Likert (0 = *Nunca* hasta 4 = *Siempre*). El AFC sugiere que el modelo de medida se ajusta a los datos ($SBX^2 = 60.27$, $gl = 34$, $p = .004$; CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .04, IC 90% [.02, .06]); SRMR = .04). Los análisis estadísticos ($\omega = .90$, IC 95% [.89, .92]; VME = .63) mostraron una adecuada fiabilidad de los puntajes.

Procedimiento de recolección de datos

El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora. Posteriormente, se obtuvo la aprobación de las autoridades de las escuelas involucradas en el estudio para acceder a los estudiantes. Se gestionó el consentimiento informado por escrito de los padres autorizando a los hijos(as) a contestar los cuestionarios. A los estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento informado se les pidió su participación voluntaria y se les aseguró la confidencialidad de la información por ellos brindada. El cuestionario se administró a los estudiantes que aceptaron de forma verbal participar en el estudio. La recolección de

datos se realizó en los salones de clase utilizando un formulario de Google, mismo que tomó alrededor de 25 minutos contestar.

Análisis de datos

Para efectuar los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 27. No se encontraron datos perdidos. Inicialmente se calcularon medias y desviaciones estándar de las variables de estudio. Se analizó la correlación entre las variables mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Basados en la guía propuesta por Funder y Ozer (2019) se consideraron valores de correlación (r) $> .10$ y $< .20$ indicadores de un tamaño de efecto pequeño, $> .20$ y $< .30$ de tamaño de efecto mediano y $> .30$ de tamaño de efecto grande. Finalmente, se llevó a cabo el análisis de moderación utilizando el Modelo 1 del macro PROCESS versión 4.2 (Hayes, 2022) para SPSS. Siguiendo el procedimiento estándar se utilizó un *bootstrap* con 5 000 repeticiones con intervalos de confianza con sesgo corregido al 95%.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) de las variables del estudio. Se encontró que los adolescentes perciben que los padres utilizan solo ocasionalmente prácticas inductivas de crianza cuando median el uso de Internet por parte de los hijos adolescentes. También se encontró que los adolescentes refieren que con poca frecuencia ocultan a sus padres información acerca de sus actividades en dicha red. Respecto a las correlaciones, se evidenció una asociación negativa entre la inducción parental y el encubrimiento de actividades digitales por parte de los adolescentes ($r = -.49, p < .001$). Finalmente, los resultados indican que el sexo femenino se relaciona positivamente con la percepción de prácticas de crianza inductivas ($r = .11, p < .05$) y negativamente con el encubrimiento de actividades digitales ($r = -.12, p < .05$). Los tamaños del efecto de estas correlaciones oscilan entre pequeños a grandes, lo que sugiere que poseen implicaciones prácticas y teóricas importantes.

Tabla 1. *Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables de estudio*

Variable	M	DE	1	2	3	
1. Inducción parental	3.04	1.00	-			

2. Encubrimiento de actividades digitales	0.82	0.91	-.46***	-		
3. Sexo femenino			.11*	-.12*	-	

Nota. No se presentó correlación con el sexo masculino.

* $p < .05$. *** $p < .001$.

Modelo de regresión

Los resultados muestran que el modelo de regresión de relaciones entre las prácticas de crianza inductivas y el encubrimiento de actividades digitales por parte de los adolescentes fue estadísticamente significativo ($F(3,480) = 23.97, p < .001$), explicando el 13% de la varianza total de los puntajes. Se encontraron relaciones directas positivas entre las prácticas inductivas de crianza y el encubrimiento de las actividades digitales por los adolescentes. Adicionalmente, se halló que una relación negativa entre pertenecer al sexo femenino y el encubrimiento de actividades digitales. Finalmente, modera la relación entre prácticas inductivas de crianza y el encubrimiento de actividades digitales (ver Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de regresión de las variables predictoras del encubrimiento de prácticas digitales en adolescentes

	B	EE	t	IC 95%
Crianza inductiva	-0.41***	0.08	-7.17	[-.55, -.28]
Sexo femenino	-0.78**	0.25	-3.14	[-1.36, -.21]
Crianza inductiva × Sexo femenino	0.21**	0.08	2.71	[.04, .39]

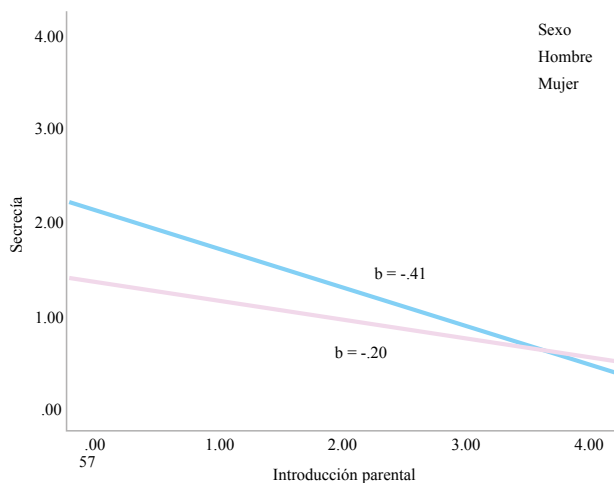
Nota. Masculino = 0; Femenino = 1; IC 95% = límite inferior y superior del intervalo de confianza al 95%; se reportan los coeficientes no estandarizados.

** $p < .01$. *** $p < .001$.

Probando las interacciones

Como se ilustra en la Figura 1, la moderación del sexo en las relaciones entre prácticas inductivas de crianza y encubrimiento de actividades digitales fue estadísticamente significativa tanto para los estudiantes del sexo masculino ($b = -.41, t = -7.17, p < .001$) como para los del femenino ($b = -.20, t = -3.80, p < .001$), aunque es más fuerte en adolescentes del sexo masculino.

Figura 1. Efecto de la interacción entre el sexo y la inducción parental sobre el encubrimiento de prácticas digitales en adolescentes



Discusión

El conocimiento de los progenitores acerca de las actividades en línea de los hijos (as) es esencial para que estos puedan guiar a los mismos de forma efectiva. Los resultados sustentan las hipótesis consideradas en el estudio en el sentido que muestran una relación negativa entre la crianza inductiva y el encubrimiento por parte de los adolescentes de sus actividades digitales a los progenitores. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que señalan que las prácticas de crianza inductiva mejoran la calidad de la relación entre padres e hijos (Hastings et al., 2015; Spinrad et al., 2019), lo cual puede explicar la menor frecuencia con que los hijos encubren sus actividades digitales.

De forma similar a los hallazgos de estudios previos donde se reporta que el sexo de los adolescentes modera la relación entre las prácticas de crianza inductivas y el encubrimiento de las actividades digitales (Fu et al., 2019; Liu et al., 2023), en el presente estudio se muestra que el sexo del adolescente es un moderador significativo de la relación entre las prácticas inductivas parentales y el encubrimiento de las actividades digitales. Los resultados indican que el efecto moderador del sexo es mayor en los adolescentes que en las adolescentes, lo cual implica que la crianza inductiva

tiene mayor efecto en reducir el encubrimiento de actividades en línea en estudiantes del sexo masculino. Si bien se requieren nuevas investigaciones para profundizar en la comprensión de este hallazgo, una posible explicación de este resultado es que los chicos requieren mayor confianza en la disponibilidad de los progenitores para dialogar y reflexionar acerca de su conducta para dejar de encubrir sus actividades en línea. Finalmente, es posible que el menor encubrimiento de las adolescentes de información a los padres se explique por el mayor costo que tiene este encubrimiento para las mismas en la calidad de sus relaciones con los padres (Keijsers et al., 2010). En otras palabras, los padres perciben de forma más negativa que las hijas les oculten información acerca de sus actividades y relaciones. Adicionalmente, es posible que el menor encubrimiento de información de las adolescentes se relacione con que los padres utilizan con mayor frecuencia prácticas de crianza inductivas con las mismas.

