

Educación

INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS EN ESPACIOS SOCIOCULTURALES

La escuela y la comunidad

Coordinadoras

Santa Magdalena Mercado Ibarra • Luz Alicia Galvan Parra
María Teresa Fernández Nistal • Grace Marlene Rojas Borboa
Eneida Ochoa Avila



**DRA. SANTA MAGDALENA
MERCADO IBARRA**

Profesora Investigadora de Tiempo Completo del Departamento de Psicología de Instituto Tecnológico de Sonora; Coordinadora de la Región Noroeste del CNEIP

(2015-2018); Secretaria Nacional de Enseñanza e Investigación (2018-2020). Actualmente, es Presidenta del Colegio de Profesionales de la Psicología en Sonora, así como Representante Institucional ante la Red Internacional América Latina, África, Europa, El Caribe. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I). Premio de investigación Dr. José Miró Abella del Gobierno del Estado de Sonora a través de la Secretaría de Salud Pública y los Servicios de Salud de Sonora; Premio como Profesionalista del año 2021 en el Estado de Sonora.



**DRA. LUZ ALICIA
GALVAN PARRA**

Licenciada y maestra en Psicología por la Universidad de Sonora, doctora en Docencia e Investigación Educativa, diplomada en Habilidades Docentes, Género y

Derechos Humanos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I) y profesora investigadora de Tiempo Completo Titular C del Departamento de Psicología del ITSON. Cuenta con Reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP, desde 1996. Pertenecer al CA ITSON-44 "Alternativas Educativas para la Inclusión Social". Evaluadora y Coordinadora de Pares del Comité Acreditador de Programas Educativos de Psicología en México, del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, CA-CNEIP.



**DRA. MARÍA TERESA
FERNÁNDEZ NISTAL**

Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesora investigadora Titular "C" del Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. Ha impartido clases de Evaluación psicológica

y Tutoría de investigación en licenciatura y posgrado. Es integrante del Cuerpo Académico "Aprendizaje, desarrollo humano y desarrollo social". Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I). Las líneas de investigación que ha desarrollado son: concepciones educativas, evaluación cognitiva y vocacional. Ha sido responsable de proyectos de investigación financiados y cuenta con diversas publicaciones en revistas internacionales sobre estas líneas de investigación, en las que cabe destacar las realizadas en poblaciones

...

...

indígenas, que han proporcionado datos normativos y evidencias de validez de constructo de diversas pruebas psicológicas en estas poblaciones, como son el test de las Matrices Progresivas Coloreadas, la técnica del Dibujo de Figura Humana, la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños y la rejilla vocacional.



**DRA. GRACE MARLENE
ROJAS BORBOA**

Doctora en Docencia y posdoctora en Investigación Educativa por el IDESA, maestra en Educación y licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de

Sonora. Licenciada en Danza Regional Mexicana por la Escuela de la Danza Mexicana "Profr. Jaime Buentello Bazán". Arteterapeuta por el Centro Integral Amarte y Danzaterapeuta por el Instituto Danzaterapia México. Profesora de tiempo completo del ITSON y de Artes en el magisterio federal. Pertenecer al Cuerpo Académico ITSON-44 "Alternativas Educativas para la Inclusión Social". Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Coordina la Red de Investigadores de Danza y es integrante del Consejo Nacional de Danza en México.



**DRA. ENEIDA
OCHOA AVILA**

PhD con especialidad en Administración de Negocios. Maestra en Administración con Especialidad en Recursos Humanos y licenciada en Psicología. Profesora de Tiempo Completo

del ITSON con perfil deseable PRODEP. Líder del Cuerpo Académico Consolidado ITSON-CA-08 "Aprendizaje, Desarrollo Humano y Desarrollo Social". Coordinadora del programa de Maestría en Psicología con registro SNP CONAHCyT. Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I). Miembro de la Red Internacional América Latina, África, Europa, El Caribe. Presidenta de la Junta de Honor y Justicia (2022-2024) del Colegio de Profesionales de la Psicología en Sonora, A. C., y Secretaria de Certificación del Consejo Ejecutivo Nacional de FENAPSIME, A. C.

INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS
EN ESPACIOS SOCIOCULTURALES
La escuela y la comunidad

COMITÉ CIENTÍFICO REVISOR

- DR. PAULO CELSO DA SILVA
Universidade de Sorocaba (Brasil)
- DR. GARY GARI MURIEL
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)
- DRA. IVETTE MARGARITA ESPINOZA DÍAZ
Universitat Rovira I Virgili, Tarragona (España)
- DRA. VALENTINA RAMOS RAMOS
Escuela Politécnica Nacional Ecuador (Ecuador)
- DRA. MARÍA STEFANIE VÁSQUEZ PEÑAFLIEL
Universidad Internacional del Ecuador (Ecuador)
- DRA. MARÍA ELENA RIVERA HEREDIA
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)
- DRA. KARLA YUNUÉN GUZMÁN CARRILLO
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)
- DRA. MIRIAM ANAHÍ SALAZAR GARCÍA
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)
- DRA. MA. DEL ROCÍO FIGUEROA VARELA
Universidad Autónoma de Nayarit (México)
- DRA. MARTHA LETICIA ALDRETE GONZÁLEZ
Universidad de Colima (México)
- DR. CELSO ORTIZ MARÍN
Universidad Autónoma Indígena de México (México)
- DR. CARLOS ARTEMIO FAVELA RAMÍREZ
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)
- DR. JAVIER JAIMES CIENFUEGOS
Universidad Autónoma del Estado de México (México)
- MTRA. BEATRIZ MARICELA LAZALDE NÚÑEZ
Universidad Autónoma de Coahuila (México)
- MTRA. ANA BERENICE DE LA PEÑA AGUILAR
Universidad Autónoma de Coahuila (México)
- MTRA. ROSA MARIBEL LUGO SAUCEDO
Universidad Autónoma de Coahuila (México)
- DRA. GABRIELA LINARES ACUÑA
Universidad Autónoma de Coahuila (México)
- DRA. KARINA DE JESÚS DÍAZ LÓPEZ
Universidad Autónoma de Baja California (México)
- DR. VICTOR ALEXANDER QUINTANA LÓPEZ
Universidad Autónoma de Baja California (México)
- DRA. SOFÍA GUADALUPE CORRAL SOTO
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)
- DRA. EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)
- DR. PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)
- DRA. MARÍA DE LAS MERCEDES MORALES BRISEÑO
Universidad Anáhuac Querétaro (México)
- DRA. ELBA ABRIL VALDEZ
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (México)
- DRA. ROSARIO ROMÁN PÉREZ
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (México)
- DRA. MARÍA JOSÉ CUBILLAS RODRÍGUEZ
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (México)
- DRA. NORMA ISABEL RODELO MORALES
Universidad de Sonora, Campus Nogales (México)
- DRA. LILIA ENCINAS NORZAGARAY
Universidad de Sonora, Unidad Hermosillo (México)
- DRA. GUADALUPE REFUGIO FLORES VERDUZCO
Universidad de Sonora, Campus Caborca (México)
- DRA. LIBIA YANELLY ÁNEZ PEÑUÑURI
Universidad de Sonora, Campus Caborca (México)
- DRA. LIZETH ARMENTA ZAZUETA
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Navojoa (México)
- DRA. CECILIA IVONNE BOJÓRQUEZ DÍAZ
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Navojoa (México)
- DRA. MARÍA FERNANDA DURÓN RAMOS
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Guaymas (México)
- DR. ROBERTO CHÁVEZ NAVA
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Obregón (México)
- DRA. MARÍA LUISA MADUEÑO SERRANO
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Obregón (México)
- DRA. LAURA VIOLETA COTA VALENZUELA
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Obregón (México)
- DRA. MÓNICA CECILIA DÁVILA NAVARRO
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Obregón (México)
- DRA. LORENA MÁRQUEZ IBARRA
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Obregón (México)
- DRA. ELIZABETH DEL HIERRO PARRA
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Obregón (México)
- DRA. ELIA TORRES ARENAS
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Obregón (México)
- DR. JOEL ÁNGULO ARMENTA
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Obregón (México)

INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS EN ESPACIOS SOCIOCULTURALES

La escuela y la comunidad

Coordinadoras

Santa Magdalena Mercado Ibarra • Luz Alicia Galvan Parra
María Teresa Fernández Nistal • Grace Marlene Rojas Borboa
Eneida Ochoa Avila





Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (Conahcyt)
Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 2000845

1a. edición: 2023

© Santa Magdalena Mercado Ibarra, Luz Alicia Galvan Parra,
María Teresa Fernández Nistal, Grace Marlene Rojas Borboa,
Eneida Ochoa Avila (coordinadoras)

© Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V.
Río Danubio 69, Despacho 1001
Col. Cuauhtémoc, Alcaldía Cuauhtémoc
06500; Ciudad de México

Reservados todos los derechos.

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos ciegos que avalan la calidad académica del trabajo. Esta publicación no podrá ser reproducida total o parcialmente, incluyendo el diseño de portada, tampoco podrá ser transmitida ni utilizada por algún medio, ya sea electrónico, mecánico, electromecánico o de otro tipo sin autorización por escrito del autor.

ISBN: 978-607-5892-06-1

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco
Diseño de interiores, portada y formación: Aarón González Cabrera

Hecho en México • Made in Mexico

CONTENIDO

Introducción.	11
Prólogo	17

PRIMERA PARTE NIVEL EDUCATIVO BÁSICO Y NIVEL MEDIO SUPERIOR

1

Uso y conocimiento de las tecnologías digitales en alumnos de telesecundaria en el sur de Sonora	25
---	----

Belén Adriana Noriega García
Eneida Ochoa Avila
Carlos Alberto Mirón Juárez
María Teresa Fernández Nistal

2

Victimización y agresión en adolescentes de escuelas rurales y urbanas	37
--	----

Jorge Luis Reyes Valenzuela
Sonia Beatriz Echeverría Castro

3

Tipos de personalidad vocacional en estudiantes indígenas de preparatoria: diferencias según el sexo	45
---	----

Jessica Beatriz Zúñiga Villegas
María Teresa Fernández Nistal
Santa Magdalena Mercado Ibarra
Jairo Keven Mora Soto

4

Adaptación de un instrumento para evaluar metas de vida en estudiantes de bachillerato de Cajeme (Sonora, México).	55
---	----

Kimberly Denise Gómez Espinosa
María Teresa Fernández Nistal
Santa Magdalena Mercado Ibarra
Ricardo Ernesto Pérez Ibarra

SEGUNDA PARTE NIVEL SUPERIOR

5		
	Estadísticos descriptivos de las Matrices Progresivas de Raven en estudiantes universitarios del sur de Sonora (México)	65
	<i>Frannia Aglaé Ponce Zaragoza</i> <i>María Teresa Fernández Nistal</i> <i>Santa Magdalena Mercado Ibarra</i>	
6		
	Certeza vocacional y satisfacción en estudiantes de una IES del noroeste de México.	73
	<i>Rocío Anaís Barrera Hernández</i> <i>Sonia Beatriz Echeverría Castro</i> <i>Laura Fernanda Barrera Hernández</i> <i>Dora Yolanda Ramos Estrada</i>	
7		
	Conceptualización de autorregulación académica desde la perspectiva de estudiantes universitarios.	87
	<i>Verónica González Franco</i> <i>Mirsha Alicia Sotelo Castillo</i> <i>Laura Fernanda Barrera Hernández</i> <i>Jesús Aceves Sánchez</i>	
8		
	Estrategias de autorregulación académica para prevenir la procrastinación en estudiantes	97
	<i>Marcela Ivonne González Lugo</i> <i>Tania Lizbeth Gutiérrez Lugo</i> <i>Mirsha Alicia Sotelo Castillo</i> <i>Dora Yolanda Ramos Estrada</i>	
9		
	Autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo	109
	<i>Rebeca Cañez Olivarría</i> <i>Mirsha Alicia Sotelo Castillo</i> <i>Dora Yolanda Ramos Estrada</i> <i>Laura Fernanda Barrera Hernández</i>	

10		
	Estrategias de aprendizaje, perspectiva temporal y rendimiento académico de universitarios de dos estados mexicanos	119
	<i>Luz Celeste Molina Torres</i>	
	<i>Mirsha Alicia Sotelo Castillo</i>	
	<i>Laura Fernanda Barrera Hernández</i>	
	<i>Sonia Beatriz Echeverría Castro</i>	
11		
	Factores psicosociales que influyen en la deserción académica de diferentes niveles educativos	131
	<i>Paloma Daniela Gómez Álvarez</i>	
	<i>Eneida Ochoa Avila</i>	
12		
	Comparación del apoyo social entre estudiantes universitarias víctimas y no víctimas de violencia de pareja	141
	<i>Lidia Karina Macías-Esparza</i>	
	<i>Esteban Leonardo Laso Ortiz</i>	
	<i>Jorge Eduardo Hernández-López</i>	
13		
	Funciones ejecutivas y autoeficacia académica en estudiantes universitarios	151
	<i>Laura Escobedo Hernández</i>	
	<i>Eneida Ochoa Avila</i>	
	<i>María Teresa Fernández Nistal</i>	
	<i>Giovana Rocío Díaz Grijalva</i>	
14		
	Funciones ejecutivas en universitarios que practican deportes de contacto y sus implicaciones neuropsicológicas	163
	<i>Diana Mejía Cruz</i>	
	<i>Yúlissa Mancillas Saucedo</i>	
	<i>Missael Alejandro Campoa Lázaro</i>	
	<i>Laurent Avila Chauvet</i>	

TERCERA PARTE
SOCIAL

15		
	Familia y conductas de riesgo en adolescentes: una revisión bibliográfica.	175
	<i>Ariatna Yasu Montoya Ayala</i>	
	<i>Sonia Beatriz Echeverría Castro</i>	
	<i>Raquel García Flores</i>	

16		
	Interacción social, apego y funcionamiento ejecutivo en niños con y sin situación de abandono	183
	<i>Joselinn Murataya Gutiérrez</i>	
	<i>Diana Mejía Cruz</i>	
	<i>Laurent Ávila Chauvet</i>	
17		
	Percepciones de barrio: sus efectos en el bienestar psicológico de adolescentes	193
	<i>Lisandra León Naud</i>	
	<i>Sonia Beatriz Echeverría Castro</i>	
	<i>Christian Oswaldo Acosta Quiroz</i>	
18		
	Propuesta de intervención psicoeducativa en reclusos de un Centro de Reinserción Social	203
	<i>Katya Denis Leyva Robles</i>	
	<i>Santa Magdalena Mercado Ibarra</i>	
	<i>María Teresa Fernández Nistal</i>	
	<i>Guadalupe Refugio Flores Verduzco</i>	
19		
	Conducta prosocial hacia población en estado de vulnerabilidad	213
	<i>Santa Magdalena Mercado Ibarra</i>	
	<i>Sandra Patricia Armenta Camacho</i>	
20		
	Paradigmas de la siniestralidad vial y educación vial para su prevención.	225
	<i>Luz Clara Rivas Bustamante</i>	
	<i>Carlos Alberto Mirón Juárez</i>	
	<i>Giovana Rocío Díaz Grijalva</i>	
	<i>Eneida Ochoa Avila</i>	

INTRODUCCIÓN

El contexto en el que se desenvuelve el individuo cobra gran relevancia por su participación directa en los diversos niveles en los que está inmerso, tales como el ambiente familiar, escolar, laboral y social, estableciéndose relaciones bidireccionales, pero no incluye solamente los entornos inmediatos, sino también aquellos que de forma indirecta pueden afectar a la persona, por ejemplo, el grupo de amigos, el nivel educativo de los integrantes de la familia, las actividades laborales a las que se dedican los vecinos, actividades recreativas del barrio, por mencionar algunos, todo ello permeado por la organización socioeconómica y política de una determinada región, por lo que conllevan igualdad de importancia los aspectos culturales y el sistema de creencias, que sin duda afectan el desarrollo humano, todo esto, bajo el referente y las aplicaciones contemporáneas de la teoría de Urie Bronfenbrenner.

En específico, la escuela y la comunidad son agentes educativos fundamentales que sientan las bases de la transformación de las personas, en el marco de una economía globalizada y la sociedad de la información, lo cual tiene aspectos favorables en el desarrollo del potencial personal y social, pero a la vez, entraña factores de riesgo que contribuyen a aumentar de manera exponencial la desigualdad y la exclusión, fracturando la cohesión social y los lazos de solidaridad entre los sujetos. Renovar la escuela para que sea reconocida como socialmente útil por la sociedad es un reto muy complejo que requiere generación de conocimiento sustentado científicamente, pero con aportaciones prácticas que contribuyan a la consolidación de la relación entre los entornos y promuevan el vínculo entre la escuela, el hogar y la comunidad, en pro del bienestar y calidad de vida.

Estos niveles de interacción del ambiente ecológico deben contemplarse en cualquier diseño de investigación y, con ello, evitar conclusiones segmentadas y erróneas.

Con base en lo anterior, el Cuerpo Académico (CA) ITSON-CA-08 “Aprendizaje, Desarrollo Humano y Desarrollo Social”, así como el ITSON-CA-44 “Alternativas Educativas para la Inclusión Social”, del Departamento de Psicología y del Departamento de Educación, respectivamente, del Instituto Tecnológico de Sonora, presentan esta

obra con el fin de difundir los resultados de investigaciones de estudiantes y tutores, integrantes de estos.

El presente libro está constituido por 20 trabajos, los cuales se dividen en tres partes: la primera está orientada a investigaciones del contexto educativo en nivel básico y medio superior, la segunda está dirigida al nivel superior y la tercera a investigaciones sociales en el contexto comunitario, de estos, cinco son reportes teóricos y quince son trabajos empíricos

Los capítulos fueron desarrollados principalmente por estudiantes de la Maestría en Investigación Psicológica (MIP), Maestría en Psicología y el Doctorado en Investigación Psicológica (DIP) del Instituto Tecnológico de Sonora. Los tres programas son parte del Padrón de Excelencia y están reconocidos por el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). De igual forma, se integra una colaboración con la Universidad de Guadalajara.

Cada capítulo fue sometido a un proceso de dictaminación doble ciego externo, en el cual participaron 41 investigadores a nivel nacional e internacional de reconocido prestigio en investigación de México y otros países, tales como Colombia, Brasil, Ecuador y España. Esta obra está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes, pero sobre todo, a la sociedad en general.

En la primera parte del libro sobre nivel educativo básico y nivel medio superior, se presentan cuatro capítulos en los que se aborda el uso y conocimiento que tienen las y los estudiantes de telesecundaria sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), asimismo, el tema sobre los tipos de personalidad vocacional, metas de vida y las situaciones que actualmente viven los adolescentes, como la agresión y la victimización. Son estudios empíricos, cuantitativos. La estrategia de investigación de dos de los estudios es asociativa de carácter explicativo, y la aportación científica estriba en que se investigan temas con implicaciones prácticas en materia de evaluación e intervención.

El capítulo 1, “Uso y conocimiento de las tecnologías digitales en alumnos de telesecundaria en el sur de Sonora”, a través de un diseño no experimental y con alcance correlacional, evaluó el conocimiento sobre TIC, encontrándose un alto nivel en el conocimiento de herramientas tecnológicas, mientras que respecto al uso, los participantes manifiestan que recurren al internet para buscar información para sus clases.

El capítulo 2, “Victimización y agresión en adolescentes de escuelas rurales y urbanas”, contó con la participación de adolescentes de nivel secundaria, con quienes se abordaron variables como agresión y victimización, encontrándose que aun cuando en ambos contextos se percibe la presencia de agresiones, son los estudiantes de área rural los que muestran una mayor tendencia a recibir agresiones por parte de sus compañeros.

El capítulo 3, “Tipos de personalidad vocacional en estudiantes indígenas de preparatoria: diferencias según el sexo”, es una investigación asociativa donde se comparan los tipos de personalidad vocacional, que sin duda, constituye un tema poco abordado en la literatura en este tipo de grupos poblacionales.

El capítulo 4, “Adaptación de un instrumento para evaluar metas de vida en estudiantes de bachillerato de Cajeme (Sonora, México)”, es una investigación asociativa de carácter explicativo en la que se prueba un modelo referente a relaciones entre diferentes variables, el cual tiene importantes implicaciones prácticas en el proceso de orientación vocacional y profesional.

La segunda parte del libro incluye investigaciones sobre Educación Superior y cuenta con 10 capítulos, dos de ellos son reportes teóricos y ocho son trabajos empíricos. En los primeros, se muestra la relación existente entre la autorregulación y la procrastinación académica, así como los factores psicosociales que influyen en la deserción de diferentes niveles educativos. Mientras tanto, los capítulos de reportes empíricos son estudios exploratorios de corte transversal, dos son de tipo comparativo y relacionados con la medición, uno sobre aspectos cognitivos a través del test de matrices progresivas de Raven y otro acerca de la certeza vocacional; cuatro capítulos tratan sobre la autorregulación, tres de ellos asociados al rendimiento académico y el otro correlacionado con la evitación de la procrastinación; dos capítulos abordan el impacto de los factores psicosociales, uno de ellos en la deserción académica y otro en la relación de pareja; asimismo, se incluyen dos capítulos que muestran la relevancia de las funciones ejecutivas, uno en torno a la autoeficacia académica y el otro en practicantes de deportes de contacto y sus implicaciones neuropsicológicas.

Con base en lo anterior, en el capítulo 5, “Estadísticos descriptivos de las Matrices Progresivas de Raven en estudiantes universitarios del sur de Sonora (México)”, se comparan las puntuaciones en la versión abreviada del instrumento aplicado en un grupo de estudiantes universitarios de Psicología del sur de Sonora, México, con las normas existentes sobre este test en México. Los resultados contribuyen a la práctica de la evaluación cognitiva de esta población de estudiantes.

En el capítulo 6, “Certeza vocacional y satisfacción en estudiantes de una IES del noroeste de México”, los participantes reportan altos niveles de certeza vocacional y satisfacción, así como la existencia de una correlación positiva significativa entre estas variables.

El capítulo 7, “Conceptualización de autorregulación académica desde la perspectiva de estudiantes universitarios”, ratifica la importancia de dar a conocer al estudiante el proceso, las fases y elementos que componen el proceso de aprendizaje, aunado a las estrategias autorregulatorias para mejorar su desempeño académico y posteriormente el traslado de este constructo a otras áreas de la vida.

En el capítulo 8, “Estrategias de autorregulación académica para prevenir la procrastinación en estudiantes”, se describe teóricamente la relación existente entre la autorregulación y la procrastinación académica en estudiantes de educación superior.

El capítulo 9, “Autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo”, arroja información sobre las diferencias en el nivel de autorregulación y rendimiento académico de estudiantes universitarios que cursaron materias remotas.

El capítulo 10, “Estrategias de aprendizaje, perspectiva temporal y rendimiento académico de universitarios de dos estados mexicanos”, es una investigación de tipo correlacional en la que se muestra que el pasado positivo y el futuro correlacionan positiva y significativamente con todas las estrategias de aprendizaje evaluadas.

En el capítulo 11, “Factores psicosociales que influyen en la deserción académica de diferentes niveles educativos”, se encuentra que además de cuestiones psicológicas, las y los universitarios tienden a la deserción académica por motivos personales, la falta de apoyo de la institución, así como el poco conocimiento que se tiene previamente, impidiéndoles seguir con un riguroso plan académico.

El capítulo 12, “Comparación del apoyo social entre estudiantes universitarias víctimas y no víctimas de violencia de pareja”, encuentra que el nivel de desprotección, sumado a la desconfianza que generan los entornos donde las víctimas se desarrollan, permite aseverar que la pérdida de redes de apoyo puede ser perjudicial para ellas.

En el capítulo 13, “Funciones ejecutivas y autoeficacia académica en estudiantes universitarios”, los resultados pueden ser útiles en el desarrollo de programas que promuevan el desarrollo de las funciones ejecutivas y autoeficacia vocacional en los estudiantes.

El capítulo 14, “Funciones ejecutivas en universitarios que practican deportes de contacto y sus implicaciones neuropsicológicas”, indaga el tema y sus implicaciones neuropsicológicas, reportando que los resultados muestran efectos neurobiológicos de las conmociones cerebrales y sus implicaciones psicosociales.