Finalmente, es necesario señalar algunas limitaciones del presente estudio. En primer lugar, el diseño transversal no permite realizar inferencias causales acerca de la relación entre las variables, por lo que se sugiere considerar en futuros estudios diseños longitudinales y experimentales, especialmente porque las conductas de los adolescentes pueden cambiar significativamente en lapsos breves. En segundo lugar, aunque la muestra es relativamente amplia, es importante considerar que proviene de una población urbana específica de México, por lo que en futuros estudios se deben considerar muestras de adolescentes de diferentes contextos (ej., rurales e indígenas). En tercer lugar, el uso de medidas de autorreporte contestadas por los estudiantes puede provocar deseabilidad social y varianza asociada al método de respuesta por lo que se recomienda la inclusión de otras estrategias de medida (ej., entrevistas, observación) e informantes (ej., progenitores y pares) en nuevos estudios. Adicionalmente, solamente se consideran los efectos de la crianza inductiva, dado que los padres utilizan diversas prácticas de crianza cuando se relacionan con los hijos(as) se recomienda explorar otras prácticas de socialización parental (ej., prácticas punitivas o que expresen decepción a los hijos por su conducta).

En conclusión, el estudio muestra la importancia de considerar las prácticas de crianza como un factor que explica la disposición o no del adolescente de encubrir sus actividades en línea. En particular, destaca que la crianza inductiva resulta un recurso valioso para que el hijo comparta información con los progenitores acerca de sus actividades en línea, lo cual redundaría en mejores habilidades de los progenitores para guiar a los hijos en sus relaciones y actividades en línea. Desde una perspectiva práctica los resultados de este estudio muestran la importancia de considerar

en los programas de prevención de conductas de riesgo en los adolescentes el desarrollo en los padres de prácticas de crianza inductivas que les permitan obtener conocimiento acerca de las actividades de sus hijos(as) en línea.

Referencias

- Ahmad, I., Smetana, J. G., & Klimstra, T. (2014). Maternal monitoring, adolescent disclosure, and adolescent adjustment among Palestinian refugee youth in Jordan. *Journal of Research on Adolescence, 25*(3), 403-411. <https://doi.org/10.1111/jora.12133>
- Baudat, S., Van Petegem, S., Antonietti, J.-P., & Zimmermann, G. (2020). Parental solicitation and adolescents' information management: The moderating role of autonomy-supportive parenting. *Journal of Child and Family Studies, 29*(2), 426-441. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01687-z>
- Chan, H. Y., Brown, B. B., & Bank, H. (2015). Adolescent disclosure of information about peers: The mediating role of perceptions of parents' right to know. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(5), 1048-1065. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0261-9>
- Corsano, P., Musetti, A., Caricati, L., & Magnani, B. (2017). Keeping secrets from friends: Exploring the effects of friendship quality, loneliness and self-esteem of secrecy. *Journal of Adolescence, 58*(1), 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.010>
- Criss, M. M., Lee, T. K., Morris, A. S., Cui, K., Bosler, C. D., Shreffler, K. M., & Silk, J. S. (2015). Link between monitoring behavior and adolescent adjustment: An analysis of direct and indirect effects. *Journal of Child and Family Studies, 24*(3), 668-678. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9877-0>
- Dietvorst, E., Hiemstra, M., Hillegers, M. H. J., & Keijsers, L. (2018). Adolescent perceptions of parental privacy invasion and adolescent secrecy: An illustration of Simpson's Paradox. *Child Development, 89*(6), 2081-2090. <https://doi.org/10.1111/cdev.13002>
- Dykstra, V. W., Willoughby, T., & Evans, A. D. (2020). A longitudinal examination of the relation between lie-telling, secrecy, parent-child relationship quality, and depressive symptoms in late-childhood and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(2), 438-448. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01183-z>
- Elsharnouby, E., & Dist-Gozkan, A. (2020). Adolescents' well-being with respect to the patterns of disclosure to and secrecy from parents and the best

- friend: A person-centered examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(8), 1687-1701. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01246-6>
- Franceschi, A., Rodríguez-deArriba, M.-L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2023). Online sexual harassment in adolescence: A scoping review. *Sexuality Research and Social Policy*. Advanced online. <https://doi.org/10.1007/s13178-023-00869-1>
- Fu, C., Niu, H., & Wang, M. (2019). Parental corporal punishment and children's problem behavior: The moderating effects of parental reasoning in China. *Children and Youth Services Review*, 99, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.028>
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156-168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., León-Parada, M. D., & Parra-Pérez, L. G. (2024). Restorative parental discipline and types of defending bystander intervention in cyberbullying: The mediate role of justice sensitivity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. Advanced online. <https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0445>
- Goldstein, S. E. (2016). Adolescents' disclosure and secrecy about peer behavior: Links with cyber aggression, relational aggression, and overt aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1430-1440. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0340-2>
- Hastings, P. D., Miller, J. G., & Traxel, N. R. (2015). Making good: The socialization of children's prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 637-660). The Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de las tecnologías en los hogares (ENDUTIH) 2021*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/OtrTemEcon/ENDUTIH_21.pdf
- James, C., Weinstein, E., & Mendoza, K. (2021). *Teaching digital citizen in today's world: Research and insights behind the Common Sense K-12 Digital Citizenship Curriculum. (Version 2)*. Common Sense Media.
- Keijsers, L., Branje, S. J. T., Frijns, T., Finkenauer, C., & Meeus, W. (2010). Gender differences in keeping secrets from parents in adolescence.

- Developmental Psychology*, 46(1), 293-298. <https://doi.org/10.1037/a0018115>
- Laird, R. D., & Zeringue, M. M. (2019). Parental knowledge and child disclosure as they relate to prosocial and antisocial behaviors. In D. J. Laible, G. Carlo, & L. M. Padilla-Walker (Eds.), *The Oxford handbook of parenting and moral development* (pp. 319-338). Oxford University Press.
- Liu, J., Midgette, A. J., & Li, Y. (2023). I just don't agree with my parents: Why Chinese adolescents keep secrets. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(11), 3439-3463. <https://doi.org/10.1177/02654075231175632>
- Metzger, A., Romm, K., Babskie E., & Alvis, L. (2021). "It's none of your business": Adolescents' reasons for keeping secrets about their engagement in problem behaviors. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(2), 586-606. <https://doi.org/10.1177/0265407520966391>
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819-830. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Son, D., Updegraff, K. A., & Umaña-Taylor, A. J. (2022). Familism values and Mexican-origin adolescents' disclosure and secrecy with fathers and mothers. *Journal of Family Psychology*, 36(8), 1296-1305. <https://doi.org/10.1037/fam0000986>
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Valiente, C. (2019). Parenting and children's prosocial development. In M. C. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (vol. 5, pp. 91-121). Routledge.
- Tokić, A., Glatz, T., & Pećnik, N. (2017). How do parents facilitate or inhibit adolescent disclosure? The role of adolescents' psychological needs satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(8), 1118-1138. <https://doi.org/10.1177/0265407517705228>
- Tokić, A., & Pećnik, N. (2014). Parental Behaviors in the context of Adolescent Disclosure (PBAD): Instrument development. *Journal of General Social Issues*, 23(1), 67-85. <https://doi.org/10.5559/di.23.1.04>
- Villalobos, M., Smetana, J. G., & Comer, J. (2015). Associations among solicitation, relationship quality, and adolescents' disclosure and secrecy with mothers and best friends. *Journal of Adolescence*, 43, 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.016>
- Wong, T. K. Y., Konishi, C., & Zhang, M. Y. Q. (2022). Maternal and paternal parenting practices and prosocial behaviors in Hong Kong: The moderating roles adolescents' gender and age. *The Journal of Early Adolescence*, 42(5), 671-703. <https://doi.org/10.1177/02724316211064511>

CAPÍTULO 23

FORMACIÓN A PADRES DE FAMILIA DEL CONALEP 177 CON ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS, PERSPECTIVA DE GÉNERO, DIVERSIDAD Y CULTURA DE PAZ

Griselda García García

Lucila María Pérez Muñoz

Francisco Bermúdez Jiménez

Abril Fuertes García

Universidad Veracruzana. Facultad de Psicología

Resumen

La propuesta formación a padres de familia con perspectiva de género, diversidad y cultura de paz es resultado de la vinculación entre el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) 177 y la Universidad Veracruzana. Es una propuesta psicopedagógica fundamentada en la estrategia de “Escuela para Padres”, como herramienta que fortalece el logro de metas académicas de sus estudiantes a través de proporcionar a padres, madres y tutores elementos sustantivos para mejorar la convivencia, como agentes socializadores y responsables de la educación de sus hijos y que trabajen en coordinación y corresponsabilidad con la institución educativa.

Introducción

Datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) afirman que, como consecuencia del COVID-19, más de 1 200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza en todo el mundo habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. Impactando de esta manera el desarrollo socioemocional de los jóvenes (UNESCO, 2020).

También, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) asegura que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social (CEPAL, 2020).

Adicionalmente a lo anterior, observamos actualmente constantes cambios a los que las familias están expuestas, que hace necesario buscar nuevos patrones en una institución educativa de nivel medio superior como lo es y asume el Conalep 177 en colaboración con padres o tutores encargados de la crianza, formación ideológica, social y educativa de sus hijos para que puedan apoyar eficazmente a sus hijos.

Se necesita un marco de referencia para guiar, orientar y educar a sus hijos, porque este mundo cambiante, la inestabilidad e incertidumbre fomenta inseguridad, miedo y confusión en los padres, ya que las viejas creencias, los valores vividos y la educación recibida parecen no servir para educar a la generación actual; en consecuencia, se diseñó una propuesta psicopedagógica denominada “Formación a padres de familia del Conalep 177 con estrategias psicopedagógicas, perspectiva de género, diversidad y cultura de paz”, con el propósito de fortalecer el vínculo entre los entornos (familia-escuela) en los que se desarrolla el adolescente-estudiante.

Se concibe la educación de los jóvenes como tarea colectiva que involucra a padres, madres, tutores y a la comunidad en general.

Desarrollo

El programa Escuela para Padres Conalep se fundamenta en la importancia del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) como institución de educación media superior con una trayectoria de 45 años y presencia en todo el territorio nacional a través de 313 planteles. Ofrece 64 carreras. La iniciativa de la Nueva Escuela Mexicana, derivada del Acuerdo Educativo Nacional, busca asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Esta iniciativa se alinea con los objetivos del Conalep, como se explica en el Programa Institucional 2021-2024, que prioriza consolidar un modelo académico que promueva una educación profesional técnica integral y de excelencia con equidad e inclusión.

Específicamente, reconoce la importancia de la colaboración de todos los actores en el proceso educativo, especialmente de las madres, padres y tutores. La estrategia prioritaria de fortalecer acciones para el ingreso, permanencia y conclusión de estudios implica la participación de las familias.

Por otro lado, con base en el estudio de Waterford (2022), la participación de los padres en el proceso educativo implica que tanto maestros como padres de familia compartan la responsabilidad de enseñar a los alumnos y trabajar juntos para alcanzar los objetivos educativos.

Delgado (2022a) destaca una conexión directa entre el rendimiento académico de los estudiantes y la participación de los padres en la educa-

ción de sus hijos. Además, el estudio señala que cuanto más temprana es la conexión entre los padres y el proceso educativo de sus hijos, se establece una base más sólida para el éxito del estudiante.

De acuerdo con el Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación (Delgado, 2022b), “el involucramiento de los padres es clave para el desarrollo de los alumnos y ofrece muchos beneficios, para mejorar y ayudar esta participación en la vida estudiantil y también a los docentes”; con base en un reporte de la Johns Hopkins University (JHU), se mencionan algunas:

1. Cuando hay una buena comunicación entre los padres y los maestros, disminuye el ausentismo.
2. El rendimiento académico aumenta. Aspectos como la comprensión y la fluidez lectora mejoran cuando hay participación de los padres para leer con sus hijos, ya que los alumnos saben que ellos están al pendiente, tratan de mejorar por ellos, se sienten más motivados a aprender y mejorar sus calificaciones.
3. Mejora el comportamiento del alumno en el aula. Que los padres y docentes tengan más comunicación ayuda al alumno a sentirse más motivado en clase, mejorando su autoestima y actitud en el aula.
4. La participación de los padres con estudiantes de bachillerato marca una diferencia, aunque, claramente, va disminuyendo conforme el alumno avanza. Aun así, en la preparatoria, por ejemplo, tener a los padres involucrados puede afectar la decisión si el alumno quiere seguir estudiando o no.
5. La participación de los padres mejora el desempeño de los docentes. Cuando los padres tienen mejor comunicación con los maestros, ellos aprenden a valorar más su trabajo y los desafíos que ellos enfrentan, lo que hace que el docente se sienta valorado. También los ayuda a conocer más al alumno, lo que permite enseñarle de manera más personalizada y efectiva.
6. Ayuda a que tutores, madres y padres de familia, se sientan más involucrados con la educación de sus hijos. Al existir una buena conexión entre las escuelas, los padres comprenden mejor el plan de estudios y el avance que tienen sus hijos. Además, ayuda a que se sientan más cómodos y felices con la calidad de la educación. Incluso puede motivar a aquellos que no terminaron su propia educación, a continuarla.

Históricamente, las primeras escuelas de padres aparecen en Europa en 1892, Budin estableció en el Hospital de la Charite, una “escuela para madres”. En Inglaterra, las escuelas para padres iniciaron con este nombre en 1906 y 1907. En Estados Unidos se establecieron las *Well Baby Clinics*. En Alemania aparece en 1917, época por la que también surgen en Suiza y Austria que citado Stern en (Gaviria, 2000).