La tercera parte del libro incluye estudios sobre comunidad y consta de seis capítulos, tres son reportes teóricos y tres empíricos. En los capítulos teóricos se abordan aspectos primordiales para evitar conductas de riesgo en adolescentes, como el papel de la familia, las percepciones de barrio y sus efectos en el bienestar psicológico de adolescentes y jóvenes; en otro apartado se aborda la educación vial para la prevención de siniestros. En los capítulos empíricos se muestra la influencia de la interacción social, el apego y funcionamiento ejecutivo en la infancia con y sin situación de abandono, mientras que los otros dos presentan propuestas de intervención, una de tipo psicoeducativa para reclusos y otra de tipo prosocial para grupos vulnerables.

En el capítulo 15, “Familia y conductas de riesgo en adolescentes: una revisión bibliográfica”, se destaca el papel fundamental de las familias como ambientes promotores de bienestar en los adolescentes.

El capítulo 16, “Interacción social, apego y funcionamiento ejecutivo en niños con y sin situación de abandono”, es un estudio con enfoque cuantitativo y diseño transversal de comparación de grupos cuyos resultados muestran diferencias en varios procesos cognitivos y problemas de apego en la parte de interacción social de infantes en situación de abandono, lo cual impacta en los procesos académicos y sociales de estos.

En el capítulo 17, “Percepciones de barrio: sus efectos en el bienestar psicológico de adolescentes”, se presenta una investigación documental que muestra la importancia de considerar los procesos de socialización colectiva, desde la escuela y la familia, la influencia del grupo de pares, pero sobre todo, de los recursos institucionales disponibles en el barrio o vecindario.

En el capítulo 18, “Propuesta de intervención psicoeducativa en reclusos de un Centro de Reinserción Social”, se analizan las habilidades para la vida y se concluye que el modelo cognitivo-conductual combinado con perspectiva de género puede resultar útil para el desarrollo de programas que promuevan la conducta prosocial.

El capítulo 19, “Conducta prosocial hacia población en estado de vulnerabilidad”, es una investigación con enfoque cuantitativo, con alcance correlacional, sustentada en la teoría del aprendizaje social. Los resultados son útiles para el desarrollo de programas que promuevan la conducta prosocial hacia población vulnerable.

El capítulo 20, “Paradigmas de la siniestralidad vial y educación vial para su prevención”, es un reporte teórico de los paradigmas de la seguridad vial adaptados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos con estrategias de seguridad vial y prevención de siniestros.

Sin duda, las contribuciones vertidas en cada capítulo alientan a profundizar en las diversas temáticas abordadas. Invitamos a recrearse en la lectura de esta obra constituida mayormente por resultados de investigación psicológica con población universitaria y completada con investigaciones del contexto educativo básico, medio superior y superior, además de algunas contribuciones en el ámbito psicosocial.

SANTA MAGDALENA MERCADO IBARRA

LUZ ALICIA GALVAN PARRA

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ NISTAL

GRACE MARLENE ROJAS BORBOA

ENEIDA OCHOA AVILA

Instituto Tecnológico de Sonora

PRÓLOGO

En las Instituciones de Educación Superior, cada día cobra mayor importancia contribuir con el entorno inmediato a través de la Responsabilidad Social Universitaria. Este libro es una clara muestra de ello, pues los estudiantes y profesores de la Maestría en Investigación Psicológica (MIP), Maestría en Psicología y el Doctorado en Investigación Psicológica (DIP) del Instituto Tecnológico de Sonora, trabajan en proyectos de generación y aplicación del conocimiento que toman en cuenta los entornos inmediatos en los que se desenvuelven las personas, como son la escuela y la comunidad. Este enfoque permite adentrarse a estos contextos con una mirada que presta atención a los aspectos sociales y culturales. La propuesta es sumergirse en las redes de relaciones que rodean a las personas y grupos con quienes trabajan, con especial atención a la forma de vivir, sentir y de pensar; a la forma de ver el mundo y de construir las experiencias. Por tanto, destacan aspectos propios de lo que se vive como un comportamiento tradicional en una comunidad urbana, o lo que ocurre en zonas semirurales, rurales o indígenas.

Un contexto que no se incluye de manera directa en el título de la obra, pero del que se resalta su importancia en varios capítulos, es la familia, entorno sobre el que se analiza su papel como red de apoyo social en casos de violencia en el noviazgo, o respecto al apego de niñas y niños en situación de abandono, o en función a su papel como agente socializador que puede ser favorecedor de factores de protección para niñas, niños y adolescentes (NNA), o por lo contrario, promover factores de riesgo en estas poblaciones.

Entender el repertorio de comportamientos que el contexto promueve o inhibe cobra vital importancia, pues se deja de concebir la causa del comportamiento como exclusivamente de carácter individual para pasar a resaltar el papel de los sistemas más amplios en los que las personas se encuentran en interacción.

Para comprender con mayor cabalidad la aportación de las y los autores de este libro, tendríamos que ubicarles también geográficamente, justo en el estado de Sonora, al noroeste de México. Una de las entidades más grandes de la República mexicana, que ocupa el segundo lugar por su extensión, cuya frontera norte limita con Estados Unidos, su límite al este es la costa del Pacífico mexicano, al sur colinda con el estado de

Sinaloa y al oeste con Chihuahua. Con territorio predominantemente semidesértico donde las y los sonorenses han salido adelante por siglos, pese a la adversidad del sol abrasador, la escasez del agua y la baja densidad poblacional en su territorio.

En el ámbito educativo, la cercanía de las y los sonorenses con Estados Unidos les da mayores oportunidades de intercambio académico que en otras regiones de México, las cuales pueden favorecer la formación continua del profesorado, así como la existencia de oportunidades de estudio para los egresados de las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES), quienes han crecido con mayor facilidad de acceso para ir y venir entre un país y otro. Además de ello, las y los sonorenses cuentan con redes de familiares y amigos en el vecino país del norte que amplían sus oportunidades de movilidad.

En contraparte, también su colindancia en la frontera norte con Estados Unidos, coloca al estado de Sonora como un punto estratégico para el paso de los transmigrantes en condición de irregularidad o indocumentación que deciden cruzar por sus peligrosas fronteras, dado que lo que atraviesan es justo el desierto. Esa misma ubicación geográfica también ha colocado al territorio sonorenses en medio de la actividad de grupos del crimen organizado.

Con todo y las adversidades anteriormente mencionadas, el carácter abierto y directo de las personas que nacen, crecen o se desarrollan en esta región de México, su espíritu de lucha y emprendimiento, lo convierten en uno de los estados con mayor producción agrícola e industrial. De acuerdo con información del Gobierno de México (2020), su pirámide poblacional se concentra en personas menores de 25 años; 63.5% de su población tiene empleo, cifra por encima de la media nacional. En la entidad, se hablan diversas lenguas indígenas, siendo la mayo y la yaqui las que cuentan con un mayor número de hablantes (22,929 y 14,831, respectivamente). Por otra parte, 18.7% de su población cuenta con estudios de licenciatura, mientras que sólo 1.47% tiene estudios de maestría. La mayoría de los habitantes (35%) tiene como grado máximo de estudios el nivel secundaria. Del total de alumnos a nivel licenciatura en el estado, 5.08% se encuentra inscrito en la licenciatura en Psicología.

En este contexto, al recorrer los capítulos del libro, se puede identificar que una de sus fortalezas se encuentra en el campo de la psicometría, ya que algunos de los trabajos están enfocados a la adaptación de escalas que se han aplicado en otras partes del mundo, así como a la elaboración de escalas propias. Destaca la capacidad de los grupos de investigación que orientan los análisis estadísticos multivariados, de tipo exploratorio y confirmatorio, mediante sistemas de ecuaciones estructurales, logrando poner a prueba la bondad de ajuste de los modelos teorizados en contraparte de los modelos encontrados en los datos.

En ese mismo sentido, con los presentes trabajos de investigación, el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) está contribuyendo también al campo de la etnopsicometría, describiendo la forma particular de funcionamiento de las escalas de medición psicológica en un estado tan particular como lo es el de Sonora, proporcionando información de contextos urbanos y rurales con diferentes grupos originarios de este territorio mexicano. Considero que es importante resaltar esta aportación, pues los trabajos de investigación en zonas rurales e indígenas son menores que los que se realizan en población urbana, lo que hace referencia al interés y capacidad de profesores y estudiantes de esta Institución por expandir los alcances geográficos y adentrarse a espacios más remotos donde el conocimiento generado por la psicología también es necesario.

Ejemplo de ello es que, si el porcentaje estatal de población indígena en el estado es menor a 2%, se cuenta con capítulos que incluyen más de 6% de sus participantes como parte de dicho sector. Algunas de las localidades sonorenses que se reportan en los capítulos son Ciudad Obregón, Caborca, Guaymas y Hermosillo, entre otras. Asimismo, se presentan contrastes entre lo que ocurre en esta región del norte con lo que pasa con otros estados del sur, como es el caso de Chiapas.

La publicación del presente libro refleja un esfuerzo de colaboración, trabajo en equipo y sororidad de las doctoras Santa Magdalena Mercado Ibarra, Luz Alicia Galvan Parra, María Teresa Fernández Nistal, Grace Marlene Rojas Borboa y Eneida Ochoa Avila, académicas destacadas de larga trayectoria que forman parte de dos cuerpos académicos pertenecientes al ITSON, uno de ellos del Departamento de Psicología: “Aprendizaje, Desarrollo Humano y Desarrollo Social” y el CA-44 “Alternativas Educativas para la Inclusión Social”, perteneciente al Departamento de Educación. La amplitud y diversidad de los temas tratados en estos capítulos reflejan la riqueza del conocimiento que se promueve y genera en los mencionados cuerpos académicos.

La capacidad de convocatoria que lograron las coordinadoras del libro, tanto para conjuntar un amplio número de capítulos como para atraer árbitros de diversas instituciones de México y de otras partes del mundo, promueve la calidad y relevancia de los trabajos presentados. Esto es especialmente significativo, pues aun cuando los contenidos de la obra dan cuenta de una zona geográfica específica del país, la red académica de los revisores valida la información generada con estándares de calidad a nivel nacional e internacional.

Un campo de aplicación de la Psicología en el que concentraron la mayor parte de los trabajos de este libro fue el de la Educación, sin embargo, dentro de éste, las temáticas se dispersaron, confluyendo en estudios que alimentan aspectos de su relación con el psicodiagnóstico y la neuropsicología, con el uso de las nuevas tecnologías, con el desarrollo, adaptación, establecimiento de baremos o la validación de instrumentos

que puedan realizar aportaciones a una mejor comprensión de las y los estudiantes en diferentes campos de orientación, entre ellos, el vocacional. Además, se aborda la identificación de aspectos relacionados con el desempeño académico o con el riesgo de deserción, como son la motivación, la autorregulación, la autoeficacia, la capacidad intelectual, las estrategias de aprendizaje o la satisfacción con el campo de estudio que eligieron, logrando acceder con sus trabajos de investigación a población de adolescentes y adultos jóvenes estudiantes de telesecundaria, bachillerato y universidad, sin dejar de lado que también incluyeron trabajos con población infantil y con adultos en situación de reclusión, o con alto desempeño deportivo.

Esta obra también da indicios de que el posgrado en Psicología del ITSON está logrando un acercamiento a temas de innovación social estudiando problemáticas sociales cuyo abordaje desde la Psicología es escaso, tales como: la prevención de accidentes viales, diagnóstico de personas en situación de reclusión para el diseño de una propuesta de intervención que favorezca relaciones de género más respetuosas, conocimiento sobre el daño neuropsicológico de deportistas mexicanos que practican el boxeo y el fútbol americano, factores que intervienen en la percepción que tienen los habitantes de barrio, conducta prosocial, e impacto de la condición de abandono en el desarrollo infantil, además de la diversidad de aplicaciones de la neuropsicología a la educación.

Como retos a futuro para las próximas publicaciones, queda continuar impulsando la fortaleza de estos cuerpos académicos en la realización de estudios con enfoque cuantitativo, y dar continuidad a las líneas de investigación esbozadas en esta obra, así como ampliar las metodologías utilizadas para incorporar un mayor número de trabajos con enfoque cualitativo o realizados con métodos mixtos de investigación.

En otro ámbito de ideas, si pudiera elaborarse un mapa de las localidades y sus correspondientes municipios que de alguna u otra forma aportaron participantes para la elaboración de los capítulos del libro, ya sea porque sus autores provienen de ellas o porque sus participantes proveyeron información sobre algún aspecto evaluado, podríamos constatar cómo esta obra permite observar una radiografía de lo que ocurre en el estado de Sonora desde la mirada y herramientas de los profesionales de la Psicología con estudios de posgrado que estudian y trabajan en el ITSON. Insisto en la relevancia de contar con un compendio como el presente, que documente y sistematice estas importantes aportaciones al conocimiento.

Después de este recorrido por las páginas de la obra *Investigaciones psicológicas en espacios socioculturales: la escuela y la comunidad*, invito a quienes tengan la oportunidad de acceder a esta publicación, a que se adentren en sus apartados y conozcan aún más las aportaciones a la Psicología que se están realizando en el noreste de México.

Felicito ampliamente a todas las personas involucradas en que esta publicación se haya podido realizar, principalmente a las coordinadoras del libro, a quienes son autoras o autores de algún capítulo y a todas las personas de sus respectivos contextos familiares, escolares y socioculturales que les impulsaron a que el día de hoy esta publicación sea una realidad.

DRA. MARÍA ELENA RIVERA HEREDIA
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

REFERENCIA

Gobierno de México. (2020). *Sonora. Data México*. Gobierno de México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/sonora-so>

PRIMERA PARTE
NIVEL EDUCATIVO BÁSICO
Y NIVEL MEDIO SUPERIOR

1

USO Y CONOCIMIENTO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN ALUMNOS DE TELESECUNDARIA EN EL SUR DE SONORA

Belén Adriana Noriega García

Eneida Ochoa Avila

Carlos Alberto Mirón Juárez

María Teresa Fernández Nistal

Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue conocer el uso y conocimiento que tienen los alumnos de telesecundaria en cuanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Participaron 227 alumnos de telesecundaria de México, con una edad promedio de 13.07 años. Para la recolección de los datos se utilizó la subescala adaptada de actitud del Cuestionario sobre la actitud, uso y dominio de las TIC de Orantes, del año 2009. Los resultados indicaron que el alumnado presenta un nivel alto en el conocimiento de herramientas tecnológicas, mientras que, respecto al uso, manifiestan que utilizan el internet para buscar información para sus clases. Es importante mencionar que en la vida académica de los estudiantes de telesecundaria es primordial que estos manifiesten el dominio y conocimiento de las TIC como herramienta esencial para el desarrollo de las actividades que realizan dentro y fuera de las aulas.

Palabras clave: telesecundaria, educación secundaria, internet, conocimiento de las TIC

ABSTRACT

The objective of this research was to know the use and knowledge that telesecundaria students have towards Information and Communication Technologies (ICT). 227 telesecundaria students from Mexico participated, with an average age of 13.07 years. For data collection, the adapted attitude subscale of the Orates 2009 Questionnaire on attitude, use and mastery of ICTs was used. The results indicated that the students present a high level of knowledge of technological tools while with respect to the They state that they use the Internet to find information for their classes. It is important to mention that in the academic life of telesecundaria students it is essential that they have mastery and

knowledge of ICT as an essential tool for the development of the activities they carry out inside and outside the classroom.

Keywords: telesecundaria, middle school, internet, ICT knowledge

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el uso de la tecnología convencional y digital con fines educativos en escuelas públicas en México se ha evidenciado mediante el surgimiento de las telesecundarias mexicanas, las cuales fueron creadas por decreto presidencial en 1968. El objetivo fue contrarrestar la insuficiencia de escuelas secundarias convencionales, particularmente en poblaciones menores a 2,500 habitantes, en zonas marginadas y de difícil acceso y que por el reducido número de egresados de primaria hacían inviable la creación de una escuela, una secundaria general o técnica (Mantilla, 2018).

El modelo educativo de telesecundaria fue concebido para aprovechar la tecnología televisiva con el fin de ampliar la cobertura de educación secundaria, no para desarrollar habilidades específicas en los jóvenes, combinando la educación a distancia con la educación presencial. Por ello, este modelo pedagógico ha contribuido a la formación de alumnos constructores de conocimientos, autónomos, críticos y reflexivos que desarrollan su aprendizaje a partir de situaciones reales con el apoyo indispensable de las tecnologías de la información y el trabajo colaborativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011).

Las tecnologías digitales han invadido el proceso de formación de los estudiantes de los diferentes niveles, entregando nuevas y mejores estrategias para la enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas. Es así que es normal ver en las salas de clases televisiones, computadoras, proyectores multimedios, pizarras digitales, entre otros medios y elementos tecnológicos de apoyo a la enseñanza bajo la modalidad tradicional (Díaz-Barriga, 2013).

Las TIC forman parte de los diferentes estratos de la sociedad y los sectores económico, productivo, cultural y educativo, por ello, los países desarrollados las han incorporado a la educación, incursionando en la globalización del saber. Hoy en día, la ciencia y la tecnología generan nuevos y diferentes estilos de aprendizaje en los adolescentes, quienes se han adaptado con éxito a la sociedad del conocimiento, cuyo lenguaje es meramente tecnológico (Castillo, 2020).

Las TIC se han posicionado en todos los ámbitos sociales, pero cada vez adquieren mayor fuerza para la orientación de la educación en cualquiera de sus niveles, integrando estrategias pedagógicas y recursos didácticos que facilitan el desarrollo de

aprendizajes y competencias. Las TIC implican nuevas formas de trabajo que han revolucionado al mundo y facilitan la actividad humana, brindando mayor comodidad en los procesos en los que se les ha utilizado (Ramón et al., 2019). Cabe mencionar que este tipo de herramientas educativas han considerado al alumnado como el protagonista de su propio aprendizaje, y coadyuvan para que de esta forma puedan conocer la cultura y comprender su propio conocimiento (Gómez et al., 2019).

En las últimas décadas, las TIC han sido consideradas como elementos transformadores del proceso de aprendizaje debido a su utilidad como herramientas didácticas que transmutan el proceso de aprendizaje y de esta manera inciden en los resultados escolares y favorecen el desarrollo de competencias que mejoran los aprendizajes y la calidad educativa (Chasco et al., 2017).

Desde 2017, la Secretaría de Educación Pública (SEP) integró el uso del internet al currículo de la educación secundaria, para lo cual puso a disposición de los docentes diversos recursos educativos con la finalidad de brindar alternativas para que estos profundicen en los contenidos del plan de estudios, desarrollen habilidades digitales y el pensamiento computacional en el estudiantado (SEP, 2017). Sin embargo, no se establecieron las directrices sobre la forma de incorporarlas en el proceso educativo, dejando este elemento a libre elección de las instituciones educativas y de los docentes (Sierra et al., 2018).

En México, 65.5% de los hogares en zonas urbanas está conectado a internet; sin embargo, en las zonas rurales, sólo 23.4% de los hogares tiene esta conexión, factor que revela una gran brecha, ya que solamente 2 de cada 10 hogares rurales tienen conexión a internet. Lo anterior ubica a la población mexicana en el estrato socioeconómico “bajo” en cuanto al uso de internet. Es por esto que para las personas dicho elemento supone un incremento de las desigualdades y una causa de exclusión social y cultural, produciéndose la llamada brecha digital (Zamora, 2020).

Actualmente, existen diversas modalidades de educación secundaria, tal es el caso de la telesecundaria, en la cual se incorpora el uso y conocimiento de las TIC dentro de la didáctica escolar, sin embargo, en muchas ocasiones, existen dificultades para implementar con éxito estas estrategias de integración, por lo que resulta conveniente conocer la relevancia que los alumnos le asignan a este tipo de herramientas, debido a que su integración queda a criterio del docente (Ramos y Frías, 2019).

Por ello, el objetivo de este trabajo es conocer el uso y conocimiento sobre las TIC que tienen los alumnos de telesecundaria en Sonora dentro de su formación educativa, y de esta manera indagar acerca de los recursos tecnológicos que manejan como apoyos educativos, o bien, con fines de ocio.

MÉTODO

Tipo de estudio

El presente estudio tuvo un enfoque cuantitativo, ya que se utilizaron la estadística y la medición numérica; se hizo un diseño no experimental transeccional, dado que no se manipularon variables, la recolección de datos se llevó a cabo en un solo momento y con alcance correlacional, pues se pretendió explicar la relación entre las variables (Hernández et al., 2014).

Participantes

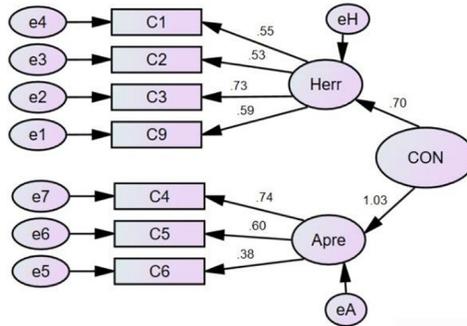
La muestra estuvo conformada por 227 alumnos de cuatro telesecundarias del sur de Sonora cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años de edad, con una media de 13.07 y una $DE = .96$. Del total de participantes, 49.3% correspondió a mujeres y el restante 50.7% a hombres. Así, 6.2% pertenecía a una etnia; en cuanto a los estudios de los padres, 16.3% tiene primaria, 30% secundaria, 30.4% preparatoria y 23.3% nivel universitario. Los participantes fueron elegidos a través del muestreo no probabilístico usando el criterio por conveniencia, el cual consiste en elegir a los participantes con base en la accesibilidad y conveniencia de la investigación (Hernández et al., 2014).

Instrumento

Se seleccionaron las subescalas de uso y conocimiento del cuestionario sobre la actitud, uso y dominio de las TIC de Orantes (2009), sobre el cual se realizó una adaptación semántica de los reactivos, donde la primera versión estuvo compuesta por 15 ítems medidos con una escala tipo Likert, donde las categorías de respuesta en la dimensión corresponden a 1= Nunca la uso, 2= Casi nunca la uso, 3= A veces, 4= Casi siempre la uso y 5= Siempre la uso. La subescala arrojó un alfa de Cronbach total de .748, cumpliendo con los indicadores de bondad de ajuste.

Propiedades psicométricas: para la dimensión de conocimiento, los resultados arrojan del análisis factorial confirmatorio muestran evidencia de validez de constructo y la conformación de un modelo bidimensional $CMIN/gl = 1.232, p = .248$; $CFI = .989$; $GFI = .982$; $NFI = 0.945$; $SRMR = .0368$; $RMSEA = .032$ (figura 1).

Figura 1
Modelo de la escala de conocimiento

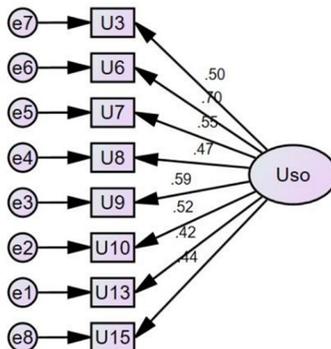


Fuente: elaboración propia.

Mientras que la subescala de uso estuvo conformada por 10 ítems con patrones de respuesta como: 1= En total desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Indiferente, 4= De acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo; finalmente, el alfa de Cronbach total fue de .730.

Propiedades psicométricas: en la dimensión de uso, los resultados del análisis factorial confirmatorio muestran evidencia de validez de constructo y la conformación de un modelo unidimensional $CMIN/df = 1.511$, $p = .066$; CFI = .964; GFI = .968; NFI= 0.903; SRMR = .0423; RMSEA = .048 (figura 2).

Figura 2
Modelo de la escala de uso



Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Para la recolección de los datos, se procedió a solicitar autorización a directores o maestros, de igual forma, se les proporcionó información acerca del estudio, así como de la confidencialidad de los datos, además de que se les solicitó su aprobación mediante el consentimiento informado. La información fue recolectada en cuatro telesecundarias del sur de Sonora donde se aplicaron los instrumentos de manera presencial.

Una vez recolectados los datos, se procedió a capturarlos en el paquete SPSS y AMOS para el análisis de consistencia interna mediante al alfa de Cronbach, análisis factoriales exploratorios y confirmatorios.