En España, grupos de laicos y religiosos de la Compañía de Jesús fueron los fundadores; consideraron que la base de la educación estaba en impartir educación a los padres de familia y maestros en función de su rol en el proceso formativo de los niños.

En América Latina, algunos países han trabajado la escuela de padres con características metodológicas particulares. Por ejemplo, en Brasil nació en 1983, por iniciativa de las monjas Agustinas. En Ecuador, la escuela de padres forma parte de un proceso educativo permanente no formal, que tiene como propósito ofrecer a los padres de familia la oportunidad de participar en el conocimiento crítico de la realidad familiar, para provocar cambios de actitudes. En Chile, se inició con una experiencia en cuatro escuelas básicas. En Colombia, la escuela de padres tiene sus raíces en grupos de religiosos.

Ya en el contexto mexicano, específicamente en el nivel medio superior y ante problemáticas relacionadas con las violencias, surge la interrogante: ¿cómo abordar a la familia con estrategias efectivas a través de programas estructurados, con facilitadores que cuenten con un conocimiento y una formación que aporte desde su quehacer estrategias que propicien aprendizajes efectivos y sobre todo reflexivos relacionados con temáticas sobre las violencias, género, diversidad y cultura de paz?

Derivado de lo anterior, la propuesta psicopedagógica denominada. “Formación a padres de familia con estrategias psicopedagógicas, perspectiva de género, diversidad y cultura de paz”, es una iniciativa liderada por el Conalep 177, en la ciudad de Poza Rica, Veracruz, en vinculación con la Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología y el cuerpo académico consolidado 268: “Calidad de vida y desarrollo humano”, durante el periodo agosto 2023- abril 2024.

El Conalep 177 tiene una matrícula de más de 1 500 estudiantes, e inició con el programa de escuela para padres desde 2022 (esto previo a la vinculación con la Universidad Veracruzana); reportan que realizaron encuentros para la formación a padres de familia, con diferente frecuencia y fueron dirigidas por facilitadores con formación académica y profesional diversa; en ellos se desarrollaron talleres y conferencias de formación para

las familias, realizaron sesiones a nivel general y otras veces divididas por ciclos en virtud de los periodos escolares.

La asistencia de los padres no fue efectiva, y al indagar las razones a través de preguntas concretas, las respuestas fueron: los horarios y el tiempo asignado para estas reuniones de formación se duplica o interfiere con sus horarios laborales, las actividades realizadas las consideraron en su mayoría monótonas, confusas, pasivas y poco motivantes para la participación de ellos; que la propuesta formativa dirigida a ellos como padres/tutores es bienvenida, y que sugieren facilitadores externos.

Lo anterior coincide con en el artículo “Escuela de padres: un modelo centrado en valores”, en donde se enuncian algunas investigaciones tomadas del Gabinete de Documentación Científica del Centro de Documentación Europea (CEYDE), cita como dificultades frecuentes: la baja motivación y participación de los padres, la definición de los horarios y la falta de preparación de los docentes para el desarrollo de estas actividades; los padres, madres y tutores no se interesan por asistir y participar en las reuniones o en otras actividades grupales que el programa realiza, porque la propuesta educativa utilizada es muchas veces inadecuada para el trabajo con adultos (Gaviria, 2000).

Una vez revelada la problemática, fue a través de la vinculación Conalep-Universidad Veracruzana-Facultad de Psicología-CA-268, que fuimos convocados como profesionales externos para elaborar una propuesta psicopedagógica a través del programa escuela para padres interactiva, que promoviese la discusión y reflexión de temas de interés manifestados por los padres/ tutores de familia y la comunidad escolar. Y para dar respuesta a dicha solicitud, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general.

Desarrollar acciones formativas a través de estrategias psicopedagógicas con perspectiva de género, diversidad y cultura de paz, dirigidas a madres, padres y tutores, sumándolos al proyecto educativo del Conalep 177.

Objetivos específicos

- ◇ Identificar las necesidades de formación de los padres a través de entrevistas estructuradas.
- ◇ Diseñar una guía con estrategias psicopedagógicas que promuevan el aprendizaje significativo y reflexivo.

- ◇ Involucrar a las madres, padres y tutores en el fortalecimiento de sus competencias, habilidades socioemocionales y de dialogo, para incidir en la formación integral de sus hijos/as.
- ◇ Crear un espacio que privilegie la participación de las madres, padres y tutores, para externar sus preocupaciones y compartir sus experiencias en la educación de sus hijos.

Para el primer objetivo, se identificaron las necesidades de formación de los padres a través de la metodología de investigación-acción; fue un estudio de campo de tipo descriptivo. Incluyó varias acciones, como la vinculación entre las autoridades del Conalep 177 y Facultad de Psicología; participan tres docentes y un prestador de servicio social, observación directa y participante por parte de las dos psicólogas del plantel, entrevistas semiestructuradas con docentes, estudiantes y padres de familia o tutores.

Los instrumentos utilizados para recabar información fueron dos:

1. Cuestionario para estudiantes, que indagó hechos de violencia experimentados o presenciados en el lapso del último semestre, en cuatro ámbitos: familia, escuela, pareja y comunidad. Administrado en forma grupal en la institución.
2. Cuestionario para padres-madres de familia de los mismos estudiantes, que incluyó situaciones de violencia (psicológica, física, sexual) experimentadas o presenciadas en la familia, escuela, comunidad. Aplicado mediante entrevista estructurada individual en la primera reunión al inicio del periodo escolar.

El total de estudiantes encuestados pertenecientes a segundo y cuarto semestre fue de 570; el 92% de estos son solteros y más del 95% vive con sus padres o madre, en condición de dependencia económica. Los padres de familia que tomaron parte fueron 111; de los cuales 80 fueron mujeres y 31 fueron hombres.

Tabla 1. *Distribución de participantes*

Sexo	Total	14-15	16-17	18-19	> 19
Hombres	310	15%	56%	22%	7%
Mujeres	260	13%	51%	32%	4%

Los estudiantes, hombres y mujeres, menores en situación escolar y en edad reproductiva, alude a personas dependientes, vulnerables a diferentes tipos de violencia por parte de adultos y personas con más poder en su entorno, han experimentado o conocido la violencia psicológica: insultos, gritos, amenazas; violencia física y de género, se refiere a la capacidad de ser hombre o mujer, a los modelos de masculinidad o feminidad; insultos que están ligados a las construcciones de género; también manifiestan escasa confianza hacia las figuras formales de autoridad como maestros, autoridades civiles y religiosas de la localidad para la solución de los conflictos que subyacen a la violencia. Privilegian a las personas adultas de sus familias, en segundo lugar, a grupos de pares y en tercer lugar las autoridades civiles locales.

Con relación a la violencia física experimentada u observada por los padres y madres de familia, muestra la vulnerabilidad de las personas y la inexistencia de formas de solución pacífica de los conflictos o diferencias; escasa presencia de mecanismos formales para frenar la violencia y la poca seguridad en la comunidad. Se identificó indiferencia y naturalización de la violencia, y que el miedo les conduce a no participar.

Derivado de este primer análisis, se identificaron como principales temáticas a trabajar en la propuesta de *formación a padres*: cultura de paz, familia vs. violencia, acoso escolar, diversidad sexo-genérica, autolesiones, adicciones y proyecto de vida.

Para dar cumplimiento al segundo objetivo, se ha diseñado para el abordaje de cada temática y su aplicación la estructura que se presenta como ejemplo de ficha de trabajo.

Tabla 2. *Ejemplo de ficha de trabajo*

Sesión Número 1	
Tema	Comunicación en el hogar
Propósitos	Identificar los estilos de comunicación en el hogar. Comprender y asumir la asertividad como base de la comunicación familiar.
Actividad 1	Alguna vez ha reflexionado cómo se comunica con su familia...
Actividad 2	Después de observar el video, realice un análisis sobre el estilo de comunicación predominante en cada integrante de su familia y explique por qué los considera así.
Actividad 3	Que tan asertivo/a soy, conteste el cuestionario y comente sus resultados.

Actividad 4	Para lograr una comunicación asertiva en el hogar, debemos empezar por nosotros mismos (lea la diapositiva), reflexione y tome nota de aquellos aspectos que no le han permitido a usted ser asertivo en el hogar.
Actividad 5	Destine un espacio para dialogar con su familia sobre la comunicación asertiva.

En todas las actividades para desarrollar en cada tema, se consideran:

- ◇ El lenguaje claro, preciso, recordando que es dirigido a padres de familia, tomar en cuenta la diversidad familiar y el contexto en el que se desarrollaran las actividades.
- ◇ Las actividades solicitadas deben ser flexibles y autogestibles.
- ◇ Las actividades deben cuidar un enfoque psicopedagógico, sin olvidar que en aquellas que se requiera tratamiento especializado, sea el equipo de psicólogos el que atienda.
- ◇ La cantidad de actividades debe ser alcanzable para los padres de familia, la intención no es saturar de tareas, sino que sean actividades cortas y significativas.
- ◇ No olvidar materiales y recursos audiovisuales.
- ◇ Aplicar dinámicas o ejercicios que se desarrollan en taller entre padres de familia y otras ejercitarlas en el hogar
- ◇ Colocar en el aula o sala de capacitación un buzón de preguntas, para ser respondidas por especialistas
- ◇ En cada cierre de taller con el tema correspondiente, se aplicará la técnica del círculo de la palabra.

Avances

Finalmente, para el tercer y cuarto objetivo, se han sistematizado de manera específica resultados por cada grupo de estudiantes y padres/tutores de familia.

La propuesta “Formación a padres de familia del Conalep 177 con estrategias psicopedagógicas, perspectiva de género, diversidad y cultura de paz” será aplicada en periodo de agosto 2024-enero 2025.

Es una estrategia apropiada y oportuna para orientar la transformación de los padres/tutores y generará ambientes propicios para una crianza más efectiva.

Promoverá de manera más sistemática la orientación y acompañamiento a sus hijos no solo en su etapa de desarrollo sino también en el educativo.

Asumirán su corresponsabilidad en la formación de sus hijos en colaboración con la institución educativa.

Se motivará a los padres, madres o tutores a ser parte de la propuesta y mejorar la asistencia a los talleres.

Se propone que al ingreso de cada generación de estudiantes se establezca un taller de sensibilización a esta propuesta psicopedagógica.

Los responsables institucionales del Conalep 177 y la Universidad Veracruzana deberán sistematizar la experiencia y dar puntual seguimiento.

Referencias

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*. Santiago.

Delgado, P. (2022a) *Informe Anual PEP Escuela para Padres 2023*. Conalep.

Delgado, P. (2022b). *La importancia de la participación de los padres en la enseñanza*. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-laparticipacion-de-los-padres-en-la-educacion/>

Gaviria, M. H. (2000). Escuela de padres: un modelo centrado en valores. *Acta Colombiana de Psicología*, 63-79.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación*. <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion>.

Waterford.org (2022). *Cómo el compromiso familiar contribuye el éxito estudiantil*. <https://www.waterford.org/education/howparent-involvement-leads-to-student-success/#>

CAPÍTULO 24

MODELO DE MEDIDA DE UNA ESCALA DE CLIMA FAMILIAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIAS PÚBLICAS DE MÉXICO

*Ariatna Yasu Montoya Ayala*¹
*Sonia Beatriz Echeverría Castro*¹
*Blanca Fraijo Sing*²
*Raquel García Flores*¹
¹Instituto Tecnológico de Sonora
²Universidad de Sonora

Resumen

El objetivo del estudio es presentar evidencias del modelo de medida de una escala de Clima Familiar para población adolescente que estudian en secundarias públicas del sur y norte del estado de Sonora (frontera con Estados Unidos) en México. Participaron 501 estudiantes, los estadísticos de KMO y el MSA indicaron que la muestra es adecuada para realizar análisis factoriales. Se hizo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), seguido de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC); se estableció un modelo con dos factores: uno relacionado con eventos favorables compuesto por 10 ítems y el otro con situaciones desfavorables con 9 ítems. El AFC del modelo de medida propuesto, muestra índices de bondad de ajuste aceptables, CFI = 0.951, GFI = 0.98 y un RMSEA = 0.032. La fiabilidad de la escala fue de $\alpha = .83$ para la dimensión positiva, un alfa de $\alpha = .71$ para la dimensión negativa, la fiabilidad de la escala total fue de $\alpha = .817$. Se discute las implicaciones de una estructura factorial de dos factores, que no se ha reportado previamente en estudios similares realizados con este instrumento, especialmente lo que refiere al constructo y su validez.

Introducción

La familia en su naturaleza como objeto de estudio, es un constructo amplio para su medición, sin embargo, existen diversos enfoques desde los cuales puede ser medido, como ambiente, clima, estructura familiar, u otros. Al referirse al clima familiar, Ruiz et al. (2009) lo definen como ambiente percibido e interpretado por los integrantes de la familia.

Una de las escalas más utilizadas para medir a la familia es la Family Environment Scale (FES) y su interpretación al español como “Escala de Clima Social Familiar”. Se ha considerado en diversos estudios para medir en niños y adolescentes la percepción de la interacción entre los miembros de la familia, el desenvolvimiento y su equilibrio en la dinámica familiar (Urias, 2013; Castro, 2022). Esta escala FES fue creada por Moos (1995), psiquiatra y científico del comportamiento humano de la Universidad de Harvard, y está conformada por 90 ítems distribuidos en tres dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad. La dimensión de relaciones mide el grado de comunicación y libre expresión en el contexto familiar y la interacción conflictiva entre sus integrantes. Está conformada por tres subescalas: a) cohesión (CO), referida al grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan entre sí; b) expresividad (EX), que refiere a qué tanto se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos, y c) conflicto (CT), grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.

La dimensión de desarrollo mide la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser promovidos o devaluados en el contexto de la convivencia cotidiana de la familia. Esta dimensión está conformada por cinco subescalas: a) autonomía (AU), referida al grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones; b) actuación (AC), que mide si las diferentes actividades (tal como escuela o trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competitiva; c) intelectual-cultural (IC), referida al interés en las actividades políticas, sociales y culturales que se manifiestan en el ambiente familiar; d) social-recreativo (SR), en la que se considera la participación en actividades recreativas, de diversión y entretenimiento en familia, y e) moralidad-religiosidad (MR), que mide la importancia de las prácticas y valores de tipo ético y religioso. Y, por último, la dimensión de estabilidad proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y el control que se presenta entre diferentes integrantes de la familia. Está conformada por dos subescalas: a) organización (OR), referida a la organización y estructura que se da en la familia para planificar las actividades y responsabilidades de sus integrantes; b) control (CN), en el que se mide el uso de reglas y procedimientos que se establecen para dar dirección a la vida familiar. Esta estructura de la escala ha tenido adaptaciones diversas en su versión amplia (Fernandez y Sierra, 1995), así como en sus versiones más cortas (Urias, 2013).