Para la interpretación de los resultados se utilizó la media aritmética simple, la cual se obtuvo sumando las respuestas de los ítems y dividiéndolas entre el número de reactivos. Se realizaron análisis descriptivos de la variable de estudio, donde se revisó el promedio, desviación estándar y las puntuaciones mínimas y máximas.

RESULTADOS

En los estadísticos descriptivos de la subescala de conocimiento se observó una media general media alta ($M= 3.80$), lo cual significa que el alumnado presenta un nivel alto en el conocimiento de herramientas tecnológicas. Al analizar los reactivos se observa que la puntuación más alta describe que conocen los buscadores de información como: Google, Yahoo! e Internet Explorer ($M= 4.31$), mientras que el de menor puntuación señala herramientas y programas como Word, PowerPoint, Excel y Paint ($M= 3.35$), lo cual representa que los alumnos conocen estos artefactos tecnológicos, pero tienen poco conocimiento en cuanto a la paquetería Office (tabla 1). En cuanto a los índices de asimetría y curtosis, se observa tanto en la escala general como en los ítems individuales que cumplen con los criterios de normalidad presentando una buena aceptación.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de conocimiento

	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Conocimiento	1.57	5.00	3.80	.724	-.758	.608
<i>Herramientas</i>	1.00	5.00	3.90	0.86	-0.80	0.58
Conozco herramientas y programas como Word, PowerPoint, Excel, Paint.	1.00	5.00	3.35	1.50	-0.31	-1.30

	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Conozco buscadores de información como Google, Yahoo!, Internet Explorer.	1.00	5.00	4.31	1.08	-1.64	1.98
Tengo habilidades para el manejo de dispositivos electrónicos que facilitan mi aprendizaje.	1.00	5.00	3.93	1.04	-0.57	-0.41
Las redes sociales las utilizo para comunicarme y convivir con mis compañeros.	1.00	5.00	4.02	1.13	-1.02	0.30
<i>Aprendizaje</i>	1.00	4.67	3.68	0.83	-0.44	-0.37
Procuró aprender sobre las innovaciones de las TIC.	1.00	5.00	3.66	1.09	-0.44	-0.38
Mis maestros me orientan sobre la importancia de las TIC en mi aprendizaje.	1.00	5.00	3.74	1.08	-0.51	-0.40
Procuró aprender sobre las innovaciones de las TIC.	1.00	5.00	3.65	1.20	0.55	-0.53

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los estadísticos descriptivos de la subescala de uso, se puede observar una media general media alta ($M= 3.92$), lo cual significa que el alumnado utiliza el internet para buscar información para sus clases ($M= 4.07$), mientras que el de menor puntuación menciona que consideran que las TIC les han ayudado a mejorar su aprendizaje o calificaciones ($M= 3.73$), por lo que se establece que los estudiantes utilizan las TIC para su aprendizaje y con fines escolares (tabla 2). En cuanto a los índices de asimetría y curtosis, se observa tanto en la escala general como en los ítems individuales que cumplen con los criterios de normalidad.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de uso

	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Uso	1.00	5.00	3.92	0.650	-1.043	2.110
Utilizo las TIC para estar en comunicación con mis maestros.	1	5	4.04	1.092	-1.077	0.445
Procuró aprender sobre las innovaciones de las TIC.	1	5	3.81	1.001	-0.771	0.330
Uso plataformas educativas para mejorar mis conocimientos.	1	5	3.90	1.022	-1.035	0.951

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de uso (continuación)

	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Uso redes sociales para realizar mis tareas.	1	5	3.84	1.142	-1.005	0.446
Utilizo el internet para buscar información que necesito para mis clases.	1	5	4.07	1.038	-1.108	0.835
Uso las TIC para aprender nuevos temas.	1	5	4.06	1.035	-1.274	1.416
Considero que las TIC me han ayudado a mejorar mi aprendizaje o calificaciones.	1	5	3.73	1.143	-0.831	0.050
Tengo habilidades para el manejo de dispositivos electrónicos que facilitan mi aprendizaje.	1	5	3.98	1.165	-1.057	0.324

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

En la actualidad, el ámbito educativo ha sufrido una transformación debido a la rapidez con la que los adolescentes aprenden a través de las TIC, con esto, la escuela ha tenido que integrar e incorporar las TIC a sus actividades, favoreciendo la alfabetización digital para el uso adecuado de la información. Hasta aquí, no hay duda de que las TIC han supuesto un impacto social muy grande a nivel de relación, comunicación, información; en diferentes contextos, sobre todo en la escuela, y en todas las edades, siendo la población infantojuvenil la que más tiempo lleva conviviendo con dichas herramientas, siendo denominados como “nativos digitales” (Islas, 2018).

Respecto al uso que los estudiantes de telesecundaria reportan acerca de las TIC, los datos nos muestran que asumen un buen manejo de estos recursos y utilizan aquellos a los cuales tienen acceso, contribuyendo a su buen uso, lo cual auxilia al proceso educacional y repercute en la adecuada administración de las tareas dentro y fuera del aula, lo cual coincide con López y Carmona (2017), quienes mencionan el trabajo de las TIC en potencializar el proceso formativo de los alumnos y así aportan al cumplimiento de los objetivos escolares.

En cuanto al nivel de conocimiento, se obtuvieron puntuaciones altas, lo que significa que los participantes saben acerca de buscadores que les permiten acceder a la

información, sin embargo, tienen un pobre conocimiento acerca de programas necesarios para realizar sus actividades académicas, lo cual revela que el alumno conoce herramientas para la investigación, pero no las aplica para un uso académico pertinente, dado el pobre conocimiento sobre los principales programas en los que se solicita realizar las actividades escolares. Lo anterior se corrobora con los hallazgos reportados por Villegas et al. (2017), quienes concluyen que los alumnos utilizan las TIC más para actividades de esparcimiento que para labores escolares, además de que sus competencias al respecto son limitadas.

Incentivar en los estudiantes el manejo de las TIC dentro y fuera del aula contribuirá efectivamente a promover una educación integral que les permita desarrollar sus capacidades y habilidades digitales, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje con didácticas dinámicas e innovadoras, además de aumentar la motivación e interés de los estudiantes, impulsado la creatividad y la convivencia. De esta manera, los alumnos estarán entusiasmados por aprender, estarán mejor preparados para el futuro y podrán tener mejores oportunidades.

CONCLUSIONES

A partir del objetivo y la discusión de los resultados del estudio, se obtuvieron las siguientes conclusiones: los adolescentes poseen un buen conocimiento y uso de las TIC según su quehacer diario, es por ello que se pretende que en los centros educativos se aumente la práctica para consolidar las experiencias que los jóvenes han tenido previamente respecto a las tecnologías.

Es importante mencionar que las TIC son una herramienta esencial en la vida de los estudiantes, ya que las actividades que desempeñan dentro y fuera de las aulas conllevan el uso de las tecnologías, es por esto que el conocimiento y el buen uso que se requiera de ellos favorecerá el desempeño de una enseñanza-aprendizaje de calidad, formación y capacitación que permitirá el desarrollo de habilidades tecnológicas y así aumentar las oportunidades para acceder al conocimiento y de esta manera involucrar prácticas positivas en los estudiantes.

REFERENCIAS

Castillo, M. (2020). *Estudio sobre el uso y el abuso de la tecnología en adolescentes*. [Tesis doctoral] Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/20875/2020000002157.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Chasco, C., Pumarada, M. y Contreras, J. (2017). Papel de las TIC en el rendimiento académico: una aplicación con modelos de ecuaciones estructurales. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 12, 449-471. https://www.researchgate.net/publication/323542738_Papel_de_las_TIC_en_el_rendimiento_academico_una_aplicacion_con_modelos_de_ecuaciones_estructurales#fullText-FileContent
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588003>
- Gómez, L., Muriel, L. y Landaño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Concepción o elección del diseño de investigación. *Metodología de la investigación* (6ª Ed., pp. 126-166). McGraw-Hill. https://www.academia.edu/32697156/Hern%C3%A1ndez_R_2014_Metodologia_de_la_Investigacion
- Islas, C. (2018). La implicación de las TIC en la educación: alcances, limitaciones y prospectiva. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 861-876. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.324>
- López, H. y Carmona, H. (2017). El uso de las TIC y sus implicaciones en el rendimiento de los alumnos de bachillerato. Un primer acercamiento. *La educación en la sociedad del conocimiento*, 18(1), 21-38. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554765002.pdf>
- Mantilla, D. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla. *Tlamelaua*, 12(44), 164-180. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100164&lng=es&tlng=es
- Orantes, L. (2009). *Actitudes, dominio y uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en docentes de las universidades privadas de El Salvador*. Universidad Tecnológica de El Salvador. <http://hdl.handle.net/11298/102>
- Ramón, R. R., Edel, N. R. y Figueroa, R. S. (2019). Competencia digital docente para el empleo de internet en la escuela Telesecundaria en Boca del Río, Veracruz. *Certiuni Journal*, (5), 9-17. <http://uajournals.com/ojs/index.php/certiunijournal/article/view/486/385>
- Ramos, M. y Frías, K. (2019). Representaciones sociales sobre el uso de las TIC por docentes de Telesecundaria en Tabasco, México. *Emerging Trends in Education*, 1, 28-46. <https://ri.ujat.mx/bitstream/20.500.12107/3282/1/2992-16842-3-PB.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo educativo para el fortalecimiento de la telesecundaria*. Documento base. Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación. https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Modelo_Educativo_FTS.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Secretaría de Educación Pública. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- Sierra, J., Palmezano, Y. y Romero, B. (2018). Causas que determinan las dificultades de la incorporación de las TIC en las aulas de clases. *Panorama, Revista Especializada en Educación*, 12(22), 31-41. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1064>
- Villegas, M., Mortis, S., García, R. y Del Hierro, E. (2017). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria. *Apertura*, 9, 1-17. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.913>
- Zamora, I. (2020). Accesibilidad y uso de Internet en México. La ENDUTIH a la luz de Covid-19. *Visor Ciudadano*, (70). <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4869>

2

VICTIMIZACIÓN Y AGRESIÓN EN ADOLESCENTES DE ESCUELAS RURALES Y URBANAS

Jorge Luis Reyes Valenzuela
Sonia Beatriz Echeverría Castro
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es analizar el contexto de acoso escolar en los estudiantes de secundaria tanto del área rural como urbana y las diferencias que existen entre ellos en términos de victimización, agresión y tipos de agresión. Los participantes fueron 359 estudiantes de 13 a 15 años de edad, alumnos de escuelas secundarias públicas de zonas rurales y urbanas, quienes con los permisos de las autoridades de las escuelas respondieron un cuestionario. Los resultados muestran que en los estudiantes del área rural es más común percibirse como víctimas de agresiones en el contexto escolar. En el caso de los estudiantes del área urbana, el tipo de agresión más común es la agresión psicológica a través de amenazas, insultos y burlas, mientras que en el área rural la agresión más común es la social, en la cual se saca a la víctima de los grupos de amigos y se le impide participar en las actividades.

Palabras clave: agresión, victimización, adolescentes

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the context of bullying in secondary school students from both rural and urban areas and the differences that exist between them in terms of victimization, aggression and types of aggression. The participants were a total of 359 students from 13 to 15 years of age, students of public secondary schools in rural and urban areas, who with the permission of the school authorities answered a questionnaire. The results show that it is more common for students from rural areas to perceive themselves as victims of aggression in the school context. In the case of students in the urban area, the most common type of aggression is psychological aggression through threats, insults, and teasing, while in rural areas the most common aggression is social, in which the victim is taken out from groups of friends and is prevented from participating in activities.

Keywords: aggression, victimization, adolescents

ANTECEDENTES

El acoso escolar hace referencia al uso repetido y deliberado de agresiones verbales, físicas o psicológicas para lastimar y dominar a otro niño, sin que hayan sido precedidas de provocación y en el conocimiento de que la víctima carece de posibilidades de defenderse (Albores-Gallo et al., 2011). En un contexto de acoso escolar existen tres actores: las víctimas (quienes reciben las agresiones y acciones violentas por parte de otros alumnos), los agresores (quienes ejercen la violencia contra uno o varios estudiantes) y los observadores (aquellos que, sin estar vinculados de manera directa, participan como testigos, en algunos casos como promotores y motivadores de las agresiones). Dentro del acoso se despliegan también tipos de agresiones como la física, verbal o psicológica. Algunas de las razones por las cuales los agresores violentan a sus compañeros son el deseo de imponer y dominar, la satisfacción que les produce dañar a otros, el prestigio que adoptan entre sus pares y beneficios directos como obtener bienes proporcionados por las víctimas (Santoyo y Frías, 2014).

En las escuelas secundarias, la violencia ya no comprende un caso aislado, se trata de un fenómeno presente que está en constante cambio y puede presentarse de forma sigilosa, difícil de detectar, donde interactúan alumnos y maestros y todo el ambiente y políticas de la institución, así como sus protocolos y acciones para evitarla, por ello la necesidad de estudiar este tipo de convivencia como una situación cotidiana (Valle-Barbosa et al., 2019) y desde un esquema global que tiene que ser atendido implicando los niveles institucional, del aula y los profesores, hasta el individual.

El clima y el ajuste escolar se relacionan de modo directo e indirecto con la victimización escolar y a su vez con la satisfacción con la vida. El ser víctima de agresiones en el contexto escolar influye en la autoestima y los síntomas depresivos de los estudiantes (Povedano et al., 2012; Martínez-Ferrer et al., 2012).

El acoso escolar se da en todos los ambientes, sucede en las escuelas en el área rural y urbana, aunque se presentan algunas diferencias, en ambos entornos hay víctimas y agresores. Rodríguez Álvarez, Navarro y Yubero Jiménez (2022) realizaron una comparación entre los contextos rurales y urbanos en España, donde encontraron que las escuelas rurales presentan mayor prevalencia de víctimas de *bullying* verbal, exclusión y *cyberbullying*, mientras que en las escuelas urbanas hay más alumnos que son agresores de *bullying* verbal y exclusión. En México, se ha encontrado que el estudiantado participa en los mismos roles (agresores y víctimas) en ambas áreas de residencia, con la distinción de que los urbanos usan más la agresión grave y los rurales la exclusión; también se distingue que en las ciudades los adolescentes están más dispuestos a solicitar ayuda en comparación con los del entorno rural (Mendoza-González et al., 2016).

Por lo regular, las víctimas de acoso escolar en las escuelas secundarias suelen comportarse con conductas de evitación y benevolencia, están dispuestas a apoyar a otros de encontrarse en su situación y muchos tienen una respuesta pasiva y sumisa ante los ataques. Sin embargo, también se han reportado casos en donde la victimización se relaciona con la violencia escolar a través de la motivación de venganza, la cual lleva al estudiante a comportarse de forma desafiante, hostil, agresiva y verse partícipe de situaciones de agresión tras las emociones de hacer algo respecto a los ataques o defenderse (Estévez et al., 2012; León-Moreno et al., 2019).

Existen algunos factores protectores de ser victimizado, por ejemplo, la comunicación familiar, por ello la importancia de fomentar un funcionamiento positivo y balanceado con vínculos familiares fuertes (Gallegos-Guajardo et al., 2016). Otros de estos factores que pueden proteger al adolescente de la victimización son la resiliencia, tener una positiva autopercepción y bienestar psicológico, los recursos económicos, las relaciones con los padres, amigos y el entorno escolar en donde el estudiante se desarrolla (Saiz et al., 2019).

El objetivo del presente estudio fue comparar la victimización, agresión y tipos de agresión en el área rural y urbana.

MÉTODO

Se realizó un estudio cuantitativo de tipo transversal de alcance exploratorio con descripción y comparación.

Participantes

Se integró una muestra con 359 estudiantes de secundarias públicas del estado de Sonora, con edades de entre 13 y 15 años, que participaron respondiendo encuestas. La muestra contaba con 57.6% de alumnos del sector urbano y 42.4% del sector rural, compuesto por 202 mujeres y 157 hombres. Para definir a las comunidades como rurales o urbanas se consideraron los criterios de cantidad de población del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2020).

Se utilizó un tipo de muestreo aleatorio por escuela y posteriormente por grupo. La muestra fue seleccionada al azar, ya que de inicio todos tenían la misma probabilidad de ser elegidos en la escuela y grupos seleccionados (Casal y Mateu, 2003).

Instrumento

Se evaluó el contexto de acoso escolar en términos de victimización y agresión a través de la Escala de Victimización y Agresión entre pares propuesta por Valdés y Carlos (2014); es una escala de seis ítems referidos a diversos tipos de agresión como “golpeo, pateo y empujo a mis compañeros” con un alpha de Cronbach de .81, y victimización, con cinco reactivos como “mis compañeros me amenazan para que sienta miedo”, con un alpha de Cronbach también de .81. Los reactivos se responden con una escala Likert tipo frecuencia, con cinco opciones de respuesta que oscilan entre nunca y siempre.

Procedimiento

Se seleccionaron las escuelas participantes y se solicitó permiso a los directores escolares y a los docentes para disponer del tiempo requerido con su grupo para responder los instrumentos. Además, se aplicó el consentimiento informado a los participantes. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en una sesión de alrededor de cincuenta minutos. Una vez recolectados los datos, se analizaron a través del paquete estadístico SPSS y se realizaron análisis descriptivos y comparaciones entre los contextos rural y urbano en términos de victimización, agresión y tipos de agresión.

RESULTADOS

Se analizaron los estadísticos descriptivos de la variable de victimización, en donde se observó que los estudiantes del área rural perciben ser víctimas de más agresiones en el contexto escolar que los adolescentes del área urbana.

Al realizar la comparación de medias de victimización, considerando varianzas diferentes en los grupos ($F= 15.07$, $sig.= .000$) rural y urbano, se observaron diferencias significativas ($t= -1.99$, $sig.= .048$), con un tamaño del efecto bajo de -0.21 según la d de Cohen (tabla 1).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de victimización

<i>Zona</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Urbana	7.39	3.03
Rural	8.22	4.41

Fuente: elaboración propia.

Los análisis descriptivos de la variable de agresión en el contexto de acoso escolar, muestran una media similar en el área rural y urbana, con $M= 8.10$ y $M= 7.99$, respectivamente, lo cual sugiere que la agresión se encuentra presente en ambos entornos educativos.

Se compararon las medias de la variable agresión entre área rural y urbana, se consideró igualdad de varianzas ($F= 2.84$, $sig.= .09$), la prueba t de Student mostró que no existen diferencias significativas entre las medias, la $t= -2.87$ y una significancia $= .775$ (tabla 2).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de agresión

<i>Zona</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Urbana	7.99	3.23
Rural	8.10	4.03

Fuente: elaboración propia.

Se realizaron análisis descriptivos según el tipo de agresión ejercida por los estudiantes agresores, tanto del área rural como urbana. En el caso de los alumnos de escuelas del área urbana, el tipo de agresión más común es la psicológica, a través de amenazas, insultos y burlas, mientras que en el área rural la agresión más común es la social, en la cual se excluye a la víctima de los grupos de amigos y se le impide participar en las actividades.

Se realizó una comparación de medias a través de t de Student, según los distintos tipos de agresión: la agresión física ($gl= .357$, $sig.= .825$), la agresión social ($gl= .357$, $sig.= .257$) y la agresión psicológica ($gl= 357$, $sig.= .842$), en ningún tipo de agresión se encontró una diferencia significativa entre áreas rurales (tabla 3).

Tabla 3
Tipos de agresión

<i>Tipo de agresión</i>	<i>Área</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Física	Urbana	4.43	2.18
	Rural	4.38	2.36
Social	Urbana	5.73	2.39
	Rural	6.05	2.99
Psicológica	Urbana	5.91	2.72
	Rural	5.97	2.82

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten observar la presencia tanto de victimización como de agresión entre los alumnos en su entorno académico, lo cual evidencia que en ambas áreas, rural y urbana, el adolescente debe enfrentarse a entornos de acoso escolar. En este estudio, la muestra refleja una media con una diferencia significativa en la variable de victimización entre la reportada por el área urbana y la rural, siendo en esta última ligeramente mayor, similar a lo reportado por Rodríguez Álvarez et al. (2022), quienes al comparar estas dos áreas encontraron que existe una mayor prevalencia de victimización en los estudiantes del sector rural, aun cuando el caso de la agresión pareciera estar igualmente presente, ya que no se encontró una diferencia significativa entre las medias.

Al analizar el tipo de agresión (física, psicológica y social) que emplean los estudiantes, destacó que los alumnos del área rural suelen ejercer más frecuentemente la agresión social, la cual consiste en sacar a la víctima de los grupos de amigos e impedirle participar en las actividades que hace el resto de los compañeros o amigos, lo cual coincide con lo reportado por Mendoza-González et al. (2016).

En este estudio, las agresiones verbales se incluyeron en la categoría de agresión psicológica, debido a que afectan la autoestima del estudiante y causan inseguridad y miedo; sin embargo, algunos autores señalan que este tipo de agresiones están en otra categoría, como de tipo verbal, en donde hacen referencia a insultos, apodos, calumnias, burlas y hablar mal de otros compañeros, aun cuando el efecto sea de tipo psicológico, su relevancia y presencia conllevan interés para su análisis en forma separada como un tipo particular de violencia escolar, especialmente debido a su prevalencia en este grupo de edad en el contexto del aula (Hernández y Saravia, 2016).

CONCLUSIÓN

El acoso escolar es un fenómeno generalizado en los diferentes ambientes tanto urbanos como rurales, sin embargo, los estudiantes de área rural encuestados muestran una mayor tendencia a percibir victimización, es decir, a recibir agresiones por parte de sus compañeros, aun cuando en ambos contextos se percibe por igual la presencia de agresiones.

La agresión social es el tipo de violencia académica más común en el sector rural, consiste en sacar a la víctima de todos los grupos de amigos e impedirle participar en las actividades que hace el resto de los compañeros o amigos, mientras que en la zona urbana el tipo de agresión que se presenta con mayor frecuencia es la agresión psicológica, la cual incluye insultos, burlas, apodos y hablar mal de los compañeros.

El acoso escolar tiene una alta prevalencia especialmente en la adolescencia, este estudio nos brinda un panorama de cómo se manifiesta según la percepción de los adolescentes y evidencia que el contexto en donde el estudiante se desarrolla se relaciona de forma significativa con su experiencia como víctima y/o agresor e incluso el tipo de violencia que pueda llegar a ejercer.

REFERENCIAS

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53, 220-227. https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/spm/v53n3/a06v53n3.pdf
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7. <https://www.academia.edu/download/55524032/TiposMuestreo1.pdf>
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Monteaugudo, M. C. y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: el rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v21n1/05.pdf>
- Gallegos-Guajardo, J., Ruvalcaba-Romero, N. A., Castillo-López, J. y Ayala-Díaz, P. C. (2016). Funcionamiento familiar y su relación con la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. *Acción Psicológica*, 13(2), 69-78. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2016000200069
- Hernández, R. M. y Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: una revisión de conceptos. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1). https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/873
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Marco Conceptual (versión digital) Censo de Población y Vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197520.pdf
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Ochoa, G. M. y Ruiz, D. M. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 88-94. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103418301849>
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V. y Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un

- análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 875-882. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/156121>
- Mendoza-González, B., del Refugio Cervantes-Herrera, A. y Pedroza-Cabrera, F. J. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (67), 62-70. <https://revistas.uaa.mx/index.php/investycien/article/view/2277>
- Povedano, A., Jiménez, T., Moreno, D., Amador, L. V. y Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037012803495285>
- Rodríguez Álvarez, J. M., Navarro, R. y Yubero Jiménez, S. (2022). *Bullying/cyberbullying* en quinto y sexto curso de educación primaria: diferencias entre contextos rurales y urbanos. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(2), 117-126. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/231294>
- Saiz, M. J. S., Chacón, R. M. F., Abejar, M. G., Parra, M. D. S., Rubio, M. E. L. y Jiménez, S. Y. (2019). Factores personales y sociales que protegen frente a la victimización por *bullying*. *Enfermería Global*, 18(2), 1-24. <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/345931>
- Santoyo, C. D. y Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV(9), 13-41. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3502>
- Valdés C., Á. A. y Carlos M., E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el *bullying* en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3). <https://www.redalyc.org/pdf/799/79932029007.pdf>
- Valle-Barbosa, M. A., de la Torre, A. M., Robles-Bañuelos, R., López, M. G. V., Flores-Villavicencio, M. E. y González-Pérez, G. J. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 43-58. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3180>

3

TIPOS DE PERSONALIDAD VOCACIONAL EN ESTUDIANTES INDÍGENAS DE PREPARATORIA DIFERENCIAS SEGÚN EL SEXO

Jessica Beatriz Zúñiga Villegas
María Teresa Fernández Nistal
Santa Magdalena Mercado Ibarra
Jairo Keven Mora Soto
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las diferencias de sexo en los tipos de personalidad vocacional de un grupo de 110 estudiantes de preparatoria de la comunidad yaqui (Sonora, México). Se aplicó la prueba Búsqueda autodirigida (SDS). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas según el sexo en el tipo realista y social. Los hombres presentaron una puntuación más alta en el tipo realista y las mujeres en el tipo social. Estos resultados presentan implicaciones en la práctica de la orientación vocacional.