En investigaciones anteriores se ha utilizado esta escala, teniendo en cuenta que se da un uso similar al término de “ambiente” o “clima”, y sin entrar en aclaraciones, se señala que en este capítulo se hace referencia al clima social familiar.

Lima y Guerra (1993), en Lima, Perú, realizaron una adaptación de la Escala de Clima Social Familiar de Moos (1985) en la versión de 90 ítems, dividida en tres dimensiones y diez subdimensiones. La muestra de este estudio estuvo conformada por 139 jóvenes con un promedio de edad de 17 años. Se realizaron análisis de confiabilidad y se utilizaron baremos para el análisis final de los datos. Se reporta una confiabilidad de la escala completa de 0.89, señalando que las subescalas con alfas más altas fueron para Cohesión, Intelectual –Cultural, Expresión y Autonomía.

Rodríguez y Celio (2021) realizaron un estudio en Perú acerca de la inteligencia emocional y clima social familiar en adolescentes, en donde el objetivo fue determinar la existencia de una relación entre la inteligencia emocional y el clima social familiar. Para la medición de los datos, utilizaron la Escala de Clima Social Familiar de Moos, adaptada por Lima y Guerra (1993), conformada por 90 ítems. La confiabilidad de la escala total fue aceptable ($\alpha = .65$).

Lozano y Aranzábal (2019) realizaron un estudio en Perú del clima social familiar y resiliencia en estudiantes de secundaria, buscando determinar la relación que existe entre el clima social familiar en sus tres dimensiones y la resiliencia en los estudiantes. Para medir el clima social familiar, utilizaron la adaptación de la escala FES de 90 ítems adaptada por Lima y Guerra (1993). Se realizó una inversión de puntajes en la escala de conflicto, ya que es una dimensión de escala inversa, con el fin de realizar una sumatoria de los datos de la prueba general. No se reportan análisis psicométricos de la escala.

Piña y Salcido (2008) realizaron un estudio en la Ciudad de México con adolescentes, buscando describir la percepción del clima social familiar a partir de su origen en distintos tipos de familias. Para medir el clima, utilizaron la escala original de Moos (1985) en su versión de 90 reactivos, no se reporta el uso de una adaptación de la escala y no reportan análisis psicométricos de la escala. Se menciona que no hay una diferencia significativa en la percepción de los adolescentes hacia el clima social familiar, según el tipo de familia de origen. Se encuentran diferencias significativas en los puntajes en la dimensión de relaciones que mide la cohesión, la expresividad y el conflicto en las familias reconstruidas con puntajes menores que los de familias extensas.

Las dimensiones del FES han sido utilizadas en forma independiente, es común la utilización de las tres subescalas de relaciones: cohesión, expresividad y conflicto.

En un estudio realizado en Ecuador sobre el clima social familiar y su influencia en conductas violentas en los escolares, se utilizó la dimensión de relaciones de la Escala de Clima Social Familiar de Moos, que consta de 27 ítems subdividida en cohesión, expresividad y conflicto, en el cual se reportó una fiabilidad de la escala de .85, .80 y .86, respectivamente; no se señala la realización de otro tipo de análisis psicométrico de la escala en este estudio (Zambrano y Almeida, 2017).

Estévez et al. (2008), en su estudio en Valencia, España, sobre clima familiar, escolar y satisfacción con la vida adolescente, aplicaron una dimensión de la Escala de Clima Social Familiar de Moos referida a las relaciones; la cual está conformada por cohesión, expresividad y conflicto, las cuáles se reportan con alfas de Cronbach de .85, .80 y .86, respectivamente. Se reporta que la percepción del adolescente acerca del clima familiar es más significativa que el clima escolar, en el sentido de que la cohesión familiar para ellos es más importante para la satisfacción vital autoinformada.

De igual forma, en un estudio realizado en España acerca de la relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia, se utilizó la dimensión de relaciones de la Escala Clima Social Familiar, se reportaron índices de fiabilidad, según el Alfa de Cronbach, de .85, .80 y .86 para las subdimensiones de cohesión, expresividad y conflicto, respectivamente (Ruiz et al., 2009).

Urías (2013) reporta el uso de la dimensión de relaciones con una adaptación para población adolescente mexicana, conformada por 27 ítems, con nueve ítems por subescala con respuesta dicotómica de falso y verdadera, reporta índices de fiabilidad, según el Alfa de Cronbach, de .86 para cohesión, .73 para expresividad y .85 para conflicto.

Es común la utilización de la dimensión de relaciones de la Escala de Clima Social Familiar en sus tres subescalas, adaptada a muestras de adolescentes, sin embargo, en pocos estudios se encuentran datos de las propiedades psicométricas de los puntajes obtenidos; en este trabajo se pretende dar cuenta de estos datos para una población mexicana, en una versión adaptada que incorpora un nuevo reactivo y ajusta otros con redacciones nuevas por medio de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Llevar a cabo la fiabilidad de la Escala de Clima Social Familiar de Moos (1995), aportará los datos necesarios para la aplicación de dicha es-

cala en población mexicana, ya que no se presenta mucha evidencia psicométrica de dicho instrumento y esto amplía el campo de conocimiento y aporte metodológico para su aplicación en esta muestra.

Método

Es un estudio instrumental (Ato et al., 2013) para obtener información de las propiedades psicométricas de las puntuaciones otorgadas por estudiantes adolescentes, que incluye hallazgos sobre un modelo de medida.

Participantes

Se aplicó el cuestionario a una muestra de 591 estudiantes inscritos en secundarias públicas, con edades de 11 a 15 años con una media de 13.07 ($DE = 1.19$) que residen en zona urbana-suburbana de una ciudad del sur de Sonora y de otra al norte, fronteriza con Estados Unidos.

Instrumento

Se consideró una Escala de Clima Familiar que se fundamentó inicialmente en la definición del constructo de clima social familiar de Moos (1985) y la versión utilizada por Urías (2013) en su versión corta, y derivó una propuesta de escala que consta de 28 ítems con opción de respuesta dicotómica de verdadero/falso. El instrumento propuesto a partir de las dimensiones señaladas por estos autores y ajustada la realidad mexicana, una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo, con el objetivo de obtener más variabilidad en las respuestas de los estudiantes (AERA, APA, NCME, 2018), las tres dimensiones propuestas miden en el contexto de la familia las relaciones, comunicación-libre expresión y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Está integrada por tres sub escalas: a) cohesión, grado en que los miembros de la familia permanecen unidos y se ayudan entre sí; b) expresividad, referida a las oportunidades que se dan a los integrantes de la familia a expresarse libremente sobre su actuar, sus sentimientos, otros aspectos; c) conflicto, se refiere al nivel que se expresan de forma libre y abierta el enojo, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.

Procedimiento

Se presentó al Comité de Ética de la Investigación Institucional para la aprobación del proyecto, con el número de dictamen 243, esto previo al inicio del proceso de solicitud de permisos. Después de su aprobación, se iniciaron las visitas de los directores de las escuelas seleccionadas.

Previo a la aplicación del instrumento, se logró un acercamiento a cada una de las instituciones participantes con la finalidad de exponer el objetivo del estudio para solicitar un permiso para su aplicación y solicitar el consentimiento informado que sería enviado a los padres de familia. Una vez obtenido el permiso, se prosiguió la aplicación; antes de iniciar, se entregó el consentimiento informado a cada uno de los alumnos, después se llevó a cabo de forma grupal la aplicación en las aulas de clase de los grupos de primero y tercer año en cada una de las instituciones educativas participantes, con la presencia del investigador, con una duración aproximada de 40 minutos por sesión, fueron aproximadamente tres sesiones, ya que la escala fue parte de otro proyecto que implicaba responder un cuadernillo de varias escalas. Las sesiones se consideraron en días no consecutivos, en dos o tres semanas, según lo acordado con las autoridades educativas de la institución y el programa de actividades de los estudiantes en cada escuela.

Análisis de los datos

Para el procesamiento y análisis de la información, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (basado en semi-confirmatorio, SCFA. Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017) utilizando el *software* Factor y un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) por medio del *software* JASP. Para llevar a cabo el Análisis Factorial Exploratorio, se utilizó el método de factorización de mínimos cuadrados ponderados diagonalmente robustos (RDWLS) y rotación Varimax y sus índices de ajuste para examinar el modelo. Enseguida se realizó un análisis confirmatorio de toda la escala, utilizando ecuaciones estructurales para un modelo de medidas, y obteniendo los datos de confiabilidad de la escala total y de sus factores.

Resultados

Los análisis descriptivos univariados muestran que el ítem 1 tiene el mayor puntaje promedio ($M = 4.13$) y la mayor variabilidad ($DE = 1.05$). Los puntajes de la asimetría y la curtosis se encuentran dentro de los ín-

dices de máximos ± 1.2 , los cuales indican normalidad en su distribución (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de clima familiar*

Ítems	M	DE	Moda	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curto-sis
1	4.13	1.05	5	1	5	-1.21	1.16
2	3.07	1.59	3	1	5	.087	-.901
3	2.41	1.55	5	1	5	-.535	-.680
4	2.93	1.65	3	1	5	.002	-.941
5	3.50	1.79	4	1	5	-.587	-.797
7	3.94	1.27	5	1	5	-1.00	.354
8	2.72	2.03	5	1	5	-.234	-1.21
10	3.55	1.68	5	1	5	-.612	-.636
11	2.97	1.90	3	1	5	-.036	-1.174
13	2.97	1.98	3	1	5	.006	-1.237
15	2.23	1.74	5	1	5	-.759	-.579
16	3.89	1.36	5	1	5	-1.005	.358
17	2.69	1.81	5	1	5	-.220	-1.106
18	1.65	1.28	5	1	5	-.535	-.680
19	2.57	1.88	5	1	5	.002	-.941
20	3.39	1.79	4	1	5	-.431	-.947
21	3.71	1.62	5	1	5	-.751	-.405
22	4.01	1.21	5	1	5	-1.115	.749
23	3.50	1.52	4	1	5	-.545	-.605
25	3.45	1.56	4	1	5	-.431	-.755
26	3.23	1.50	3	1	5	-.250	-.768
28	2.28	1.87	5	1	5	-.715	-.766

Nota. N = 591.

En cuanto a los índices de adecuación de los ítems, se realizó por medio de la matriz de adecuación de la correlación de Pearson, el indicador de adecuación del tamaño de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (κMO) fue adecuado con una puntuación de .89. La puntuación de *Measure of Sampling Adequacy* (MSA) son adecuados, siendo el valor de cada ítem mayor a .50.

Al realizar el Análisis Factorial Exploratorio con metodología semi-confirmatoria en Factor, se descartaron los reactivos 6, 9, 12, 14, 24, 27 por presentar cargas factoriales inferiores a 0.3, no mostraron congruencia teórica dentro del factor inicial o se agruparon con otros factores generando residuos. Se identificó una estructura de dos factores: uno conformado por 10 ítems y el otro por 12 reactivos (ver Tabla 2). En el Análisis Factorial Confirmatorio con JASP utilizando un método de estimación de DWLS, se mantuvo la estructura de dos factores, eliminando para un mejor ajuste tres reactivos, 4, 53 y 63, quedando 9 reactivos en el factor positivo y 10 en el negativo.

Tabla 2. *Cargas factoriales de los factores*

Ítems	1	2
17. En mi casa, cuando uno se queja, siempre hay otro que se siente afectado	.58	
8. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo	.57	
3. En nuestra familia discutimos mucho	.48	
15. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras	.45	
19. En mi familia hay poco sentimiento de que somos un grupo, una familia	.44	
2. Los miembros de mi familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos	.43	
4. Muchas veces da la impresión de que en casa solo estamos “pasando el rato”	.42	
13. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca alguien como voluntario	.41	
18. En mi familia a veces hay peleas con golpes	.38	
28. Muchas veces siento que tuviera una familia solo porque vivimos en la misma casa (casi no hay convivencia, ni plática entre nosotros)	.35	
16. Las personas de mi familia nos apoyamos mutuamente.		.71
22. En mi familia nos llevamos bien unos con otros		.69
Hay un gran sentimiento de unión en mi familia		.63
21. Cuando hay desacuerdos en mi familia, nos esforzamos para resolverlos y mantener la paz		.61

25.En mi familia se presta mucha atención y tiempo a cada uno de nosotros		.60
5. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos		.56
7.Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa		.55
23.Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos		.49
26.En mi familia expresamos nuestras opiniones frecuentemente y en forma espontánea		.45
20.En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente		.32

En el AFC se obtuvieron índices de ajuste adecuados del modelo, con un CFI = 0.951, GFI = 0.98, RMSEA = 0.032. Respecto a la fiabilidad de la escala con $\alpha = .81$ para la dimensión positiva, un $\alpha = .71$ para la dimensión negativa, la fiabilidad de la escala total fue de $\alpha = .817$.

Discusión

La Escala del Clima Familiar ha sido una opción para muestras mexicanas adolescentes. La información que administra este instrumento es la percepción que tienen los adolescentes acerca de su familia y los miembros que la componen, siendo esta muestra un objeto de estudio que está en desarrollo, siendo vulnerables a los cambios.

Esta versión para adolescentes de Sonora, México, de 11 a 15 años de edad, quedó constituida por 19 reactivos, con opción de respuesta Likert que va desde 1 = “totalmente en desacuerdo” a 5 = “totalmente de acuerdo”, con 2 factores que dan una estructura diferente a instrumentos similares como la escala de Moos de clima social, y con sus versiones modificadas como las de autores como Urias (2013), Zambrano y Almeida (2017), Ruiz y colaboradores (2009) y Estévez et al. (2008), en estudios realizados en distintos países como Ecuador, España y al sur de México, lo que muestra que para la percepción de los adolescentes sonorenses las dimensiones planteadas forman otro sentido para ellos, en donde los reactivos son interpretados como lo positivo y lo negativo del clima familiar.