Palabras clave: SDS, RIASEC, indígenas yaquis

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the sex differences in vocational personality types in a group of 110 high school students from the Yaqui community (Sonora, Mexico). The Self-Directed Search (SDS) test was applied. The results obtained showed statistically significant differences according to sex in the realistic and social types. Men scored higher on the realistic type than women, and women scored higher on the social type than men. These results present implications in the practice of vocational guidance.

Keywords: SDS, RIASEC, native americans

INTRODUCCIÓN

La teoría de los tipos de personalidad y ambientes de trabajo de Holland (1997) es considerada una de las más relevantes en educación vocacional. Esta teoría explica

cómo las personas realizan determinadas elecciones vocacionales, qué factores provocan que cambien de carreras o empleo y cuáles son los elementos tanto personales como ambientales que pueden facilitar el éxito vocacional. Para Holland, Fritzsche y Powell (2005), la elección de una determinada carrera u ocupación depende del desarrollo del conjunto de elementos y características que componen la personalidad. El origen de su teoría se sitúa en la creencia de que las personas tienen diferentes intereses, así como distintos tipos de personalidad, adicional al conocimiento y las habilidades que se tengan para su desempeño. Asimismo, hay muchas profesiones y conductas sociales que responden a la influencia del entorno y las personas, en otras palabras, personalidad y ambiente laboral se relacionan entre sí y se influyen mutuamente (Martínez, 2014).

En la teoría de Holland (1997) se distinguen seis tipos de personalidad vocacional:

- El tipo realista (R) prefiere tareas que se relacionan con el uso de objetos, herramientas, máquinas y animales;
- El tipo investigador (I) prefiere actividades como la observación, lo simbólico, lo sistemático y la investigación creativa de los fenómenos físicos, biológicos y culturales para comprenderlos, explicarlos y controlarlos;
- El tipo artístico (A) prefiere el uso de materiales físicos, verbales y humanos para crear formas y productos;
- El tipo social (S) prefiere la interacción con otras personas con el propósito de informar, curar, educar e instruir;
- El tipo emprendedor (E) prefiere actividades que conllevan la manipulación de otros para conseguir objetivos y ganancias económicas;
- El tipo convencional (C) prefiere tener una sistematización, orden y la manipulación de datos en registros y archivos, organizar datos numéricos y trabajos de oficina.

Por otro lado, las oportunidades y demandas que caracterizan a los modelos ambientales se relacionan con las tareas preferidas por cada uno de los tipos de personalidad (Martínez, 2014).

Uno de los instrumentos más utilizados para evaluar los tipos de personalidad es el de Búsqueda Autodirigida (SDS) (Holland, Fritzsche y Powell, 2005). Este test puede considerarse una guía para la planificación de la carrera, funciona de forma similar a un inventario de intereses vocacionales o profesionales. A diferencia de otras pruebas, el SDS es autoadministrable, autopuntuable y autointerpretable. En la adaptación en México del SDS (Holland et al., 2005) se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: explorar la pertinencia de los enunciados, ocupaciones y actividades propuestas en el

SDS; explorar la distribución de los seis rasgos de personalidad (RIASEC) en muestras aleatorias de estudiantes y adultos mexicanos; evaluar posibles diferencias por región en el país; evaluar el formato, presentación, claridad y facilidad de respuesta del instrumento, y, por último, identificar posibles problemas en la aplicación y sesgos potenciales de esta prueba.

La muestra de estandarización estaba formada por 1,538 estudiantes de preparatoria de escuelas privadas y públicas de diferentes estados de la República mexicana; 56% eran mujeres y 44% hombres. La puntuación más alta se registró en el tipo social (privadas 29.44%; públicas 28.25%), en segundo lugar se ubicó el tipo emprendedor (privadas 23.71%; públicas 23.48%), en tercer lugar el artístico (privadas 23.27%; públicas 22.74%), en cuarto lugar el investigador (privadas 21.32%; públicas 21.54%), en quinto lugar el convencional (privadas 20.23%; públicas 20.08%) y, por último, el realista (privadas 16.10%; públicas 17.40%) (Holland et al., 2005).

Los estudios anteriores que han analizado los tipos de personalidad vocacional en nativos americanos se han realizado en Estados Unidos (Hansen et al., 2000; Pizzuto, 2009), y en ellos se ha encontrado que el tipo realista fue el más alto en las muestras de estudiantes hombres, mientras que en las mujeres fue el social.

En la investigación que realizaron Hansen et al. (2000), la muestra estaba formada por 176 estudiantes universitarios (103 mujeres y 73 hombres) de distintas tribus nativas americanas. Los resultados en las muestras de las mujeres mostraron que los tipos de personalidad con la puntuación más alta fueron convencional y social, en segundo lugar estaba el artístico, en tercer lugar emprendedor, en cuarto lugar realista y, por último, investigador. Los resultados obtenidos en los hombres mostraron que el tipo de personalidad con la puntuación más alta fue realista, en segundo lugar convencional, en tercer lugar investigador, en cuarto lugar social, en quinto lugar emprendedor y, por último, artístico.

Pizzuto (2009) realizó una investigación con una muestra de 8 maestros y 37 estudiantes (21 mujeres y 16 hombres) de preparatoria de distintas tribus nativas americanas. Los resultados correspondientes a las mujeres mostraron que el tipo de personalidad con la puntuación más alta fue el social, en segundo lugar realista, en tercer lugar emprendedor, en cuarto lugar artístico, en quinto lugar investigador y, por último, convencional. En la muestra en los hombres, el tipo de personalidad con la puntuación más alta fue realista, en segundo lugar social, en tercer lugar investigador, en cuarto lugar emprendedor, en quinto lugar artístico y, por último, convencional.

En México, existen dos programas que están enfocados en la orientación vocacional, estos son: el Programa de Orientación Vocacional (POV; Reyes-Pérez, 2019) y el Modelo de Orientación Vocacional-Ocupacional de la Subsecretaría de Educación

Media Superior (SEMS; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). Ambos tienen como objetivo apoyar y asesorar a los estudiantes en la elección de carreras o profesiones y los proyectos de vida conforme a sus intereses y competencias.

La población indígena de México en el censo de 2020 se conformó por 23.2 millones de personas de tres años y más que se autoidentificaron como indígenas, lo que equivale a 19.4% de la población total de ese rango de edad, de las cuales 7,364,645 personas hablan alguna lengua indígena, lo que representa 6.1% (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2022).

En Sonora hay 9 grupos étnicos integrados por alrededor de 30,264 personas. Uno de estos grupos étnicos es el yaqui, formado por una población de 26,711 personas que habitan en los municipios de Guaymas, San Ignacio Río Muerto, Cajeme, Bácum y Empalme (Gobierno de México, 2021). En conjunto, poseen 5.8% de la superficie estatal, aunque en áreas desérticas, montañosas, de difícil acceso y, en algunos casos, compartida con gente no indígena. Además, 80% de estos grupos vive en comunidades rurales, por lo general, alejadas de los centros urbanos, con acceso insuficiente a la educación y a los servicios médicos (Zárate, 2016).

En el año 2012, el índice de alfabetización en las comunidades yaquis era de 16%. En promedio, 54.86% de la población indígena de los cuatro municipios se encuentra en rezago educativo, siendo el municipio de Guaymas (con mayor población indígena) el que presenta más rezago (Domínguez, 2018). De acuerdo con el informe del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Núm. 26, ubicado en uno de los pueblos yaquis al sur de Sonora, el grado de deserción escolar en este nivel es alto (40%) y la eficiencia terminal es de 3.8%, lo cual indica que, de cada 10 estudiantes que ingresan al plantel, sólo 3 de ellos terminan la educación media superior, de los cuales, 1 de cada 3 son yaquis, aunado al hecho de que no es seguro que esta minoría de egresados continúe con los estudios de nivel superior (Domínguez, 2018).

En cuanto a escuelas de nivel superior, dentro de su territorio se encuentran el Instituto Tecnológico del Valle del Yaqui (ITVY), una extensión del Instituto Tecnológico Superior de Cajeme (ITESCA) en Vícam, y la Universidad del Pueblo Yaqui; esta última abrió sus puertas en septiembre de 2022 y cuenta con tres licenciaturas y una ingeniería, lo que es una buena oportunidad para los jóvenes de la etnia que quieren continuar con sus estudios. En su caso, el ITESCA ofrece becas para Continuación de Estudios para alumnos de escasos recursos y la beca de Comunidad Indígena. Por otra parte, el ITVY otorga una beca de transporte y otra beca de alimentación cada inicio de semestre (Domínguez, 2018).

Las ocupaciones que mayormente realiza la tribu yaqui están dirigidas a la agricultura, cosecha y riego de las tierras, a la ganadería, entre otras actividades relacionadas con este ámbito; también se dedican a la pesca y al trabajo en maquiladoras que están

cerca de sus comunidades, algunas mujeres emigran a la ciudad a trabajar en el aseo de casas o en tiendas departamentales (Gobierno de México, 2021).

En dicho contexto y teniendo en cuenta la escasez de estudios sobre orientación vocacional y profesional en estudiantes indígenas de México, el objetivo del presente estudio es analizar los tipos de personalidad vocacional en un grupo de estudiantes de preparatoria de la comunidad yaqui según el sexo.

MÉTODO

Tipo de estudio

La siguiente investigación utilizó un enfoque cuantitativo no experimental. El diseño fue transversal (Ato et al., 2013), puesto que la recolección de los datos se hizo en un mismo periodo.

Participantes

La muestra se conformó por 110 estudiantes yaquis (67 mujeres y 43 hombres) de dos centros de bachillerato situados en el territorio yaqui, quienes cursaban el quinto semestre; sus edades oscilaban entre los 17 y 19 años, con una media de edad de 17.38, y una desviación típica de 0.55. El tipo de muestreo fue intencional, no probabilístico.

Contexto

En el estado de Sonora se encuentra uno de los grupos étnicos con mayor trascendencia y representatividad: la tribu yaqui (Domínguez, 2018). Esta etnia se establece en la parte sureste del estado de Sonora, en los municipios de Guaymas, Bacúm, Cajeme y Empalme, y está conformada por ocho pueblos que todavía persisten: Vícam, Bácum, Tórim, Belém, Huiviris, Cócorit, Pótam y Rahúm, donde actualmente 88% de los habitantes pertenece a la tribu y se autodenominan Nación Yaqui, la cual se ubica en la parte baja del río Yaqui. El territorio comprende tres zonas claramente diferenciadas: una zona serrana (sierra del Bacatete), una zona pesquera (Guásimas y Bahía de Lobos) y tierras de cultivo (el valle del Yaqui). Se les conoce como yoremes, que significa “respeto por la tradición y la gente”; a quienes no pertenecen a la tribu se les llama yoris, que significa “blancos” y “los que no respetan la tradición”. Ellos luchan por preservar sus tradiciones y costumbres, así como conservar su territorio (Domínguez, 2018).

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó una ficha de datos personales y el inventario de Búsqueda autodirigida (SDS; Holland et al., 2005). El SDS es una herramienta de orientación ocupacional autoaplicable, autocalificable y autointerpretable que permite al individuo explorar de manera autónoma sus intereses y aspiraciones ocupacionales (Holland et al., 2005). Es un instrumento capaz de categorizar al evaluado dentro de los seis tipos de personalidad: realista (R), investigador (I), artístico (A), social (S), emprendedor (E) y convencional (C). El SDS está dividido en cuatro apartados: *a*) actividades (6 escalas con 11 reactivos cada una), *b*) habilidades (6 escalas con 11 reactivos cada una), *c*) ocupaciones (6 escalas con 14 reactivos cada una) y *d*) calificación de capacidades (2 conjuntos de 6 clasificaciones). El tipo de respuesta en las primeras 3 escalas es dicotómica (me gustaría o desagradaría, lo haces bien o no lo haces bien, interesaría o no interesaría), y en la de calificación de capacidades es tipo Likert con 7 opciones de respuesta. Con respecto a la validez, se encontró 54.7% de coincidencia entre el código de puntuación alta y el código de aspiración. La fiabilidad test-retest fue alta, entre 0.76 y 0.89.

Procedimiento

Se pidió autorización a la institución para aplicar el instrumento por medio del personal directivo, en apego a lo establecido por las normas del Código Ético de la Asociación de Americana de Psicología (APA, 2017) en lo relativo a autorización institucional, consentimiento informado y confidencialidad de los datos. La aplicación del test se realizó de manera grupal en las aulas de los estudiantes. Las sesiones de aplicación tuvieron una duración de 90 minutos, y se llevaron a cabo de septiembre a noviembre de 2019. Se aplicaron los protocolos del SDS como el manual lo establece, y se hizo llegar a las escuelas un informe con los resultados de cada uno de los alumnos. Una vez reunidos los datos, se inició con la captura y análisis en el SPSS en su versión 21. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos en cada tipo de personalidad vocacional y se aplicó la prueba *t* de Student para analizar las diferencias significativas según el sexo de los estudiantes.

RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan las medias obtenidas según el sexo de los estudiantes. Los resultados mostraron que en los hombres el tipo de personalidad con la puntuación más alta fue realista (26.44%), en segundo lugar estuvo emprendedor (23%), en tercer

lugar social (22.09%), en cuarto lugar investigador (19.12%), en quinto lugar artístico (18.28%) y, por último, convencional (16%). En las mujeres, el tipo de personalidad con la puntuación más alta fue social (26.21%), en segundo lugar artístico (21.39%), en tercer lugar investigador (20.99%), en cuarto lugar emprendedor (19.37%), en quinto lugar convencional (18.28%) y, por último, realista (15.61%).

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas y comparación
en los tipos de personalidad RIASEC según sexo

Tipo de intereses vocacionales	Sexo				Comparación de medias		
	Hombre (43)		Mujer (67)				
	M	DE	M	DE	t (108)	p	d de Cohen
Realista (R)	26.44	9.17	15.61	7.86	6.600	.000	1.27
Investigador (I)	19.12	10.48	20.99	9.83	-.948	.345	0.184
Artístico (A)	18.28	9.82	21.39	11.26	-1.483	.141	0.294
Social (S)	22.09	8.49	26.21	9.10	-2.374	.019	0.468
Emprendedor (E)	23.00	12.58	19.37	9.56	1.614	.111	0.324
Convencional (C)	16.98	11.03	18.28	10.17	-.636	.526	0.122

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba t de Student mostraron una diferencia significativa en el tipo realista con un tamaño del efecto grande ($d= 1.27$), los hombres obtuvieron una puntuación más alta que las mujeres; en el tipo social, con un tamaño del efecto pequeño ($d= 0.468$), las mujeres presentaron una puntuación más alta que los hombres.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar los tipos de personalidad vocacional de un grupo de estudiantes de la comunidad yaqui según el sexo a través del SDS. Los resultados mostraron diferencias significativas en los tipos de personalidad realista y el social. La puntuación más alta en los hombres fue en el tipo realista, mientras que en las mujeres fue en el social y el artístico.

La comparación de estos resultados con los obtenidos en la estandarización del SDS en México muestra coincidencias. En la estandarización de esta prueba en México (Holland et al., 2005) los estudiantes hombres presentaron la puntuación media más alta en el tipo realista, mientras que las mujeres presentaron las puntuaciones medias más altas en los tipos social y artístico.

Por otra parte, la comparación de los resultados de esta investigación con los estudios anteriores realizados en población nativo-americana muestra coincidencias. En las investigaciones de Hansen et al. (2000) y Pizzuto (2009), los estudiantes hombres presentaron la puntuación más alta en el tipo de personalidad realista, sin embargo, en las mujeres la puntuación más alta fue en social y convencional, a diferencia del presente estudio, donde fue social y artístico.

En conclusión, se encontraron diferencias significativas según el género en los tipos realista y social. Los hombres obtuvieron una puntuación más alta en el tipo realista que las mujeres. Este tipo se describe por una tendencia a los trabajos como mecánico automotriz, controlador aéreo, topógrafo, agricultor y electricista. Presenta capacidades mecánicas, pero puede no tener capacidades sociales. Por otro lado, las mujeres mostraron una puntuación significativamente más alta que los hombres en el tipo social. Este tipo se describe por una tendencia a los trabajos como maestro, trabajador religioso, orientador, psicólogo clínico, asistente social psiquiátrico y terapeuta del lenguaje. Presenta capacidades sociales, pero a menudo carece de capacidad mecánica y científica.

La importancia de los resultados de esta investigación reside en que el conocimiento de los tipos de personalidad de los estudiantes puede ayudar a la toma de decisiones con respecto a la profesión que desean desempeñar, puesto que los alumnos se encuentran en una edad en la que el nivel de autoconocimiento sobre sus intereses vocacionales es importante y la influencia social tiene un efecto enorme en su desempeño y en el proceso de toma de decisiones. En esta etapa, el alumno se encuentra con dudas que surgen por la falta de información, lo que conlleva no hacer un análisis y reflexión para la elección de carrera o profesión, así como tampoco investigar las universidades a las que pueda tener acceso, la oferta y la demanda del mercado laboral, además de contemplar su situación económica, reflejándose esta última en su desempeño académico (Cruz y Silva, 2018).

La principal limitación de esta investigación fue el tamaño y el carácter incidental de la muestra, por lo que se recomienda seguir con futuras investigaciones sobre este tema, ya que no se cuenta con suficiente información en México sobre el SDS en población indígena, así como sobre sus intereses vocacionales y profesionales. Esta investigación se realizó con un determinado grupo poblacional y no se puede generalizar a otros grupos indígenas de México.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por el Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2017). *APA. Diccionario conciso de Psicología. El Manual Moderno*.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Cruz, E. y Silva, B. N. (2018). Motivación y personalidad en la elección de carrera: Turismo y negocios internacionales. *Acta de Investigación Psicológica*, 8(2), 32-41.
- Domínguez, V. (2018). La Tribu Yaqui: sus usos y costumbres en la educación. *UNAM*. <http://ru.iiec.unam.mx/3948/1/091-Dom%C3%ADnguez.pdf>
- Gobierno de México. (2021). *Plan de Justicia para el Pueblo Yaqui*. <https://www.inpi.gob.mx/gobmx-2021/Plan-de-Justicia-del-Pueblo-Yaqui.pdf>
- Hansen, J. I. C., Scullard, M. G. y Haviland, M. G. (2000). The interest structure of Native American college students. *Journal of Career Assessment*, 8(2), 159-172.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3ª. Ed.). Psychological Assessment Resources.
- Holland, J., Fritzsche, A. y Powell, A. (2005). *Búsqueda Autodirigida de Holland (SDS): Manual técnico*. El Manual Moderno.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. Comunicado de Prensa Núm. 430/22. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Pueblo-sInd22.pdf
- Martínez, J. M. (2014). Explora cuestionario para la orientación vocacional y profesional. *Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 335-344.
- Pizzuto, D. (2009). *Vocational interests in Indian country: an examination of rural public education and culture*. [Tesis] The Faculty of Humboldt State University. <http://humboldt.space.calstate.edu/bitstream/handle/2148/611/thesis42310%20ca%20clean.pdf?sequence=1>
- Reyes-Pérez, O. (2019). De la elección racional a la racionalidad limitada. Análisis del programa de Orientación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16(36).
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Modelo de orientación vocacional-ocupacional*. SEP. http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/recursos/docs/movo_metodologia.pdf
- Zárate, J. L. (2016). Grupos étnicos de Sonora: territorios y condiciones actuales de vida y rezago. *Región y Sociedad*, 28(65), 5-44.

4

ADAPTACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR METAS DE VIDA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE CAJEME (SONORA, MÉXICO)

Kimberly Denise Gómez Espinosa
María Teresa Fernández Nistal
Santa Magdalena Mercado Ibarra
Ricardo Ernesto Pérez Ibarra
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

El objetivo del estudio fue adaptar el cuestionario “Metas importantes en la vida” en una muestra de estudiantes de Cajeme (Sonora, México). Participaron 250 estudiantes de bachillerato con un promedio de edad de 16.30 años ($DE= 1.10$). Los resultados del análisis factorial exploratorio indicaron una estructura formada por seis factores, que explicó 55.98% de la varianza. Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron un ajuste aceptable al modelo. La consistencia interna fue buena ($\alpha= .83$). Estos resultados confirman que el instrumento es válido para evaluar las metas en la vida de los estudiantes de bachillerato de esta población.

Palabras clave: metas de vida, validación, instrumento

ABSTRACT

The objective of the study was to adapt the questionnaire’s major life goals in simple students from Cajeme (Sonora, México). Participated in a total of 250 high school students with an average age of 16.30 years ($SD=1.10$). The results of the exploratory factor analysis indicated a structure formed by six factors, which explained 55.98% of the variance. The results of the confirmatory factor analysis showed an acceptable fit to the model. Internal consistency was good ($\alpha= .83$). These results confirm that the instrument is valid to evaluate the goals in the life of high school students in this population.

Keywords: life goals, validation, instrument

ANTECEDENTES

Una meta se puede definir como una forma de autorregulación de los pensamientos y acciones de cada una de las personas para alcanzar un estado futuro (Hennecke y Freund, 2017; Méndez-Giménez et al., 2017). De esta manera, el individuo elige actividades, situaciones o roles que estén relacionadas con roles o aspiraciones individuales para poder desempeñarse (Delgado y Ramos, 2019). Algunas de las características más relevantes que poseen son: calidad de vida del individuo, acceso a bienes y servicios, oportunidades del contexto, historia personal, vivencias individuales y lo que piensa que puede suceder en un futuro (Cattaneo y Schmidt, 2014).

Por otro lado, se han creado algunos tipos de clasificaciones para describir las distintas metas de vida que se proponen los individuos. El primero en realizar un listado de categorías fue Richards (1966) y posteriormente Roberts y Robins (2000, citado en Stoll et al., 2020), los cuales propusieron una taxonomía en ocho categorías para describir aquello que quiere alcanzar la persona en su vida. La lista quedó conformada de la siguiente manera: *a)* la meta económica que se refiere a tener un nivel de vida y riqueza; *b)* la meta estética, que hace referencia al deseo de realizar un trabajo artístico; *c)* la meta social, la cual se dirige al deseo de ayudar a los más necesitados; *d)* la meta de relación, que se refiere a tener una buena relación con los seres queridos; *e)* la meta política, que tiene que ver con el tener influencia en asuntos de orden público; *f)* la meta hedonista es cuando el individuo se caracteriza por tener el deseo por divertirse y pasarla bien; *g)* la meta religiosa es aquella en la cual el individuo quiere participar en actividades que tengan que ver con el ámbito espiritual, y *h)* la meta educativa dirigida a obtener buenas notas y/o graduarse de una institución educativa.

A lo largo del tiempo se ha trabajado con el instrumento “Metas importantes en la vida”, empezando por Richards (1966), quien es el autor principal de dicha escala, en la cual utilizó una muestra de 12,432 estudiantes universitarios; su objetivo principal fue conocer las metas que se plantean los jóvenes a través del análisis de componentes principales; como resultado, obtuvo 7 factores: prestigio, felicidad personal, humanista-cultural, religioso, científico, artístico y hedonista.

Posteriormente, Roberts y Robins (2000) realizaron una adaptación del instrumento “Metas importantes en la vida” en una muestra de 675 estudiantes con un promedio de edad de 19 años, por medio de un análisis de componentes principales y de la consistencia interna. Los resultados mostraron que este cuestionario se conformó por 25 reactivos divididos en 7 dimensiones (metas económica, religiosa, social, estética, política, de relación y hedonismo). En general, la mayoría de las dimensiones obtuvo

cargas factoriales por arriba de .60 y se encontraron coeficientes de confiabilidad aceptables, que oscilaban entre .65 y .83.