La escala final es de fácil aplicación y puede ser aplicada de manera individual o colectiva. Para el caso de la muestra sonorenses de adolescentes, las dimensiones existentes al compararse, por ejemplo, con el modelo empírico sugerido por Moos (1995) y Urias (ya que solo quedó con dos factores: uno constituido por todos los ítems correspondientes a una percepción positiva de la familia que es consistente y responde a aspectos teó-

ricos y empíricos y el otro factor con los ítems referidos a una percepción negativa acerca de la familia. Esta estructura en dos factores es diferente a otros instrumentos que han medido el clima familiar, aunque similares las preguntas realizadas, se tiene que replantear la aproximación de este tipo de modelo que responde a aspectos positivos y negativos y no tanto a una estructura que incluye variables que responden a diferentes variables latentes, sino a una visión muy general desde lo que perciben como positivo y lo que no es tan agradable, como perciben los estudiantes el clima familiar.

Este cambio de la estructura lleva a replantearse la importancia de otras alternativas para medir estos aspectos del clima familiar. En general, se considera importante para investigaciones futuras con este grupo poblacional y sobre el tema de familia que se exploren otras alternativas de medición. Una sugerencia relevante es la exploración de las opiniones de los estudiantes desde sus percepciones familiares en distintos grupos de adolescentes y especialistas de la familia, y una revisión sistemática que permita contar con mejores instrumentos para medir estos aspectos en mexicanos.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302745_web.pdf
- Ato, M., López, J.J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Castro, J. A. (2022). *Clima social familiar: Una revisión teórica*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Archivo digital. <http://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/5770>
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016300009.pdf>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo Seva, U. (2017). 10 años del programa FACTOR: una revisión crítica de sus orígenes, desarrollo y líneas futuras. *Psicothema*, 29(2), 236-240. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/11825>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2: A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analy-

- sis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498
- Lozano, M. E. M., & Aranzábal, D. F. C. (2019). Clima social familiar y resiliencia en estudiantes de 3, 4 y 5 año de secundaria. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 73-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7237418>
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (2013). Family environment scale. In *Handbook of measurements for marriage and family therapy* (pp. 82-86). Routledge. <https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203776391-11&type=chapterpdf>
- Moos, R. H., Moos, B. S. & Trickett, E. J. (1995). *Manual de escalas de clima social* (4ª ed.). TEA.
- Ortet, G., Escrivá, P., Ibáñez, M. I., Moya, J., Villa, H., Mezquita, L., & Ruipérez, M. A. (2010). Versión corta de la adaptación española para adolescentes del NEO-PI-R (JS NEO-S). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2), 327-344. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33712250008.pdf>
- Piña, C. R. R., & Salcido, M. R. E. (2008). La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familias. *Psicología y Ciencia Social*, 10(1-2), 64-71. <https://www.redalyc.org/pdf/314/31414801006.pdf>
- Rodriguez, F. J., & Celio, P. J. (2021). Inteligencia emocional y clima social familiar en adolescentes de San Juan de Lurigancho. *Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 2(1), 69-82. <https://doi.org/10.46363/searching.v1i2.143>
- Ruiz, C., & Guerra, E. (1993). *Escala FES de Clima Social en la Familia*. Lima.
- Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., & Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56012876010.pdf>
- Urías, K. M. (2013). *La violencia escolar desde una perspectiva intercultural: los casos de México y España*. <https://rio.upo.es/entities/publication/846246b6-a6fa-4566-92ea-ee33e2aa2d60>
- Zambrano-Villalba, C., & Almeida-Monge, E. (2017). Clima social familiar y su influencia en la conducta violenta en los escolares. *Revista Ciencia Unemi*, 10(25), 97-102. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661258010/582661258010.pdf>

SOBRE LAS COORDINADORAS



Mirsha Alicia Sotelo Castillo

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, maestra y licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora. Adscrita como Profesor de Tiempo Completo al Departamento de Psicología desde 2008. Profesora de la Licenciatura en Psicología e integrante del núcleo básico de la Maestría en Investigación Psicológica, Maestría en Psicología y Doctorado en Investigación Psicológica, todos adscritos al Sistema Nacional de Posgrados. Integrante del cuerpo académico consolidado “Actores y procesos psicoeducativos”. La LGAC que cultiva es desarrollo de los estudiantes. Ha sido responsable de proyectos relacionados con la evaluación del perfil del profesor universitario, percepción de aprendizaje, variables asociadas al rendimiento académico (autorregulación, motivación, autoeficacia, estrategias de aprendizaje), evaluación educativa de cursos en modalidad mixta, entre otros. Ha participado como autor y coautor en la publicación de artículos, libros, capítulos de libro y memorias en congreso en Psicología y Educación. Cuenta con reconocimiento del perfil PRODEP, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y es integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia.



Dora Yolanda Ramos Estrada

Doctora en Educación por la Nova Southeastern University, maestra en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde 1993, está adscrita al Departamento de Psicología del itson como profesora de tiempo completo en la Licenciatura en Psicología. Es Integrante del núcleo académico de la Maestría y Doctorado en Investigación Psicológica y de la Maestría en Educación Inicial y Gestión de Instituciones. Ha sido responsable y colaboradora en proyectos de investigación y ha participado como autora y coautora de artículos, capítulos de libro y memorias en congreso en Psicología y Educación. Cuenta con el reconocimiento del perfil prodep y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.



**Sonia Beatriz
Echeverría Castro**

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Maestra en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON); licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León; profesora-investigadora Titular “C” del Departamento de Psicología del itson. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 1 e integrante del cuerpo académico consolidado “Actores y procesos psicoeducativos”, en la línea de desarrollo de los estudiantes; cuenta con perfil PRODEP, miembro de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. Imparte clases en licenciatura, maestría y doctorado en el área de psicología educativa, y metodología de la investigación. Las líneas de investigación que desarrolla son: participación de los padres de familia y apoyo escolar, necesidades psicológicas básicas y bienestar en niños y jóvenes, rendimiento académico, ambientes de desarrollo familia, escuela y barrios. Ha sido responsable de proyectos de investigación financiados, autora y coautora de diversos artículos internacionales y nacionales y capítulos de libros.

En esta obra se analizan diversas variables psicológicas que intervienen en la vida escolar, en los docentes y los estudiantes. Se presentan 24 capítulos organizados en tres secciones, que permiten al lector conocer las perspectivas teóricas y empíricas de diferentes procesos psicológicos implicados en el ámbito escolar.

La primera sección hace referencia a estudios relacionados con la práctica docente y cómo inciden en la calidad de la enseñanza y en las interacciones de docentes y estudiantes. En la segunda sección se analizan variables psicológicas que afectan el desempeño académico y el bienestar de los estudiantes en el nivel superior. Por último, en la tercera sección los capítulos abordan temas del estudiantado de secundaria, como la familia, el pensamiento creativo y el comportamiento académico de los jóvenes.

Este libro es una herramienta invaluable para docentes, investigadores, psicólogos y educadores, para la comprensión y mejora de la experiencia educativa de los estudiantes; con ello se pretende hacer difusión del conocimiento y contribuir en la aportación a la ciencia con la generación y aplicación del conocimiento.

ISBN FONTAMARA
978-607-736-973-8



9 786077 369738