Por último, Stoll et al. (2020) realizaron una adaptación al mencionado instrumento atendiendo la teoría socioanalítica de Hogan (1983). La muestra estuvo conformada por 385 jóvenes estadounidenses entre los 16 a 24 años y 1,338 islandeses que oscilaban entre los 14 y 25 años. En primera instancia, los autores decidieron agregar la dimensión educativa, ya que la consideraron relevante para la muestra en cuestión y fusionaron la meta religiosa y social. Posteriormente, se aplicó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Como resultado, se obtuvo un modelo de 8 factores (negocio, prestigio, estético, religioso, de relación, hedonista, políticas y educativa) con un buen ajuste ($X^2= 1685,43$, $CFI= .88$, $RMSEA=.07$ y $SRMR=.06$), los alfa de Cronbach oscilaron de .63 a .83.

De igual forma, se han construido otras escalas para medir esta variable, como es la de Carroll et al. (1997), que tomó como principio el concepto de metas y desarrolló la escala “Goal Setting Questionnaire” con una muestra de 230 estudiantes de secundaria en Perth, Australia. Los análisis utilizados fueron el factorial exploratorio y confirmatorio y la confiabilidad a través del alfa de Cronbach. Los resultados mostraron que el instrumento estuvo conformado por 43 ítems divididos en 8 categorías: educativa ($\alpha= .82$), profesional ($\alpha= .62$), interpersonal ($\alpha= .78$), delincuencia ($\alpha= .83$), libertad-autonomía ($\alpha= .73$), autopresentación ($\alpha= .80$), reputación ($\alpha= .74$) y física ($\alpha= .62$). Se concluye que es un instrumento con validez y confiabilidad aceptable.

Sanz de Acedo et al. (2003) desarrollaron y validaron un cuestionario sobre metas para adolescentes (CMA), la muestra estuvo conformada por 3 grupos, el primero fue de 143 sujetos, el segundo de 273, y el último de 1,179 sujetos con edades que oscilaron entre los 15 y 19 años. Los resultados del análisis exploratorio y confirmatorio fueron que el instrumento quedó conformado por 7 dimensiones: reconocimiento social ($\alpha= .89$), interpersonal ($\alpha= .90$), deportivo ($\alpha= .92$), emancipativo ($\alpha= .84$), educativo ($\alpha= .83$), sociopolítico ($\alpha= .81$) y compromiso personal ($\alpha= .63$); se concluyó que el instrumento es válido para evaluar las metas de los jóvenes.

Como se ha podido observar, el constructo de metas de vida iniciado por Richards (1966) ha sido medido en diferentes momentos de la historia, lo que ha permitido obtener distintos resultados debido a las características contextuales que se pueden observar en los diversos grupos de edad o culturales a través de diferentes países. Por otro lado, el conocimiento sobre la importancia que se le brinda a las metas en la vida nos ayuda a alcanzar logros personales, académicos y de trabajo, haciendo que este momento de la vida sea fundamental en el desarrollo del ser humano, ya que nos guía

a una estabilidad emocional (Garcés et al., 2020; Mosquera et al., 2016). Es de suma importancia evaluar las metas en la vida porque de esta manera se pueden desarrollar estrategias para ayudar a los individuos a alcanzar lo que se propongan (Molina, 2000). Actualmente, no se han encontrado estudios que demuestren las características psicométricas del cuestionario “Metas importantes en la vida” o instrumentos similares en población mexicana, por lo que la presente investigación tiene como objetivo adaptar dicho instrumento de su última versión de Stoll et al. (2020) en una muestra de estudiantes de bachillerato de Cajeme (Sonora, México).

MÉTODO

En este capítulo se presenta una investigación instrumental con diseño transversal, ya que analiza las propiedades psicométricas de un cuestionario y los datos se obtuvieron en un solo momento en el tiempo (Ato et al., 2013).

Participantes

La muestra consistió en 250 estudiantes de diferentes escuelas tanto públicas (45.4%) como privadas (54.8%) de Cajeme (Sonora, México), los cuales estaban distribuidos en primero (23.6%), segundo (18.4%) y tercer año (58%), con una edad promedio de 16.30 años ($DE= 1.10$). El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017).

Instrumento

Se utilizó el instrumento “Metas importantes en la vida” de la última adaptación de Stoll et al. (2020). El objetivo del instrumento es conocer la importancia de distintas metas según la teoría socioanalítica de Hogan (1983). La escala cuenta con 30 ítems divididos en 8 categorías: económico (8 reactivos), estético (5 reactivos), social (3 reactivos), relacional (3 reactivos), político (2 reactivos), hedonista (3 reactivos), religioso (2 reactivos) y educativo (4 reactivos). La escala de respuesta es tipo Likert de 5 puntos (desde 1= No es importante para mí, hasta 5= Es muy importante para mí).

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un proceso de traducción inversa del idioma original del cuestionario, en inglés, al español y viceversa, en este proceso se trabajó con expertos en ambos idiomas. Se obtuvo la autorización institucional de los centros educativos y se aplicaron de manera virtual los cuestionarios a los alumnos que aceptaron colaborar. Una vez obtenidos los datos, se realizaron un análisis factorial exploratorio a través del paquete estadístico SPSS versión 23 y un análisis factorial confirmatorio mediante el programa Analysis of Moment Structure (AMOS) versión 23 para comprobar el modelo de los 6 factores.

RESULTADOS

Para analizar la validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio de máxima verosimilitud y rotación Varimax a los 30 reactivos que componen la escala. La prueba de Kaiser Meyer Olkin fue de 0.821. Los resultados mostraron que 5 ítems poseían cargas factoriales menores a 0.3 y se eliminaron, es así que dio como resultado una escala conformada por 25 reactivos divididos en 6 dimensiones: económico (5 reactivos), estético (5 reactivos), hedonista (3 reactivos), social (4 reactivos), de relación (2 reactivos) y educativo (6 reactivos), estos factores explicaron 55.98% de la varianza.

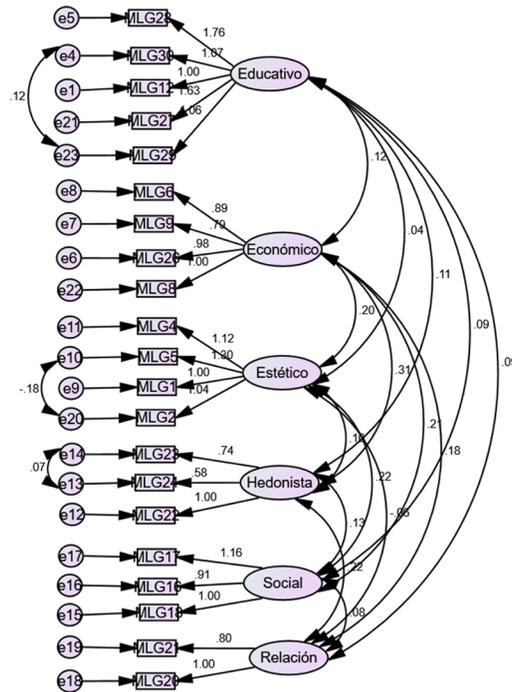
Para confirmar la estructura del modelo de metas de vida, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC). Los resultados mostraron que 4 ítems poseían un nivel alto de error, por lo que se eliminaron. Al final, el instrumento quedó constituido por 21 ítems divididos en 6 factores: económico (4 reactivos), estético (4 reactivos), hedonista (3 reactivos), social (3 reactivos), de relación (2 reactivos) y educativo (5 reactivos). En la tabla 1 y la figura 1 se muestran los resultados del análisis factorial confirmatorio.

Tabla 1
Índices de ajuste del modelo

<i>Modelo</i>	<i>CMIN / gl</i>	<i>CFI</i>	<i>GFI</i>	<i>SRMR</i>	<i>RMSEA</i>
1	1.216	.981	.926	.0505	.029

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Modelo de medida de metas importantes en la vida



Fuente: elaboración propia.

El alfa de Cronbach de los ítems del cuestionario fue de .830, lo cual indica una buena consistencia interna (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue adaptar y validar el instrumento “Metas importantes en la vida” en una muestra de estudiantes de bachillerato de Cajeme, en Sonora (México). Se realizó una traducción inversa del inventario. Para analizar la validez de constructo, se llevaron a cabo un análisis factorial exploratorio y otro confirmatorio. Los resultados indicaron un buen ajuste al modelo, consistente con lo reportado por Stoll et al. (2020). Por otro lado, también se analizó el coeficiente de confiabilidad y se encontró que en general posee un alfa de Cronbach aceptable, consistente con los resultados de Stoll et al. (2020). Por último, se hallaron diferencias en el instrumento respecto a sus versiones anteriores, ya que se eliminaron algunos ítems y se

reagruparon en diferentes dimensiones, dando lugar a una versión adaptada del cuestionario en población de estudiantes de México, por lo que es posible que la cultura sea una variable que influye (Gaxiola et al., 2012). En este sentido, Chiecher (2017) menciona que el contexto influye considerablemente en las metas de las personas dependiendo de las situaciones a las que se estén enfrentando en ese momento.

CONCLUSIÓN

El instrumento posee buenas características psicométricas para su aplicación en jóvenes de preparatoria de Cajeme (Sonora, México). Las limitaciones de este estudio fueron la forma de aplicación de los instrumentos, de manera virtual, lo cual impidió controlar errores de respuesta de los participantes. Para futuros estudios, se sugiere una aplicación presencial. Los resultados tienen implicaciones prácticas, puesto que se obtuvo la validez de un cuestionario que permite evaluar las metas de vida de jóvenes de bachillerato de Cajeme (Sonora, México) en su proceso de orientación vocacional y profesional.

REFERENCIAS

- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.scielosp.org/pdf/rsap/v10n5/v10n5a15.pdf>
- Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J. y Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at risk and not at risk youth. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 441-450. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.89.3.441>
- Cattaneo, M. y Schmidt, V. (2014). *Escala de metas de vida*. Paidós.
- Chiecher, A. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carrera de Ingeniería. *Innovación Educativa*, 17(74), 1-20. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00061.pdf>
- Delgado, P. y Ramos, M. (2019). Socialización parental y metas de vida en adolescentes de una institución educativa de Monsefú. *PAIAN*, 11(02), 82-97. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/1177>

- Garcés, M., Santana-Vega, L. E. y Feliciano, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>
- Gaxiola, J., González, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a11.pdf>
- Hennecke, M. y Freund, A. M. (2017). The development of goals and motivation. *Personality development across the lifespan* (pp. 257-273). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804674-6.00016-8>
- Hogan, R. (1983). A socioanalytic theory of personality. En M. M. Page (Ed.), *Personality-current theory & research: 1982 Nebraska symposium on motivation* (pp. 55-89). University of Nebraska Press. <https://archive.org/details/personalitycurre0000nebr/page/n3/mode/2up>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J., Fernández-Río, J., Mendez-Alonso, D. y Prieto-Saborit, J. (2017). Metas de logro 3x2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.001>
- Molina, H. (2000). Establecimiento de metas, comportamiento y desempeño. *Estudios Gerenciales*, 16(75), 23-33. <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v16n75/v16n75a02.pdf>
- Mosquera, K., Vallejo, O. y Tobón, G. (2016). Factores motivacionales, metas de logro y proyecto de vida en estudiantes universitarios. *Plumilla Educativa*, 18(2), 206-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920208>
- Otzen, S. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Richards, J. M. (1966). Life goals of American college freshmen. *Journal of Counseling Psychology*, 13(1), 12-20. <https://doi.org/10.1037/h0023049>
- Roberts, B. W. y Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: the intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1284-1296. <https://doi.org/10.1177/0146167200262009>
- Sanz de Acedo, M., Ugarte, M. y Lumbreras, V. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8100>
- Stoll, G., Einarsdóttir, S., Song, Q. C., Ondish, P., Sun, J. J. y Rounds, J. (2020). The roles of personality traits and vocational interests in explaining what people want out of life. *Journal of Research in Personality*, 86(1), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103939>

SEGUNDA PARTE
NIVEL SUPERIOR

5

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL SUR DE SONORA (MÉXICO)

Frannia Aglaé Ponce Zaragoza
María Teresa Fernández Nistal
Santa Magdalena Mercado Ibarra
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue obtener estadísticos descriptivos del test de Matrices Progresivas Escala General en un grupo de estudiantes universitarios del sur de Sonora y compararlos con las normas que existen sobre este test en México. La muestra estaba formada por 178 estudiantes de la licenciatura en Psicología con una edad media de 18.9 años de edad ($DE= 5.5$). Los resultados de la comparación de los estadísticos descriptivos obtenidos con las normas de Aguascalientes y con las de Baja California mostraron una ejecución inferior en la muestra de estudiantes sonorenses. Los resultados pueden ser útiles en la práctica de la evaluación cognitiva de esta población de estudiantes.

Palabras clave: Matrices Progresivas Escala General, universitarios, inteligencia, normas

ABSTRACT

The aim of this study was to obtain descriptive statistics of the Raven's Standard Test of Progressive Matrices in a group of university students from southern Sonora and compare them with the norms that exist in Mexico. The sample consisted of 178 students enrolled in a Bachelor's degree in Psychology program with a mean age of 18.9 years old ($SD = 5.5$). The results of the comparison of the descriptive statistics obtained with the norms from Aguascalientes and those from Baja California Norte showed a lower performance in the sample of Sonoran students. The results obtained can be useful in the practice of cognitive assessment in this population of students.

Keyword: Raven's Standard Test of Progressive Matrices, university students, intelligence, norms

INTRODUCCIÓN

El Test de Matrices Progresivas de Raven (MPR), publicado en 1938, es utilizado para medir de manera no verbal la capacidad mental a nivel mundial en más de 70 países (Mackintosh y Bennet, 2005; Murphy et al., 2023; Wongupparaj et al., 2015; Wongupparaj et al., 2023). Basado en la teoría de Spearman (1927), J. C. Raven diseñó y desarrolló el test para medir el factor “g” (inteligencia fluida), que se describe como la capacidad de resolver nuevos problemas sin depender de los conocimientos o la experiencia previa (Cattell, 1963).

El Test de Matrices Progresivas, Escala General (MPG), es relativamente corto para administrar y atractivo, por lo que constituye una medida adecuada para evaluar la capacidad intelectual de adultos, adultos mayores y personas con retraso mental (Bello et al., 2008). Según Raven et al. (1993), el MPG puede utilizarse satisfactoriamente con personas que, por alguna razón, no hablan o comprenden el idioma.

Existe un interés considerable en las normas percentiles de MPR y en diferencias internacionales en inteligencia (Sbaibi et al., 2014; Wongupparaj et al., 2023). Sin embargo, según Raven (2008), “el empleo de normas desactualizadas y/o provenientes de otro contexto conduce a afirmaciones distorsionadas sobre los individuos y a investigaciones seriamente defectuosas” (p. 1). Las normas de Standards for educational and psychological testing (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] y National Council on Measurement in Education [NCME], 2014) establecen que se debe obtener la validez de las puntuaciones de los test independientemente para cualquier población con diferencias culturales (etnia o nivel socioeconómico) respecto a la población para la que fue construido el test.

En México, Backoff-Escudero (1996) realizó una estandarización del MPG en universitarios de la Universidad Autónoma de Baja California. La muestra estaba formada por 10,771 estudiantes a los que se aplicó el MPG como parte de su proceso de admisión a la universidad. La muestra de estudiantes en la carrera de Psicología fue de 371. Los resultados en esta muestra indicaron una puntuación media de 45.6 y una desviación estándar en el MPG de 6.35.

En Aguascalientes, Méndez-Sánchez et al. (2008) realizaron una estandarización del MPG en una muestra de 548 personas de 12 a 44 años. Se informó una confiabilidad estimada de 0.81, obtenida mediante el método de alfa de Cronbach y de 0.82 utilizando el método de división por mitades. No se encontraron diferencias por sexo. Los autores no presentaron la media y desviación estándar, únicamente las puntuaciones percentiles.

El objetivo de este estudio fue obtener estadísticos descriptivos sobre el MPG en un grupo de estudiantes universitarios de Psicología del sur de Sonora (México) y compararlos con las normas que existen sobre este test en México.

METODOLOGÍA

Para la obtención de los datos y su análisis, se utilizó una metodología cuantitativa con alcance descriptivo (Hernández et al., 2017).

Participantes

La muestra fue de 178 estudiantes de la licenciatura en Psicología de una universidad situada en el sur de Sonora, México, 43 (24.2%) varones y 135 (75.8 %) mujeres, con una edad media de 18.7 años ($DE= 5.5$), la edad mínima fue de 17 y la máxima de 48 años. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico de tipo intencional.

Instrumento

Se aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven, Escala General (MPG; Raven et al., 1993) en su forma en línea a través de la plataforma PsicoWeb (Excelencia en Factor Humano, 2019), el cual evalúa la capacidad intelectual (habilidad mental general) y es de aplicación individual y/o colectiva. El MPG está constituido por 60 ilustraciones de figuras geométricas abstractas con fondos coloreados que representan un patrón de pensamiento, una matriz, de manera incompleta. La tarea consiste en elegir la figura que falta entre las alternativas proporcionadas. Esta prueba se divide en 5 series (A, B, C, D y E) de 12 problemas cada una, en donde se puede evaluar las capacidades de: completar pautas continuas que cambian de dirección, identificar figuras discretas como un todo relacionado espacialmente y el pensamiento analógico (Raven et al., 1993).

Procedimiento

La aplicación del MPG fue parte del proceso de admisión a la licenciatura en Psicología en el ciclo escolar 2022-2023. Una vez obtenida la autorización institucional, se

administró el MPG de manera colectiva y remota utilizando la plataforma PsicoWeb. El estudio cumplió con las normas éticas para la investigación con seres humanos de la Asociación Americana de Psicología (APA) (autorización institucional, confidencialidad y consentimiento informado).

Los protocolos se calificaron siguiendo los criterios de corrección del manual del MPG. Se descartaron de una muestra inicial formada por 205 estudiantes, 27 protocolos debido a discrepancias en las puntuaciones de las series del MPG. Los datos se introdujeron al paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences versión 21.0) y se realizó el tratamiento estadístico. Se obtuvieron estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar para las variables continuas y frecuencias para las variables categóricas). Se calcularon los coeficientes de alfa de Cronbach y Spearman-Brown para estimar la confiabilidad de las escalas, así como los rangos percentiles y la distribución de los alumnos en los rangos de capacidad intelectual.

RESULTADOS

Los resultados de los estadísticos de tendencia central y dispersión en las puntuaciones en el MPG de la muestra total ($n=178$) fueron: una media de 43.20, con una desviación estándar de 7.11, mediana de 45, la moda de 45, con el mínimo y máximo de 21 y 58, respectivamente.

La prueba t de Student para muestras independientes mostró que no existen diferencias significativas en la puntuación media del MPG según el sexo, $t(176)=.730$, $p=.466$, $d=0.24$, $IC\ 95\% [-1.55, 3.37]$ (tabla 1). El ANOVA de un factor indicó que no existen diferencias significativas según la edad de los estudiantes, $F(3, 174)=.540$, $p=.655$, $\eta_p^2=.01$.

Tabla 1
Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones directas del MPG en estudiantes universitarios de Sonora

<i>Várones</i>			<i>Mujeres</i>			<i>Muestra total</i>		
<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
43	42.01	8.13	135	43.61	6.77	178	43.20	7.11

Fuente: elaboración propia.

Se analizó la consistencia interna de los puntajes del MPG con el alfa de Cronbach y el método de dos mitades (Spearman-Brown) para la muestra total. Los resultados

mostraron una puntuación de .84 y .87, respectivamente, indicando una fiabilidad muy buena.

En la tabla 2 se presentan las normas percentiles en el MPG de estudiantes universitarios de Sonora, Baja California y Aguascalientes. Se puede observar que la puntuación directa para el percentil 50 fue de 45, 47 y 45, respectivamente.

Tabla 2
Normas percentiles en el MPG de estudiantes universitarios de Sonora, Baja California y Aguascalientes

<i>Percentiles</i>	<i>Sonora</i>	<i>Baja California</i>	<i>Aguascalientes</i>
95	55	54	51
90	53	52	50
75	50	50	49
50	45	47	45
25	41	41	43
10	34	37	41
5	31	33	40

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se presentan los rangos de capacidad intelectual del MPG obtenidas en este estudio. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes se sitúan en un rango de capacidad intelectual definitivamente superior al término medio (43.3%). Sin embargo, 27.5% se sitúa en un rango de capacidad intelectual definitivamente inferior al término medio y muy básica.

Tabla 3
Distribución de los alumnos en los rangos de capacidad intelectual del MPG

<i>Rangos</i>	<i>n (porcentaje)</i>
I. Intelectualmente superior	9 (5.0)
II. Definitivamente superior al término medio	77 (43.3)
III. Intelectualmente término medio	43 (24.2)
IV. Definitivamente inferior al término medio	39 (21.9)
V. Muy básica	10 (5.6)

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue obtener estadísticos descriptivos sobre el MPG en un grupo de estudiantes universitarios de la licenciatura en Psicología del sur de Sonora y compararlos con las normas que existen sobre este test en México.

La prueba *t* de Student para muestras independientes mostró que no existen diferencias significativas en los puntajes del MPG según el sexo. Estos resultados son consistentes con las normas de Méndez-Sánchez et al. (2008) en Aguascalientes para las edades de 18 años en adelante y con las de Backoff-Escudero (1996) en Baja California. Sin embargo, Méndez-Sánchez et al. (2008) mencionan que los hombres de 17 años obtuvieron puntajes significativamente más altos en comparación con las mujeres de la misma edad. Los estudios de Mackintosh y Bennett (2005) también han encontrado puntajes significativamente más altos en los varones vs. las mujeres, pero sólo en ciertos tipos de ítems del Raven (aquellos que requieren para su solución la suma/resta o distribución de dos reglas identificadas).

En relación con las normas percentiles en el MPG de estudiantes universitarios de Sonora, Baja California y Aguascalientes, una prueba *t* de Student para muestras independientes mostró diferencias significativas entre Sonora y Baja California, $t(547)=3.830$, $p > .05$, $d=0.36$, $IC\ 95\% [-0.54,-0.18]$, con puntuaciones más altas en Baja California que en Sonora.

El estudio de Méndez-Sánchez et al. (2008) de Aguascalientes no presentó la media y desviación estándar, sin embargo, en la tabla 2 se puede observar que la puntuación directa para el percentil 50 de Sonora y Aguascalientes fue de 45. Las normas percentiles fueron similares entre las puntuaciones media-altas. Sin embargo, se puede notar una diferencia en los percentiles 10 y 5, en Aguascalientes la puntuación directa para el percentil 10 fue de 41 y en Sonora de 34, lo cual indica una mejor ejecución en la muestra de estudiantes de Aguascalientes que en la de Sonora.

Por otro lado, los resultados indicaron buenos índices de fiabilidad de las puntuaciones del MPG, lo que reafirma que es un instrumento útil para evaluar la inteligencia no verbal.

Una limitación del presente estudio es que fue realizado con una muestra que no es representativa de la población de alumnos del sur de Sonora; también que presentó una distribución de hombres (24%) y mujeres (76%) no equitativa. Para generalizar los resultados se requiere una muestra más grande que garantice la estabilidad de los resultados. A pesar de estas limitaciones, se considera que los resultados del presente estudio pueden ser útiles en la práctica de la evaluación cognitiva de esta población de estudiantes.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.
- Backoff-Escudero, E. (1996). Prueba de Matrices Progresivas de Raven: normas de universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1), 21-28.
- Bello, K. D., Goharpey, N., Crewther, S. G. y Crewther, D. P. (2008). A puzzle form of a non-verbal intelligence test gives significantly higher performance measures in children with severe intellectual disability. *BMC Pediatrics*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2431-8-30>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Excelencia en Factor Humano. (2019). PsicoWeb. <https://www.psicoweb.mx/>
- Hernández, R., Méndez, S., Mendoza, C. P. y Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de investigación*. McGraw-Hill.
- Mackintosh, N. J. y Bennett, E. S. (2005). What do Raven's Matrices measure? An analysis in terms of sex differences. *Intelligence*, 33, 663-674. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.004>
- Méndez-Sánchez, C., Palacios-Salas, P. y De la Parra, I. R. (2008). Normas de la ciudad de Aguascalentense México (1999-2000): Estandarización del Test de Matrices Progresivas de Raven, Escala General (MPG). En J. C. Raven, J. H. Court y J. Raven, *Test de Matrices Progresivas. Carpeta de Evaluación. Escala General*. Buenos Aires: Paidós.
- Murphy, P., Foley, J., Mole, J., Van Harskamp, N. y Cipolotti, L. (2023). Lifespan normative data (18-89 years) for Raven's Advanced Progressive Matrices Set I. *Journal of Neuropsychology*, 00, 1-13, <https://doi.org/10.1111/jnp.12308>
- Raven, J. (2008). The Raven Progressive Matrices Tests: Their Theoretical Basis and Measurement Model. En J. Raven & J.C. Raven (Eds.), *Uses and abuses of intelligence: studies advancing Spearman and Raven's quest for non-arbitrary metrics* (pp. 17-68). Royal Fireworks Press.
- Raven, J. C., Court, J. H. y Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada General y Avanzada. Manual*. Paidós.
- Sbaibi, R., Aboussaleh, Y. y Ahami, A. O. T. (2014). The Standard Progressive Matrices Norms in an international context among the middle school children of the rural commune Sidi el Kamel (North-Western Morocco). *WebPsychEmpiricist*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:130044407>

- Spearman, C. (1927). *The nature of "intelligence" and the principles of cognition* (2^a Ed.). Macmillan.
- Wongupparaj, P., Kumari, V. y Morris, R. (2015). A cross-temporal meta-analysis of Raven's Progressive Matrices: Age groups and developing versus developed countries. *Intelligence*, 49, 1-9.
- Wongupparaj, P., Wongupparaj, R., Morris, R. y Kumari, V. (2023). Seventy years, 1,000 samples, and 300,000 SPM scores: a new meta-analysis of Flynn effect patterns. *Intelligence*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101750>

6

CERTEZA VOCACIONAL Y SATISFACCIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA IES DEL NOROESTE DE MÉXICO

Rocío Anaís Barrera Hernández¹
Sonia Beatriz Echeverría Castro¹
Laura Fernanda Barrera Hernández²
Dora Yolanda Ramos Estrada¹
¹*Instituto Tecnológico de Sonora*
²*Universidad de Sonora*

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue conocer la relación existente entre certeza vocacional y la satisfacción en estudiantes universitarios. Participaron 200 estudiantes universitarios, 55.1% mujeres y 44.9% hombres, con una edad promedio de 18.63 ($DE= 1.286$) inscritos en diferentes carreras, quienes respondieron a un instrumento que contenía dos escalas, una para medir certeza vocacional y otra para satisfacción. En los resultados, se encontró que los participantes reportan altos niveles de certeza vocacional y satisfacción, así como la existencia de una correlación positiva significativa entre estas variables.

Palabras clave: certeza vocacional, satisfacción, universitarios

ABSTRACT

The aim of this study was to know the relationship between vocational certainty and satisfaction in university students. Two hundred university students participated, 55.1% women and 44.9% men, with an average age of 18.63 ($SD = 1.286$) belonging to different careers, who responded to an instrument that contained two scales, one to measure vocational certainty and another for satisfaction. In the results, it was found that the participants report high levels of vocational certainty and satisfaction, as well as the existence of a significant positive correlation between these variables.

Keywords: vocational certainty, satisfaction, university students

INTRODUCCIÓN

El número de estudiantes de nivel medio superior que aspiran a continuar sus estudios para la búsqueda de una carrera profesional es cada vez mayor. Según el Anuario

Estadístico de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022), en el ciclo escolar 2021-2022 ingresaron un total de 34,163 estudiantes al nivel universitario en Sonora. En esta etapa, la toma de decisiones es una habilidad fundamental que permite al estudiantado tener más claridad, en particular, decidir sobre una carrera profesional o alguna actividad laboral que va a definir su futuro. Esta situación puede generar una elevada ansiedad, especialmente porque en esta etapa el estudiantado experimenta diversas situaciones en las que puede sentirse vulnerable, agregado a la expectativa de tener que cambiar de la preparatoria a un nuevo ambiente educativo universitario. Evidentemente, estos procesos, aunque son generadores de estrés, al atenderlos en agencia personal representan para los jóvenes excelentes oportunidades de afinar esas habilidades de toma de decisiones y adaptación a nuevos ambientes (Papalia y Martorell, 2017).

Fuentes (2016) menciona que el momento de elegir la carrera viene acompañado de varios factores sociales, culturales, económicos, que inciden de manera directa o indirecta en la vida de un individuo; la elección vocacional puede no ser considerada de gran importancia y puede tomarse una decisión con poco compromiso y conocimiento de sí mismo, adicionalmente que algunas instituciones educativas no ofrecen el servicio de orientación a sus estudiantes. El proceso de elección de carrera es complejo, implica un proceso de información y reflexión sobre varios factores que están activos en la vida del estudiante en forma personal, social y escolar (Olvera y Cruz, 2021).

El proceso de orientación vocacional es una forma de acompañamiento a los estudiantes que se cuestionan por su presente y su futuro, es una manera de guiarlos para que sean ellos quienes tomen sus propias decisiones sobre la carrera a elegir (Rascovan, 2016). Ésta es una tarea relevante, ya que el proceso vocacional inadecuado o la ausencia de éste constituye una de las principales causas de una elección de carrera errónea. Gati y Levin (2014) mencionan que los estudiantes que asisten a un orientador vocacional, lo hacen principalmente por la indecisión y desconocimiento de la oferta académica, ya que con esa información pueden lograr tomar una decisión.

La falta de orientación vocacional impacta en los estudiantes desde su ingreso a la universidad y durante su trayectoria escolar. Un estudiante que presenta escasa satisfacción con los estudios a nivel superior puede incidir en bajo rendimiento, reprobación, rezago y dificultad en culminar sus estudios e incluso puede verse afectada hasta la inserción laboral (individuo sin vocación, desmotivado en su trabajo). Eyzaguirre (2016) indica que, si un estudiante no está satisfecho con su carrera y su universidad, difícilmente se identificará con su institución, y no logrará una buena comunicación, impactando esto en distintas áreas que involucran su formación y a la institución educativa. Un elemento que contribuye a la permanencia escolar es la certeza vocacional

(Olvera y Cruz, 2021). Si el estudiante no está seguro con la carrera elegida, complicaría su integración con las características institucionales debido a su propia frustración (Guzmán, 2013).

La necesidad de involucrarse en el proceso de elección permite al estudiantado reflexionar y aportar satisfacción en su decisión vocacional para ser menos vulnerable en el momento de la transición y contribuir en la reducción de abandono escolar por indecisión vocacional a nivel superior (Olvera y Cruz, 2021). Tener un estudiante seguro de lo que quiere estudiar, favorece el reconocimiento de las instituciones educativas y contribuye al éxito escolar durante y después de su trayectoria (Pecina, 2017). Es decir, los alumnos pueden transitar por la universidad con satisfacción, sintiéndose identificados y fomentando el sentido de pertenencia a la institución, incluso cuando han pasado por dificultades personales o sociales (Blanco et al., 2014).

CERTEZA VOCACIONAL

Requena (2016) explica que la *certeza* es un estado subjetivo, una forma de convencimiento, un sentimiento de aceptación sobre lo que se hará el resto de la vida. En ese sentido, una de las dificultades en la incorporación a la vida universitaria para una parte del estudiantado son las dudas sobre la carrera elegida. Fuentes (2016) señala que la falta de certeza vocacional dentro del proceso de elección de carrera afecta el desempeño escolar, lo que se traduce en un bajo rendimiento y ausentismo escolar, esto contribuye y agrava la situación de dudas e incertidumbres que puede llevar a un abandono de los estudios.

González et al. (2012) definen *certeza vocacional* como la seguridad que el estudiante posee respecto a la carrera que ha seleccionado, conformada por cinco factores: autoestima, evaluación de sí mismo, ansiedad en la elección, información de carrera y autoconocimiento. Un estudiante con certeza vocacional es aquel que adquirió los medios para conocer sus capacidades, habilidades y características individuales, pero también el potencial que puede desarrollar a través de ciertas actividades y que le ayudan a hacer una elección de las distintas ofertas profesionales (Duarte y Bahía, 2005). La certeza vocacional no sólo refiere a ese proceso de reconocimiento que tiene la persona de sus potencialidades, aptitudes, intereses, sino que además analiza sus posibilidades económicas y ha investigado y realizado una búsqueda sobre las carreras de su interés y los puntos que la definen.

González et al. (2012), en un estudio realizado con estudiantes universitarios mexicanos, identificaron que la mayoría de sus participantes mostraron niveles altos de

certeza vocacional, sin embargo, un cierto porcentaje reportó no estar tan seguro en la elección, es decir, que frecuentemente habrá una parte del estudiantado que tienen que ser orientada para aclarar sus decisiones.

Hidalgo et al. (2014), en su investigación, encontraron que de los estudiantes de una institución pública de Perú que ingresaron en los años 2013 y 2014, y cuya edad oscilaba entre de 16 a 18 años, 51.7% tenía un alto nivel de certeza vocacional, es decir, reportó sentirse contento en la carrera que había elegido y que 73.3% tenía conocimientos de la profesión que estaban estudiando, asimismo, mencionaron que antes de elegir la carrera hicieron una búsqueda previa respecto al futuro profesional y que éste fuera acorde con sus expectativas.

Bernal et al. (2016), al realizar un estudio en una institución pública de Venezuela, encontraron que 87.1% de los estudiantes expresaba estar muy satisfecho con la carrera a la cual fue asignado y que esto favoreció el conocer acerca de su carrera de preferencia e influyó en el grado de motivación para la realización de las actividades escolares.

SATISFACCIÓN

En los últimos años, el concepto de *satisfacción* ha sido de relevancia para las instituciones públicas, con la intención de conocer el resultado de lo que se desea alcanzar como valores y expectativas de la propia persona (Castañeda y Vásquez, 2016). El concepto de satisfacción se refiere a la “razón, acción o modo con que se sosiega y responde enteramente a una queja, sentimiento o razón contraria” (Real Academia Española, s. f., definición 2). Para Bernal et al. (2016), la satisfacción es la experiencia o impresión de éxito en el cumplimiento de un logro determinado que logra percibir el nivel experimentado por la persona con su vida y aspectos personales como en lo educativo, laboral y salud. Es decir, es la percepción que la persona vive después de una resolución a la necesidad que requería en el momento. Cahuana (2016) interpreta a la satisfacción como la evaluación que realiza la persona sobre un producto o servicio, en función de si ese producto o servicio cumple con sus necesidades y expectativas; esto puede influir según el juicio de la persona que recibe el servicio, teniendo en consideración que esto impacta en las expectativas que presenta la persona.

Satisfacción y la universidad

El concepto de satisfacción y su medición es un constructo de gran importancia en las instituciones educativas para identificar la necesidad de una mejora continua. La

satisfacción académica es referida como el goce que experimentan los estudiantes en su trayectoria educativa, los factores que contribuyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que brinda la institución y con ello otorga respuestas a sus necesidades, demandas, expectativas e intereses (Bernardo, 2016).

Bernal et al. (2016), definen la satisfacción con la universidad como la percepción que genera el estudiante durante su trayectoria contribuyendo su permanencia y desarrollo al disfrutar los servicios que le brinda la universidad. Conocer la satisfacción aportará en la eficiencia y opinión de los servicios académicos, administrativos, instalaciones, equipamiento y el desarrollo profesional del docente. La satisfacción académica hace una valoración subjetiva por parte del estudiante de los resultados y experiencias relacionados con su educación (Inzunza et al., 2015). Dentro de la satisfacción, los servicios ofrecidos al estudiantado son un aspecto muy importante a considerar (Mancilla et al., 2019), ya que la satisfacción con la universidad puede ser afectada por este tipo de factores relacionados con las instalaciones, servicio de calidad, servicio en el trato, nivel de aprendizaje, estrategias didácticas que utiliza el docente y su relación con el estudiante (Pecina, 2017).

El tema de la satisfacción del estudiante en la educación superior ha logrado adquirir importancia para las instituciones de educación universitaria, debido a que impacta en los servicios académicos y administrativos (Bernardo, 2016). Es sustantiva la relevancia de los procesos de integración a la vida universitaria, donde la relación con los pares y profesores, así como la atención institucional son aspectos que intervienen en el mecanismo que lleva a los estudiantes a sentirse felices siendo parte de la universidad (Guzmán, 2013).

De acuerdo con la investigación de Villanueva y Martín (2013), los estudiantes de la Universidad de Sonora, Campus Santa Ana, se sienten satisfechos y agradecidos por la facilidad y las consideraciones con el servicio que les brinda la institución, así como con el personal docente, servicios de limpieza; el aspecto del transporte fue la variable que obtuvo un valor bajo en relación con el grado de satisfacción respecto a los horarios que ofrecen a la comunidad estudiantil.

Eyzaguirre (2016), en su estudio realizado en una universidad privada en Perú, revela que los estudiantes presentaron un nivel de satisfacción moderado por el servicio académico recibido, sobresaliendo las dimensiones de enseñanza y organización académica.

En otro estudio participaron estudiantes que en su mayoría eran egresados de educación media superior, los resultados demostraron que el nivel de satisfacción académica y calidad de la orientación recibida en el bachillerato presenta poca satisfacción en sólo dos elementos: satisfacción por los servicios ofrecidos a los estudiantes y por el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en infraestructura, condiciones de seguridad,

situación económica, seguridad emocional, sentido de pertenencia a la institución y al grupo de clase, logros personales, éxito personal y autorrealización, el indicador se ubicó en total insatisfacción (Osorio y Pérez, 2010). En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo conocer las percepciones de los estudiantes universitarios respecto a su certeza vocacional y el grado de satisfacción general con los diferentes aspectos de la universidad, para dar claridad de la relevancia de que se incluyan las exploraciones de estas variables en los procesos de tutoría y mejorar la satisfacción con la universidad de los estudiantes. Se considera que tener más seguridad sobre lo que se quiere estudiar, se relacionaría con tener una mayor satisfacción con la universidad. Acceder a esta información revelará la gran importancia de identificar de forma oportuna a los estudiantes en su etapa inicial si tienen la certeza de haber elegido la carrera de su interés.

MÉTODO

El diseño de la investigación realizada fue de tipo no experimental, transversal, correlacional (Hernández et al., 2014).

Participantes

Participaron 200 personas (55% hombres y 45% mujeres) con edades que oscilaron entre los 18 y 25 años ($M= 18.63$, $DE= 1.286$); 85% de los estudiantes no trabaja, mientras que 15%, además de estudiar, en sus tiempos libres trabaja; por otra parte, 99% son solteros y sólo 1% se declara casado o en unión libre. Respecto a las carreras de los participantes, 17% estaba inscrito en Ingeniería Química, 9% Ing. Biotecnología, 8.5% Ing. Software, 8% en Contaduría Pública e Ing. Industrial y de Sistemas, 7% Lic. en Economía y Finanzas, 6% en Ing. Mecatrónica y 36.5% en otras carreras como Administración, Administración en Empresas Turísticas, Ciencias de la Educación, Educación Infantil, Tecnología de Alimentos, Diseño Gráfico, Ing. Electrónica, Ciencias Ambientales, Civil, Biosistemas y Medicina Veterinaria Zootecnista.

Instrumentos

Se creó un instrumento para la medición de certeza vocacional, el cual estuvo conformado por 6 ítems en escala Likert con cinco opciones de respuesta: 1= totalmente en

desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= de acuerdo y 5= totalmente de acuerdo. La confiabilidad de la escala fue de $\alpha = .758$. Mediante un análisis factorial confirmatorio se constató el modelo de medición unifactorial ($X^2 = 50.74$ [9 gl], $NFI = .96$; $NNFI = .95$; $CFI = .97$; $RMSEA = .07$).

Para evaluar la satisfacción general con la universidad, se utilizó una escala Likert integrada por 19 ítems con cinco opciones de respuesta, donde 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= de acuerdo y 5= totalmente de acuerdo. La confiabilidad de la escala fue de $\alpha = .925$. Mediante un análisis factorial confirmatorio se constató el modelo de medición unifactorial ($X^2 = 712.80$ [152 gl], $NFI = .90$; $NNFI = .91$; $CFI = .92$; $RMSEA = .07$).

Procedimiento

La recolección de los datos se realizó en línea, mediante el envío de la liga con un formulario por correo electrónico a estudiantes universitarios inscritos en una Institución de Educación Superior. Se siguió con la descarga de las respuestas y el análisis estadístico de los datos en el paquete SPSS 23. Posteriormente, se conformaron tres categorías de certeza vocacional, estableciendo, según los puntajes alcanzados, que menos de 4 puntos refieren a una baja certeza, el puntaje entre 4.00 y 4.5999 clasifica como moderada certeza, y de 4.6 o mayor, alta certeza vocacional. Estas categorías se integraron estableciendo el rango de los valores y utilizando dos puntos de corte con una estrategia de formación de tres grupos aplicando una estrategia de agrupación visual óptima.

Se validaron los puntajes de las escalas con análisis factorial confirmatorio —modelos de medida— y se realizaron análisis de estadística descriptiva (mínimo, máximo, media y desviación estándar) y comparación de medias de satisfacción general con la universidad a través de un ANOVA, así como una regresión lineal simple para identificar el efecto de la certeza vocacional en la satisfacción.

RESULTADOS

Respecto a la *certeza vocacional*, los participantes obtuvieron una media de 4.25 ($DE = .576$), lo que indica que presentan alto nivel (considerando que los puntajes de la escala van de 1 a 5). La mayoría de los estudiantes están seguros de la carrera que se encuentran estudiando. Los ítems con puntajes más altos se refirieron a que investigaron sobre las oportunidades de trabajo para la profesión elegida ($M = 4.37$; $DE = .746$) y que se encuentran satisfechos de haber elegido la carrera en la que están inscritos ($M = 4.36$;

$DE = .907$). El ítem con menor puntaje refiere a haberse sentido seguro al elegir su carrera ($M = 4.14$; $DE = .897$).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de certeza vocacional

	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
<i>Certeza vocacional</i>	2	5	4.25	.576
Al elegir la carrera me di cuenta de que tengo habilidades para desarrollarme en ella.	1	5	4.17	.819
Estoy contento(a) con la carrera que seleccioné.	1	5	4.36	.907
Considero que tengo claro lo que quiero ser.	1	5	4.26	.936
Investigué cuáles son las oportunidades de trabajo dentro de su campo laboral.	2	5	4.37	.746
Me sentí seguro al elegir mi carrera.	1	5	4.14	.897
Revisé el plan de estudios.	1	5	4.24	.820

Fuente: elaboración propia.

En *satisfacción general con la universidad*, la media fue de 4.30 ($DE = .494$), que corresponde a un nivel alto de satisfacción, considerando que la escala iba de 1 a 5. Los ítems donde los estudiantes reportaron puntajes más altos indicaron que les gustan las instalaciones de la biblioteca ($M = 4.60$; $DE = .617$), su universidad ($M = 4.52$; $DE = .649$); además de que consideran que la universidad tiene la infraestructura adecuada a sus necesidades ($M = 4.38$; $DE = .748$) y se sienten contentos con la universidad que eligieron ($M = 4.38$; $DE = .714$).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de satisfacción general con la universidad

	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
<i>Satisfacción general con la universidad</i>	1.5	5.00	4.30	.494
Considero que mi universidad tiene las instalaciones adecuadas a mis necesidades.	1	5	4.38	.748
Al entrar al aula la encuentro aseada y con el equipo necesario para que el profesor lleve a cabo la clase.	1	5	4.30	.802
Me gusta mi universidad.	1	5	4.52	.649

	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
La atención a servicios es muy eficaz.	1	5	4.23	.748
La atención de los empleados que me atienden es muy buena.	1	5	4.26	.725
Tengo laboratorios con el equipo necesario para llevar a cabo la materia en curso.	1	5	4.24	.822
Hay variedad en los cursos culturales de mi preferencia.	2	5	4.05	.804
Las instalaciones deportivas están cuidadas.	1	5	4.35	.713
Los baños siempre están limpios cuando entro a uno.	1	5	4.23	.855
Mi universidad tiene en su mayoría profesores capacitados en su área de profesión.	1	5	4.33	.732
En mi universidad tengo más libertad en el momento de elegir mis clases.	1	5	4.18	.865
Tiene excelentes programas de movilidad ya sea internacional o nacional.	1	5	4.30	.756
Cuenta con servicios psicológicos/médicos/nutricios/deportivos.	1	5	4.32	.819
Me gustan las instalaciones de mi biblioteca.	1	5	4.60	.617
Tiene profesores capacitados para la enseñanza de idiomas extranjeros.	1	5	4.29	.780
Tiene gran variedad de oferta educativa para que el estudiante pueda elegir su carrera.	1	5	4.33	.718
Me siento contento(a) con la universidad que elegí.	1	5	4.38	.714
Considero que tengo un campus seguro.	2	5	4.33	.681
Tiene rampas/fácil acceso a los edificios.	1	5	4.18	.788

Fuente: elaboración propia.

Se establecieron las tres categorías de baja, media y alta certeza vocacional (véase método-procedimiento) y se compararon las medias de satisfacción en cada una de estas categorías; se observó que si bien en todos los casos los valores de la satisfacción son mayores que 4, sí existen diferencias entre las categorías y son significativas.

La media de satisfacción en la categoría baja de certeza fue de 4 puntos, para la moderada 4.2 y en alta de 4.5. En la tabla 3 se muestran las diferencias obtenidas al comparar los tres grupos, que alcanzan un nivel significativo.

Tabla 3
Comparación de medias de satisfacción general
con la universidad según las categorías de certeza vocacional

Certeza Categorías	Certeza Categorías	Diferencia media	Error estándar	Sig.	IC 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Baja	Media	-.26552*	.07444	.002	-.4458	-.0853
	Alta	-.49529*	.08326	.000	-.6968	-.2938
Media	Baja	.26552*	.07444	.002	.0853	.4458
	Alta	-.22977*	.07866	.012	-.4199	-.0397

Fuente: elaboración propia.

Para verificar el efecto de la certeza vocacional sobre la satisfacción general con la universidad, y en el entendido de que existe una diversidad de variables que tienen influencia en ésta y no se consideraron en el presente estudio, se realizó una regresión lineal simple y se observó que si bien la certeza vocacional tiene un efecto significativo (beta .326), el efecto general de la *R* cuadrada ajustada es muy bajo (.137), por lo que se considera que si bien existe un grado de influencia, éste no es relevante.

DISCUSIÓN

La presente investigación se enmarca en los estudios acerca de la psicología educativa y vocacional, al abordar el estudio de la relación entre certeza vocacional y satisfacción con la universidad en estudiantes universitarios. Esta investigación tuvo como objetivo principal conocer la relación entre certeza vocacional y satisfacción con la universidad. Entre los resultados de este estudio se encontró que los participantes alcanzaron altos niveles de certeza vocacional, lo cual coincide con lo reportado en estudios previos (González et al., 2018; Bernal et al., 2016; Hidalgo et al., 2014). Por otra parte, respecto a la satisfacción con la universidad, se halló que los estudiantes presentan un alto nivel, lo que es semejante a lo reportado en investigaciones previas (Villanueva y Martín, 2013; Eyzaguirre, 2016), mientras que los hallazgos de la presente investigación difieren de lo reportado en el estudio de Osorio y Pérez (2010), debido a que en su investigación, los estudiantes que participaron se encontraban insatisfechos con los servicios que ofrecían en su institución de educación media superior.

Respecto a la relación entre las variables, se encontró una correlación positiva significativa entre las variables de certeza vocacional y satisfacción con la universidad. En

la presente investigación, si bien existe un aporte respecto a la relación entre certeza vocacional y satisfacción con la universidad, los hallazgos de la regresión muestran que no hay un efecto relevante y el valor es muy bajo para considerar que realmente pueda influir, sin embargo, habrá que incluir nuevas variables y modelar efectos condicionales que pudieran revelar otra dirección de los impactos anidados de algunas de éstas, lo que implica que se tienen que seguir haciendo estudios en tales temas, especialmente por la relevancia que tiene en las decisiones, emociones y tiempos para encontrar la carrera.

Otras limitaciones que es necesario tomar en cuenta, tienen relación con la muestra que se obtuvo por medio de un muestreo por conveniencia, ya que no es representativa del número de estudiantes de la población universitaria de la cual se extrajo. Adicionalmente, se podría considerar como una limitación la omisión en el estudio de otras variables que pudieran estar relacionadas, entre las cuales podrían estar el rendimiento académico y el semestre de los estudiantes que participaron en el estudio y que podrían tomarse en consideración en estudios posteriores.

Se concluye que, para lograr la satisfacción con la universidad, los estudiantes deben tener certeza sobre la carrera que están estudiando, y en muchas instituciones, aunque existen oportunidades de cambio a otras carreras, no se consideran procesos muy adecuados y no los facilitan, a pesar de lo importante que es brindar apoyo y acompañamiento a los alumnos que aún tienen dudas sobre su futuro.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2021-2022*. ANUIES. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bernal, J., Lauretti, P. y Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. *Multiciencias*, 16(3), 301-309.
- Bernardo, N.Y. (2016). *El nivel de satisfacción educativa y su relación con la orientación vocacional en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de Sistemas de la Universidad César Vallejo Lima Este*. [Tesis de maestría]. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/36439>
- Blanco, N., Calvo, G., Caparrós, R., García, M. y García, M. (2014). *Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza post obligatoria*. [Informe de investigación]. Fundación Centro de Estudios Andaluces. <https://idus.us.es/handle/11441/86865>

- Cahuana, J. (2016). *Calidad de los servicios educativos y la satisfacción de los clientes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. [Tesis de maestría] Universidad Peruana Unión. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/844>
- Castañeda, Y. y Vásquez, J. (2016). *La gestión administrativa y su relación con el nivel de satisfacción de los estudiantes en la escuela de postgrado de la universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo*. [Tesis licenciatura] Universidad Señor de Sipán.
- Duarte, S. y Bahía, A. (2005). Orientación profesional: Una aproximación socio histórica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, (5), 19-33. <https://remo.ws/remo-5/>
- Eyzaguirre, O. (2016). *Expectativa y satisfacción estudiantil por el servicio académico de la Universidad Privada de Tacna en el año 2015*. [Tesis doctoral] Universidad Privada de Tacna. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/52>
- Fuentes, M. (2016). *Efecto de la certeza vocacional y relaciones familiares en la elección de carrera de estudiantes de bachillerato*. [Tesis de maestría] Universidad de Sonora.
- Gati, I. y Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: measures and methods. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 98-113. <https://online-library.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-0045.2014.00073.x>
- González, D., Castañeda, S. y Maytorena, M. (2012). Características académicas, cognitivas y emocionales de estudiantes universitarios de primer ingreso. *Psicumex*, 1(2), 47-64. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v1i2.207>
- González, D., Barrera, L., Maytorena, M. y Fuentes, M. (2018). Certeza vocacional y factores de carrera en estudiantes de dos universidades del noroeste de México. *Psicumex*, 8(2), 5-23. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i2.295>
- Guzmán, C. (2013). Introducción. En C. Guzmán (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. ANUIES. https://www.academia.edu/25601336/Los_estudiantes_y_la_universidad_Integraci%C3%B3n_Experiencias_e_Identidades
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo, M., Torres, L. y Reátegui, M. (2014). *Factores asociados a la vocación profesional en enfermería, en ingresantes 2013-2014 de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana Iquitos, 2014*. [Tesis] Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Repositorio Institucional Digital UNAP. <https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/3550>
- Inzunza, B. Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., Matus, O., Bastías, N. y Bustamante, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario

- de Satisfacción Académica en estudiantes de medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 73-82. <https://aidep.org/sites/default/files/articles/R40/Art7.pdf>
- Mancilla, A, Ángeles, J. y Orosco, P. (2019). Satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación e índice de retención en UICUI. *Revista Integración Académica en Psicología*, 7(21), 71-81. <https://integracion-academica.org/31-volumen-7-numero-21-2019/252-satisfaccion-de-los-estudiantes-universitarios-con-su-educacion-e-indice-de-retencion-en-uicui>
- Olvera, G. y Cruz, S. (2021, 18 de noviembre). *Una experiencia de orientación vocacional en apoyo a la permanencia escolar* [Congreso CLABES]. Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior, Virtual, Panamá. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3376/4084>
- Osorio, J. y Pérez, K. (2010). *El nivel de satisfacción escolar y su relación con la orientación vocacional*. [Tesis] Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/27385.pdf>
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano* (13ª Ed.). McGraw-Hill.
- Pecina, R. (2017). Satisfacción académica del estudiante de enfermería en una Universidad Pública en México. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7). <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/639>
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.
- Real Academia Española. (s. f.). Satisfacción. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/satisfacci%C3%B3n>
- Requena, A. (2016, 7 de febrero). *Verdad, Certeza y Gödel por el Prof. Dr. Alberto Requena Rodríguez, académico de número*. Academia de Ciencias de la Región de Murcia. <https://www.um.es/acc/verdad-certeza-y-godel/>
- Villanueva, F. y Martín, M. (2013). *Nivel de satisfacción de los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Sonora, campus Santa Ana*. [Tesis] Universidad de Sonora. Repositorio institucional USON. <http://repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/2787>

7

CONCEPTUALIZACIÓN DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Verónica González Franco
Mirsha Alicia Sotelo Castillo
Laura Fernanda Barrera Hernández
Jesús Aceves Sánchez
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

La autorregulación académica es un proceso mediante el cual un estudiante regula su propio aprendizaje de manera autónoma y resulta imprescindible en la formación académica del universitario, tanto así, que destaca entre los modelos educativos como una enseñanza para la vida, pero ¿los estudiantes conocen el significado de dicho constructo? En tal sentido, con el objetivo de conocer la percepción de los universitarios sobre el concepto de autorregulación académica, se realizó el presente estudio bajo un enfoque cualitativo; se aplicó una red semántica utilizando como palabras estímulo “autorregulación académica”. Participaron 214 estudiantes de diferentes carreras, semestres y universidades del estado de Sonora, México. Los resultados mostraron que el conjunto de palabras definidoras hace referencia al término como un proceso o conjunto de estrategias orientadas a la mejora, asimismo, se mencionaron vocablos relacionados con las fases del proceso de autorregulación (planeación, monitoreo, control y evaluación), y las diversas áreas o componentes (cognición, motivación, comportamiento y contexto), aunque algunos de los estudiantes se muestran confundidos con el término, no encuentran palabras para definirlo o se limitan a asociarlo con palabras como escuela, estudiar o estudio, sin profundizar en los aspectos involucrados con esas acciones o ese contexto. Como conclusión, estos resultados reflejan la necesidad de dar a conocer este proceso indispensable para el desempeño individual académico y su posible transferencia a cualquier esfera de la vida.

Palabras clave: autorregulación académica, conceptualización, universitarios

ABSTRACT

Academic self-regulation, the process by which a student regulates his own learning autonomously, is essential in the academic training of the university student, so much

so that it stands out among educational models as a lesson for life, but do students know the meaning of this construct? With the objective of knowing the perception of university students about the concept of academic self-regulation, a semantic network was applied using as stimulus words: “Academic Self-regulation” with the participation of 214 students from different careers, semesters and universities of the State of Sonora, Mexico. The results showed that the set of definers refers to the term as a process or set of improvement-oriented strategies, likewise, words related to the phases of the self-regulation process (planning, monitoring, control and evaluation) were mentioned, and the various areas or components (cognition, motivation, behavior and context), although some of the students are confused with the term, cannot find words to define it or limit themselves to associating it with words such as: school, study or study without delving into the aspects involved with those actions or that context, which reflects the need to publicize this essential process for individual academic performance and its possible transfer to any sphere of life.

ANTECEDENTES

Cuando se trata de calidad educativa, la investigación científica se concentra en múltiples factores involucrados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos resalta la autorregulación académica, la cual, por incluir una serie de elementos de diversas índoles, se convierte en una de las herramientas indispensables para el desarrollo del estudiante en el área académica, así como para su vida cotidiana (Didriksson, 2019).

De acuerdo con los pioneros en el estudio de la autorregulación académica, ésta se puede definir como un proceso mediante el cual el estudiante ejerce control sobre sus pensamientos y acciones para cumplir sus objetivos (Zimmerman, 1989). Dicho proceso está compuesto por una serie de fases que van desde el planteamiento de metas y objetivos académicos, hasta la evaluación de la consecución de estos, contemplando aspectos *afectivos y emocionales*, como son la autoeficacia, la percepción del control, la orientación a meta, entre otros; *cognitivos*, como las estrategias metacognitivas y cognitivas empleadas para el desarrollo de las tareas en pro de los objetivos; *tiempo y esfuerzo*, destinado a dichas tareas; *contextuales*, como el ambiente físico (espacio, características de la tarea), y *sociales*, como las relaciones interpersonales con otros actores involucrados (Pintrich, 2000).

Algunos estudios sobre esta variable se enfocan en identificar el perfil de autorregulación del estudiante en cualquiera de los niveles educativos (González et al., 2022; Ramírez, 2017), algunos otros en especificar las estrategias autorregulatorias que los aprendices ponen en práctica en diversos contextos (Berridi y Martínez, 2017; Cely-González et al., 2021; Martínez et al., 2015) o las consideraciones que la enseñanza

debe incluir para el fomento de éstas, sin embargo, ante la extensa producción científica, los obstáculos en el estudio de este constructo y sobre todo los retos actuales y a futuro siguen presentes.

Inicialmente, el reto que enfrenta el constructo de autorregulación académica, como los fenómenos psicológicos y educativos, es la evolución constante del entorno en el que se desarrollan (Torrano et al., 2017). Un claro ejemplo de ello son los cambios en la modalidad de enseñanza que surgieron durante y luego de la pandemia de COVID-19, que generaron modificaciones en la forma de organización y aprendizaje de los estudiantes (García y Bustos, 2020). Esto afecta también al siguiente reto que ha permanecido durante varios años y se refiere a la conceptualización del término de autorregulación, ya que tal como afirman Torrano et al. (2017), aunque la mayoría de las teorías al respecto coinciden en ciertos elementos y supuestos incluidos en su definición, son bastantes variables las que suelen confundirse con él, al encontrarse sumamente relacionadas, por ejemplo, autocontrol, voluntad, nivelación, entre otros.

De igual forma, estos mismos autores explican el reto que conlleva el perfeccionamiento de modelos teóricos que intentan explicar la autorregulación académica y las técnicas e instrumentos de recolección de la información que permitan llegar a la explicación del fenómeno, para lo que ellos proponen la implementación de diseños de investigación más complejos, con mayores alcances y el empleo de técnicas cualitativas.

Retomando la sugerencia del empleo de técnicas cualitativas, González et al. (2021) indagaron en el significado que los estudiantes otorgaron al aprendizaje autorregulado y las estrategias que emplean en su proceso de aprendizaje. Los resultados de un grupo focal en universitarios mexicanos mostraron principalmente el desconocimiento que estos tienen sobre el concepto de aprendizaje autorregulado, confundiéndolo con el término de nivelación académica. Asimismo, reportaron no haber escuchado “aprendizaje autorregulado” o “autorregulación académica” en ninguno de sus cursos académicos ni actividades escolares. Luego de darles a conocer la definición teórica de la variable, identificaron algunas de las estrategias que llevan a cabo en su desempeño académico y reconocieron la ausencia de otras, así como la necesidad del apoyo de actores del proceso educativo para implementar las estrategias y para la difusión del término de autorregulación académica.

Por su parte, Molina y Fossi (2022) realizaron un estudio mixto para identificar los conocimientos previos sobre autorregulación y la implementación de estrategias autorregulatorias de estudiantes universitarios en cursos virtuales. Participaron tanto docentes como alumnos de una universidad colombiana, los resultados mostraron que más de la mitad de los participantes ignoran la definición del constructo y desconocen completamente el tema. Sin embargo, cuando se indagó sobre el establecimiento de objetivos académicos, la mayoría de los participantes externaron plantearse objetivos y

tareas previo a los cursos y emplear metodologías para cumplir con ellos, sin saber que estos son elementos en el proceso de autorregulación.

Los estudios citados anteriormente (González et al., 2021; Molina y Fossi, 2022) permiten entonces, detectar otro de los grandes retos que se enfrentan al estudiar la autorregulación académica: el desconocimiento sobre este concepto. Resulta complicado capacitar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias autorregulatorias cuando no se conoce el proceso mismo o se confunden con otra variable académica, esto da pie a cuestionamientos como: ¿conocen los estudiantes el significado de autorregulación académica y las implicaciones en el logro de sus metas de aprendizaje?

Por lo anterior, el objetivo del presente estudio fue conocer el significado que los estudiantes universitarios le atribuyen a la autorregulación académica para contribuir con la conceptualización del constructo desde la percepción de los propios actores del proceso de aprendizaje.

MÉTODO

El estudio tiene un alcance exploratorio descriptivo y se enmarca en un enfoque cualitativo. Participaron 214 estudiantes inscritos en diferentes carreras, semestres y universidades del municipio de Cajeme, Sonora, tanto públicas como privadas. Así, 67.7% de los participantes fueron mujeres, 31.30% hombres, el resto prefirió no decirlo. La muestra se constituyó a partir de un muestreo no probabilístico, intencional.

Instrumento

Para la recolección de los datos se utilizó la técnica cualitativa de redes semánticas utilizando como palabras estímulo “autorregulación académica”. La técnica consiste en preguntar cinco palabras asociadas a la palabra estímulo, y luego enumerar jerárquicamente del 1 al 5 por orden de importancia, considerando el número 1 para la palabra más importante. Adicionalmente, se requirieron datos como edad, sexo, escuela, carrera y semestre, que permitieron la caracterización de la muestra.

Procedimiento

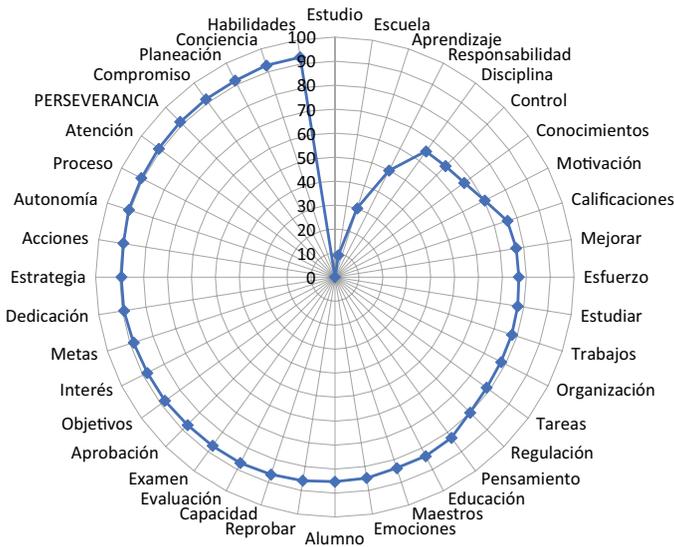
Antes de la recolección de los datos, se solicitó el consentimiento informado a los estudiantes, indicando que el estudio no genera ningún riesgo y los resultados son para

fin de investigación. El formato de la aplicación fue virtual a través de un formulario de Google Forms, el link fue compartido a diferentes estudiantes por diversos medios: correo electrónico, grupos de WhatsApp y código QR escaneado directo de sus aparatos móviles. Una vez obtenidos los datos, se utilizó el programa Microsoft Excel 2016 para su análisis con base en la metodología de Vera-Noriega et al. (2005), identificando el tamaño de red, peso semántico y núcleo de red de distancia semántica; posteriormente, se agruparon las palabras definidoras en categorías, lo cual permitió describir la percepción de los jóvenes sobre la palabra estímulo.

Resultados

Las respuestas de los estudiantes produjeron un tamaño de red de 267 palabras definidoras; una vez realizadas las sumatorias de la ponderación de frecuencias y del ordenamiento por peso semántico, se representa en la figura 1 el núcleo de red formado por 40 definidoras, iniciando con la palabra “Estudio”, con un peso semántico de 468 puntos, y finalizando con “Habilidades”, cuyo peso semántico fue de 34.

Figura 1
Red semántica obtenida de las definidoras del estímulo “autorregulación académica”



Fuente: elaboración propia.

Con las palabras definidoras, se formaron tres categorías, dos de ellas con subcategorías, considerando las fases del proceso y argumentación teórica de Zimmerman (1989). La primera categoría corresponde a la descripción de la autorregulación académica como un proceso, estrategia, la capacidad o habilidad de realizar acciones para mejorar. En la segunda categoría se agruparon las palabras que coinciden con las fases y las áreas, en la primera subcategoría se identificaron palabras que hacen alusión a las fases del proceso, tales como: planeación, objetivos, metas, control, organización y evaluación, aunque también utilizan palabras redundantes como regulación. En la segunda subcategoría se refieren las áreas en donde se lleva a cabo el proceso, identificando palabras como cognición (conocimientos, conciencia, por ejemplo); motivación con palabras como “interés” y “emociones”; y el comportamiento indicando, por ejemplo, “esfuerzo”. Por último, en la tercera categoría académica denominada entorno académico, se agruparon todas las palabras asociadas al ámbito escolar, se identificaron tres subcategorías: contexto (escuela, estudio, educación, estudiar); actividades que desempeñan los estudiantes y están vinculadas con la autorregulación, y los actores involucrados en el proceso; de forma más detallada, se observa cómo los estudiantes asocian la autorregulación con el proceso de evaluación, pues las palabras que vienen a su mente al leer la palabra estímulo son referentes tanto a las técnicas de evaluación (exámenes) como a los resultados (aprendizaje, calificaciones, aprobación y reprobación) (tabla 1).

Tabla 1
Categorías, subcategorías y definidoras de la autorregulación académica

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Definidoras</i>
Definición		Proceso, estrategia, capacidad, habilidades, acciones, autonomía, mejorar
Fases y áreas de autorregulación	Fases	Planeación, objetivos, metas, control, regulación, organización, evaluación
	<i>Áreas:</i>	
	Cognición	Conocimientos/pensamiento/conciencia
	Motivación	Motivación/emociones/intereses
	Comportamiento	Esfuerzo/atención
Entorno académico	Contexto escolar	Estudio, educación, estudiar, escuela
	Actividades	Trabajos, tareas
	Actores	Maestros/alumno
	Evaluación	Examen, reprobar, aprobación, calificaciones, aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Como se planteó en el objetivo del presente estudio, a partir de una red semántica se logró conocer la percepción que tienen los universitarios sobre el proceso de autorregulación académica, con la finalidad de conocer si la concepción del término se aproxima al marco teórico de referencia.

El desconocimiento por parte de los estudiantes sobre el concepto y proceso de autorregulación académica sigue vigente, los resultados mostraron cierto grado de confusión por parte de los universitarios, quienes suelen confundir la autorregulación con conceptos como nivelación, revalidación y regularización, en otros casos, no logran identificar las características del proceso, limitándose a usar la palabra “regular”, raíz del estímulo presentado, o mazclan elementos como escuela, estudiar, estudio, sin ser específicos, estos hallazgos coinciden con lo reportado por Molina y Fossi (2022) y González et al. (2021).

Asimismo, entre las dificultades al abordar la variable con los estudiantes, se encuentra el hecho de que la mayoría de ellos asocian la autorregulación con la aprobación, reprobación, calificación, exámenes y pruebas, cuando eso sería un elemento dentro de una de las fases del proceso autorregulatorio.

Sin embargo, y de forma positiva, son bastantes los estudiantes que reconocen elementos sustanciales en la definición de la autorregulación en el ámbito académico, pues lo perciben como un proceso, estrategias, capacidades, habilidades, acciones encaminadas a la mejora del proceso educativo; de igual forma, reconocen las fases involucradas en el proceso reportadas por Zimmerman (1989): planeación (planteamiento de objetivos y metas académicas), ejecución o monitoreo y control (organización, regulación, cambios en las estrategias) y evaluación (calificaciones, aprendizaje, verificación de logros de los objetivos a partir de diversas técnicas), aunque en el caso de esta última, no especifican si es una tarea para sí mismos o si dejan la responsabilidad a otros actores, como el docente a cargo.

Los estudiantes también reconocen que este proceso se lleva a cabo contemplando diferentes áreas, consistentes con las expuestas por Pintrich (2000): *cognición*, al hablar de conocimientos previos a su activación; *motivación*, al indicar que los intereses y emociones están involucrados con el proceso de autorregulación; *comportamiento*, al determinar que se requiere de organización de tiempo y esfuerzo y de llevar a cabo ciertas acciones como prestar atención; y finalmente, el *contexto*, aunque para esta área solamente reconocen a los actores involucrados (alumno y docente) y no profundizan en las relaciones interpersonales entre estos agentes, o las características físicas que requieren del entorno para poder autorregular su aprendizaje.

Estos hallazgos permiten observar que los estudiantes conocen o relacionan el término de autorregulación académica con elementos teóricos, al menos parcialmente, lo que posibilita continuar con el estudio cuantitativo para determinar el perfil autorregulatorio de los estudiantes. No obstante, también confirma la necesidad de continuar con el estudio cualitativo para profundizar en las palabras definidoras que resultan vagas o superficiales. Además, este estudio ratifica la importancia de dar a conocer al estudiante el proceso de autorregulación académica con su nombre, las fases y elementos que lo componen, aunado a una serie de estrategias autorregulatorias para mejorar su desempeño académico y posteriormente el traslado de este constructo a otras áreas de la vida, ya que, como lo recomiendan los mismos estudiantes en otras investigaciones, se requiere de la difusión del concepto para poder implementar el proceso de forma consciente y con ello obtener mejores resultados (González et al., 2021).

REFERENCIAS

- Berridi, R. y Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89-102. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089
- Cely-González, D., Mejía-Loaiza, E. y Conejo-Carrasco, F. (2021). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de música del Colegio República Dominicana de Bogotá. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 28-42. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573970382002/html/>
- Didriksson, A. (2019). La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe. Balance y perspectivas de la CRES-2018. *Perfiles Educativos*, XLI(163), 178-193. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.59305>
- García, I. y Bustos, R. (2020). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre Educación*, 22(2), 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>
- González, D., Castañeda, S., Jiménez, M. C., Maytorena, M. de los A., Barrera, L. F. y Mariñez, V. I. (2022). Perfil de autorregulación, estrategias de aprendizaje y ejecución académica de estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 22(2), 253-268. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a15>
- González, V., González, D. y Maytorena, M. (2021). *Significado y perfil del aprendizaje autorregulado desde la perspectiva de los universitarios*. Trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0534.pdf>

- Martínez, C., Nocito, G. y Ciesielkiewicz, M. (2015). Blogs as a tool for the development of self-regulated learning skills: a project. *American Journal of Educational Research*, 3(1), 38-42. <http://hdl.handle.net/20.500.12766/283>
- Molina, M. y Fossi, L. (2022). Autorregulación del aprendizaje: mediador en la adaptación, motivación y permanencia en la educación superior a distancia tradicional. *Perspectivas*, 7(22), 30-47. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/638/6383364007/>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation, Research, and Applications* (pp. 451-502). Elsevier Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500433>
- Ramírez, M. (2017). *Aprendizaje autorregulado: diferencias por campus de conocimiento en estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Torrano, F., Fuentes, J. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160
- Vera-Noriega, J. A., Pimentel, C. E. y Batista, F. J. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. https://www.researchgate.net/publication/232534584_A_Social_Cognitive_View_of_Self-Regulated_Academic_Learning

8

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA PARA PREVENIR LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES

Marcela Ivonne González Lugo
Tania Lizbeth Gutiérrez Lugo
Mirsha Alicia Sotelo Castillo
Dora Yolanda Ramos Estrada
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

El presente capítulo tiene como objetivo describir teóricamente la relación que existe entre la autorregulación y la procrastinación académica, y a partir de ello presentar una serie de estrategias para desarrollar la autorregulación y prevenir la procrastinación, abordadas desde el modelo de Zimmerman y Moylan (2009). Finalmente, se concluye con los beneficios que tiene la autorregulación en el logro del aprendizaje y buen desempeño del estudiante.

Palabras clave: procrastinación académica, autorregulación, universitarios

ABSTRACT

This chapter aims to describe theoretically the relationship between self-regulation and academic procrastination; and from this present a series of strategies are presented to develop self-regulation and prevent procrastination, approached from the model of Zimmerman and Moylan (2009). Finally, it concludes with the benefits of this in the achievement of learning and good student performance.

Keywords: academic procrastination, self-regulation, university students

INTRODUCCIÓN

El término procrastinación o dilación proviene del latín: *pro*, “adelante”, y *crastinus*, referente al futuro, y del verbo latino *procrastinare*, que significa “dejar algo para el día siguiente” (Rodríguez y Clariana, 2017); en el contexto académico, Ramírez-Gil et al. (2021) la definen como una conducta que se caracteriza por un comportamiento disfuncional, en el que el alumno, de manera voluntaria o involuntaria, demora o posterga

completar una tarea académica, la cual, al no resultar placentera, es aplazada sistemáticamente evitando el inicio o término de ésta. Mientras que Steel y Ferrari (2012) la consideran como una insuficiencia en los procesos de autorregulación académica que provoca la demora voluntaria de actividades planificadas, aunque se anticipe una situación peor como consecuencia de la demora.

Partiendo de estas definiciones, es posible identificar que la procrastinación académica se asocia con una baja capacidad de autorregulación y autocontrol de la conducta, comprendiendo la autorregulación como el control que las personas aplican sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido (Zimmerman y Moylan, 2009). Es el desarrollo de recursos, contenidos y formaciones tanto afectivo-emocionales como de carácter cognitivo e intelectual, el que permite plantear metas y dirigir las hacia el logro (Jimeno, 2020). En el contexto académico, la autorregulación es una herramienta que involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y les concede el deber de aprender por sí mismos, ya que es un proceso constructivo donde la participación en el aprendizaje ocurre a través de la regulación y el control de su cognición, motivación y comportamiento para lograr las metas de aprendizaje (Anthonysamy, 2021).

Por otra parte, la procrastinación académica es un comportamiento común, que alcanza tasas de prevalencia de hasta 70-85% en los estudiantes universitarios (Matalinares et al., 2017). La mayoría de este colectivo retrasa intencionada e innecesariamente sus actividades académicas a pesar de las consecuencias negativas que esto conlleva, explicado como una forma de evitación o escape, un problema motivacional o una falla de autorregulación (Aycan et al., 2021). Esto se ve reflejado en las dificultades para planificar, priorizar, organizar, cuidar los detalles y recordar lo que hay que hacer en cada momento (Barría, 2021). Esto puede llevar al alumno a desarrollar un estado de angustia y estrés que se puede traducir en malos indicadores de salud mental y bajo rendimiento académico justo por no poder cumplir con las exigencias educativas (Díaz, 2019).

El presente capítulo tiene como objetivo describir teóricamente la relación que existe entre la autorregulación y la procrastinación académica y, a partir de ello, presentar una serie de estrategias para desarrollar la autorregulación y prevenir la procrastinación, abordadas desde el modelo de Zimmerman y Moylan (2009). Se concluye con los beneficios que tiene la autorregulación en el logro del aprendizaje y buen desempeño del estudiante.

DESARROLLO

Las causas de la procrastinación académica suelen ser muy amplias, diversas y complejas, sin embargo, Ferreira (2020) hace referencia a las siguientes: el nivel de satisfacción

por realizar la tarea, el nivel de compromiso del trabajo, la falta de organización del tiempo, confusión en el propósito de la tarea y desmotivación. Barría et al. (2021) hacen referencia a otros factores relacionados con la procrastinación, los cuales han sido identificados en los estudios de la evaluación del comportamiento del alumno universitario, clasificándolos en factores externos e internos o personales, que se describen a continuación.

Los factores externos se explican como eventos que se dan desde fuera de la estructura u organización psicológica del sujeto, provenientes de los ambientes y circunstancias que le rodean y que pueden influenciar o motivar el curso general de su comportamiento. Entre los factores externos se encuentran los institucionales y circunstanciales.

Factores institucionales

- Factores burocráticos, que hacen referencia a la misión y política, tamaño de la institución, presupuesto y fondos, reconocimiento institucional y participación.
- Factores académicos, como la titulación, sistema estructural, sistema normativo y sistema de evaluación de la calidad del profesorado.
- Factores sociales, que se refieren a los mecanismos de integración social, becas, apoyos y mecanismos de financiación.

Factores circunstanciales

- Interacciones institucionales, se refiere a las relaciones académicas y sociales (actividades extracurriculares, interacción con pares, interacción con el personal de la escuela, entre otros).
- Interacciones externas a la institución, relaciones laborales, familiares y socioeconómicas.

Los factores internos (personales) son en conjunto una serie de conductas, aptitudes y actitudes que definen e influyen directamente en la personalidad de un individuo a la hora de procrastinar, entre los cuales se encuentran los demográficos, individuales y experiencias educativas previas.

Factores demográficos: edad, género, raza, residencia, ingresos familiares, nivel socioeconómico, educación de los padres, expectativas de los padres, apoyo familiar, horas de trabajo y responsabilidades familiares.

Factores individuales: estrategias y autorregulación académica, estilos de aprendizaje, personalidad, motivación al logro, compromiso y expectativas.

Experiencias educativas previas: rendimiento previo, experiencias escolares previas, orientación previa sobre la titulación a cursar.

Por otra parte, al hablar de autorregulación académica o del aprendizaje, se retoma el modelo cíclico de Zimmerman, basado a su vez en la Teoría Social Cognitiva de Bandura (Zimmerman y Moylan, 2009; Panadero y Tapia, 2014). De acuerdo con Zimmerman y Moylan (2009), la metacognición es el componente cognoscitivo de la autorregulación basado específicamente en el control de los pensamientos. En el ámbito académico, el conocimiento de la metacognición se da justo cuando el estudiante comprende sus procesos cognitivos y socioemocionales (Ospina, 2021). Según Fernández et al. (2021), la autorregulación ha cobrado cada vez más importancia debido a los cambios socio-tecnológicos y a la aceleración de los procesos de producción del conocimiento.

De acuerdo con diferentes autores como Panadero y Tapia (2014), el modelo cíclico sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes está compuesto por tres fases: (1) planificación, (2) ejecución y (3) autorreflexión. A continuación, se aborda la conceptualización del modelo y se presentan las fases que explican las etapas por las que atraviesan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Fases del modelo cíclico de Zimmerman

1. *Fase de planificación (Forethought phase)*, el alumno analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica, está compuesta por:

- Análisis de la tarea, la cual consta de examinar las características de la tarea, lo que permite hacerse una idea inicial de lo que se requiere hacer y analizar el valor que la tarea tiene para sí mismo, análisis que condiciona el grado de motivación y esfuerzo que va a emplear; este proceso involucra dos partes clave:
 - a) Establecer objetivos: apunta a especificar los resultados que uno espera lograr al término de la actividad.
 - b) Planificación estratégica: se refiere a la elección o construcción de ventajas, métodos de aprendizaje que sean apropiados para la tarea y el entorno ambiental.
- Creencias motivadoras (creencias, valores, interés y metas), son las variables personales que generan y sostienen la motivación para realizar una actividad. Se conforman por:

- a) Expectativas de autoeficacia: las cuales expresan la creencia que tiene el individuo sobre su capacidad para realizar la tarea.
- b) Expectativas de resultados: creencia sobre la posibilidad de éxito en una determinada tarea.
- c) Interés por la tarea: es la voluntad que se tiene para realizar la tarea.
- d) Valor por la tarea: se define como la importancia que tiene la tarea para los objetivos personales.
- e) Orientación de metas: es la creencia que los alumnos mantienen sobre los propósitos de su aprendizaje.

2. *Fase de ejecución (Performance phase)*, en este momento se realiza la actividad, donde se generan dos importantes procesos:

- Autoobservación, es una condición necesaria para controlar el desarrollo de la actividad y medir la calidad de lo que se está haciendo. Para lograrlo, el alumno puede realizar dos tipos de actividades:
 - a) Automonitorización (monitorización metacognitiva o autosupervisión): consiste en comparar lo que se está haciendo con algún tipo de criterio que permita valorar su ejecución.
 - b) Autoregistro: es la anotación o codificación de las acciones que se llevan a cabo durante la ejecución.
- Autocontrol, se define como el proceso para mantener la concentración y el interés a través de estrategias metacognitivas y motivacionales.

Metacognitivas:

- a) Autoinstrucciones: órdenes o descripciones autodirigidas sobre la tarea que se está realizando.
- b) Crear imágenes mentales: organizan la información y ayudan así a fijar la atención, lo que favorece el aprendizaje y la memorización.
- c) Gestionar el tiempo: es la estrategia que se emplea para monitorizar el desarrollo de un trabajo para concluirlo en la fecha establecida.
- d) Control del entorno de trabajo: consiste en tener un ambiente con el menor número de distracciones que facilite el desarrollo de la tarea.
- e) Búsqueda de ayuda: con terceras personas, siendo la intención aprender de la respuesta y no evadir la actividad.

Motivacional:

- a) Incentivar el interés: consiste en dirigirse mensajes a uno mismo que recuerden la meta a lograr o el desafío al que se está enfrentando.
 - b) Autoconsecuencias: aumentan la conciencia del progreso a través de autoelogios y autorecompensas, usadas cada vez que se alcanza un objetivo; consiguen que el interés y la disposición a esforzarse se mantengan altos.
3. *Fase de autorreflexión (Self-reflection phase)*, momento en el que el alumno valora su trabajo y trata de explicar las razones de los resultados obtenidos para justificar las causas de su éxito o fracaso.
- Autojuicio, es el proceso mediante el cual el alumno juzga su ejecución en la actividad, mediante:
 - a) Autoevaluación: es la valoración que un alumno hace de su trabajo como correcto o incorrecto basándose en los criterios de calidad.
 - b) Atribución causal: son las explicaciones que el alumno se da a sí mismo sobre el éxito o el fracaso en la actividad.
 - Autorreacción, son las emociones positivas o negativas que influyen en que el alumno modifique sus expectativas de autoeficacia y de resultado basadas en su autojuicio.
 - a) Autosatisfacción: se define como las reacciones afectivas y cognitivas que el alumno tiene ante el modo en que se juzga a sí mismo.
 - b) Inferencias adaptativas: es la voluntad para repetir la tarea, ya sea usando las mismas estrategias o cambiándolas para tener mejor resultado.
 - c) Interferencia defensiva: se trata de evitar realizar la tarea para no sufrir un nuevo fracaso.

RELACIÓN ENTRE PROCRASTINACIÓN Y AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA

Existen estudios que evidencian la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación; al respecto, Alegre (2016) y Abdi y Gracia (2020), en su trabajo con estudiantes universitarios, encontraron una relación significativa moderada y negativa entre ambas variables, por lo que sugieren que el aumentar las estrategias de la autorregulación

tendrá un impacto positivo en la disminución de la procrastinación. Ferreira (2020) explica que un alumno que muestra dificultades al momento de organizar, sincronizar y monitorizar sus ideas, actitudes y comportamientos, será más propenso a procrastinar, a diferencia de aquellos alumnos que tengan dominio de sus pensamientos y actitudes.

A su vez, Natividad (2014) menciona que las personas que suelen dilatar sus actividades muestran una falta de autorregulación a nivel cognitivo, motivacional y conductual, a diferencia de los individuos autorregulados, quienes manejan mejores estrategias y técnicas útiles y eficaces para lograr sus objetivos, a su vez memorizan, evalúan su rendimiento y muestran creencias motivacionales adaptativas. Por su parte, Valenzuela et al. (2020), con base en el modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman, sugieren que las inadecuadas habilidades para la toma de decisiones o la baja perseverancia pueden conducir a la procrastinación y un bajo rendimiento.

De esta manera, el aplazamiento de actividades puede intervenir negativamente en las autoevaluaciones, creencias de autoeficacia, motivación y establecimiento de metas de los estudiantes. Por tanto, enmarcan que las deficiencias de autorregulación se encuentran en el centro de la procrastinación académica.

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA PREVENIR LA PROCRASTINACIÓN

Considerando lo anterior, se propone la implementación del modelo cíclico de autorregulación de Barry Zimmerman como una herramienta útil para prevenir la procrastinación académica, y de esta forma lograr que los estudiantes mejoren su desempeño académico y nivel de aprendizaje. Se brindan estrategias y prácticas a seguir con base en las fases del modelo.

Tabla 1
**Estrategias y ejemplos para evitar la procrastinación
a partir de la autorregulación**

<i>Fase</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ejemplo</i>
Análisis de la tarea	Desmenuzar o fragmentar la actividad, distinguir ¿qué es?, ¿qué quiero o puedo hacer?, y ¿qué importancia le doy a la tarea? para continuar con el establecimiento del objetivo, así como el plan a seguir de ¿cómo y cuándo realizarla?	<i>La tarea de Matemáticas es resolver los 20 ejercicios de álgebra, alcancé a realizar 5 operaciones en clase, las terminé hoy mismo por la tarde.</i>

Tabla 1
Estrategias y ejemplos para evitar la procrastinar
a partir de la autorregulación (continuación)

<i>Fase</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ejemplo</i>
Creencias motivacionales	Se encuentran las creencias, intereses y valores que se mantienen para llegar a la meta.	<i>Las operaciones las realizaré en 1 hora, ya que no tengo dificultad en la materia y pondré mi mayor esfuerzo para lograr obtener el punto extra por el ejercicio.</i>
Autoobservación	Consiste en comparar lo que se hace con otras actividades para igualar o mejorar la tarea y el autorregistro, son hechos que se elaboran durante la ejecución de la actividad con el fin de contar con elementos futuros de reflexión sobre lo trabajado.	<i>En el ejercicio pasado no dediqué el tiempo suficiente y por eso no obtuve los puntos extras que me hubieran ayudado a mejorar la calificación.</i>
Autocontrol	Permite mantener la concentración y el interés sobre la tarea que se está realizando, por medio de estrategias como: organización de la información, considerar el tiempo estipulado a la realización de la tarea, dirigir la atención en lo que se está trabajando, contar con un ambiente libre de distracciones, considerar el apoyo de alguien más en caso de dudas.	<i>Para lograr realizar la tarea, primeramente continuaré donde me quedé, no me distraeré con otra actividad y pondré el celular en modo de silencio, sólo lo usaré si es necesario llamar a alguien para pedir ayuda, ya que intento terminar en tiempo y forma, ya después de finalizada la tarea podré revisar mensajes, correos y redes sociales.</i>
Autojuicio	Se presenta al conseguir terminar la actividad o tarea y el estudiante inicia el proceso de evaluación de su desempeño y resultado, al igual que hace referencia sobre la satisfacción del producto final.	<i>He terminado antes de lo planeado con una buena ejecución, por lo tanto, creo tener posibilidades de conseguir los puntos extras que me ayudarán en la calificación del bimestre.</i>
Autorreacción	Se desencadenan las sensaciones tanto positivas como negativas de lo realizado, lo cual puede influir en el ánimo de continuar o evitar las actividades. De modo que, si el estudiante se siente satisfecho con el resultado, mantendrá la disposición a continuar con la siguiente tarea, por lo contrario, si se siente poco complacido, es probable que evite la siguiente actividad.	<i>Ahora, después de haber terminado la tarea y de tomarme un descanso, continuaré en la preparación de la exposición que tengo que presentar en equipo.</i>

Fuente: elaboración propia.

Desde este punto, se vuelve a iniciar el ciclo del proceso de autorregulación para realizar las actividades o tareas académicas con el fin de prevenir la procrastinación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La procrastinación académica es un problema relevante en la educación superior universitaria debido a que genera diversos efectos negativos, tales como deserción académica, promedios académicos bajos y malestar en el individuo al no cumplir con sus deberes a tiempo; es generadora de ansiedad, depresión, culpa, desilusión, crea dificultad para la toma de decisiones, incapacidad de solucionar problemas, dificultad para organizarse, aparta al estudiante de los objetivos planteados, genera más trabajo acumulado y no se obtienen los resultados esperados. Es por ello que al comprender los factores que predicen este comportamiento, se podrán generar y plantear adecuadas formas de intervención para su manejo (Procil, 2020). Este mismo autor plantea que para atacar esta problemática es necesaria la ejecución de un programa psicoeducativo dirigido a los estudiantes universitarios que les ayude a reconocer sus habilidades y destrezas académicas, así como a identificar los factores que influyen en el proceso de su enseñanza y aprendizaje para lograr desenvolverse con éxito en su carrera universitaria, así como también la implementación de talleres para que el aprendiz adopte hábitos de estudio con la finalidad de prevenir o reducir los niveles de procrastinación académica.

En cuanto a la autorregulación, García y Bustos (2021) plantean la importancia de contribuir con diseños de aprendizaje y ambientes de enseñanza innovadores y creativos, en cualquier modalidad educativa, que posibiliten el desarrollo de los estudiantes como aprendices autorregulados, ya que la colaboración creativa y autónoma de estos es esencial para el aprendizaje. Practicar las habilidades de autorregulación permitirá al alumno elevar sus capacidades, conocimientos y hacer un mejor uso de su tiempo (Ospina, 2021), posibilitará la capacidad de aprender en contextos complejos (García y Bustos, 2021), contribuirá en la creencia de eficacia, la cual se presenta con un alto nivel de predicción del éxito académico (Covarrubias-Apablaza et al., 2019), permitirá al alumno una mayor obtención de aprendizaje (Chan y León, 2017) y mantendrá buenos hábitos de estudio (Chilca, 2017).

Finalmente, se puede decir que el proceso de autorregulación del aprendizaje constituye una herramienta importante para el logro del aprendizaje en todos los estudiantes regido por objetivos y metas propias, así como los componentes motivacionales que en conjunto permiten resultados excelentes y, así mismo, evitar la dilación de las tareas (Bedoya, 2017).

REFERENCIAS

- Abdi, S. y Gracia, E. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261814.pdf>
- 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 doctoral] Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6714>
- Anthony, L. (2021). The use of metacognitive strategies for uninterrupted online learning: preparing university students in the age of pandemic. *Educ Inf Technol*, 26, 6881-6899. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10518-y>
- Aycan, P., Gizem, K., Umut, A., Hidayet, B. y Emre, A. (2021). Role of Instagram addiction on academic performance among Turkish university students: mediating effect of procrastination. *Computers and Education Open*, 2. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557321000203>
- Barria, N., Montilla, M., Cano, N., Cortés, S. y Ortiz, N. (2021). Factores que promueven la procrastinación y afectan el rendimiento en estudiantes de ingeniería. *Revista de Iniciación Científica*, 6. <https://doi.org/10.33412/rev-ric.v6.0.3135>
- Bedoya, C. (2017). *Autorregulación del aprendizaje y procrastinación en estudiantes de primer año universitario*. [Tesis] Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17613>
- Chan, E. y León, E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 91-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653267017>
- Chilca, L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71-127. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Covarrubias-Apablaza, C., Acosta-Antognoni, H. y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Díaz, J. (2019). Procrastinación: una revisión de su medida y correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(51). <https://www.redalyc.org/journal/4596/459661106005/html/>
- Fernández, J., Ramírez, L. y Rojas, L. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de

- la COVID-19. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (31), 119-148. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2122/1802>
- Ferreira, C. (2020). *El bajo rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Diseño de una universidad particular debido a la procrastinación académica*. [Tesis] Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/d33f9aa2-cf6b-419a-946f-bbc56fa405e2>
- García, I. y Bustos, R. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre Educación*, 18(22) 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>
- Jimeno, B. (2020). *Habilidades de autorregulación y mejora del rendimiento académico: una propuesta de intervención para 2º de Bachillerato*. [Tesis de Máster] Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/143731>
- Matalinares, M. L., Díaz, A. G., Rivas, L. H., Dioses, A. S., Arenas, C. A., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J., Fernández, E. y Yaringaño, J. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Revista Horizontes de la Ciencia*, 7(13), 63-81. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960867005/html/>
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral] Universidad de Valencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=88531>
- Ospina, A. (2021). *Influencia de la estrategia autorregulación del aprendizaje autónomo en ambientes virtuales para los estudiantes de postgrado de educación en la UNAD*. [Tesis de especialización] Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/41691>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188008>
- Procil, D. (2020). *Factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios*. [Tesis] Universidad Continental. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/9599>
- Ramírez-Gil, E., Cuaya-Itzcoatl, I., Guzmán-Pimentel, M. y Rojas-Solis, J. (2021). Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en universitarios durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(4). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2771>
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26, 45-60. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>

- Steel, P. y Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: an epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 51-58. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/per.1851>
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I. y Pestana, J.V. (2020). Young university students academic self-regulation profiles and their associated procrastination: autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in Psychology*, 11(354), 1-14. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00354/full>
- Zimmerman, B. y Moylan, A. (2009). Self-regulation where metacognition and motivation intersect. En H. Douglas, J. Dunlosky y A. Graesser, *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-312). Routledge. <https://ssr.site.files.wordpress.com/2017/11/routledgehandbooks-9780203876428-chapter16-zimmerman.pdf>

9

AUTORREGULACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS UN ESTUDIO COMPARATIVO

Rebeca Cañez Olivarria¹
Mirsha Alicia Sotelo Castillo¹
Dora Yolanda Ramos Estrada¹
Laura Fernanda Barrera Hernández²

¹*Instituto Tecnológico de Sonora*

²*Universidad de Sonora*

RESUMEN

La autorregulación es un proceso que permite al estudiante tener un mayor control sobre su propio aprendizaje, permitiendo con ello mejorar sus indicadores académicos y obtener un aprendizaje significativo. El propósito de este estudio fue identificar las diferencias en el nivel de autorregulación y rendimiento académico de estudiantes universitarios que cursaron materias en modalidad remota, según el sexo, área del conocimiento de la carrera que estudian y zona geográfica del país. Para ello se utilizó un diseño cuantitativo no experimental transeccional. Participaron 192 universitarios de segundo a décimo semestres de diversas carreras y distintas zonas del país, a quienes se les aplicó la escala Likert de autorregulación de Bruna et al. (2017), el cual cuenta con tres dimensiones: planeación, ejecución y evaluación. En los resultados, los estudiantes mostraron tener un promedio de moderado a alto tanto en el rendimiento como en el nivel de autorregulación. Se encontraron diferencias significativas por género, en donde las mujeres presentaron un promedio más alto, además de planear, evaluar y autorregularse mejor que los hombres. Por zona del país, sólo se encuentran diferencias en el rendimiento académico; respecto al área de conocimiento de la carrera, se encontraron algunos grupos que mostraron diferencias significativas. Se concluye que es necesario seguir trabajando la autorregulación de los universitarios para que planeen, ejecuten y evalúen sus actividades académicas para que alcancen un mejor rendimiento académico. **Palabras clave:** autorregulación, rendimiento académico, universitarios

ABSTRACT

Self-regulation is a process that allows the student to have greater control over their learning process, thus allowing them to improve their academic indicators and obtain

significant learning. The purpose of this study was to identify the differences in the level of self-regulation and academic performance of university students who took courses remotely, according to sex, area of knowledge of the career they are studying, and geographical area of the country. The design was quantitative, non-experimental, transectional. 192 university students from the second to the tenth semester of various careers and different areas of the country participated. For data collection, the Likert self-regulation scale of Bruna et al. (2017), which has three dimensions: planning, execution and evaluation. The students showed a moderate to high average in both performance and the level of self-regulation. Significant differences were found by gender, where women presented a higher average, in addition to planning, evaluating and self-regulating better than men. By zone of the country, only differences were found in academic performance and regarding the area of knowledge of the career, some groups were found that showed significant differences. It is necessary to continue working on the self-regulation of university students so that they plan, execute and evaluate their academic activities so that they present a better academic performance.

Keywords: self-regulation, academic performance, university students

ANTECEDENTES

Durante la pandemia de COVID-19, el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde los estudiantes retomaron sus clases de manera virtual, significó nuevos retos para todos los actores del sector educativo, especialmente para profesores y alumnos, siendo estos últimos los más afectados en cuanto a las habilidades que debieron desarrollar para cumplir satisfactoriamente con sus actividades académicas, ya que fue necesaria la promoción de estrategias de autorregulación para favorecer la cognición y la motivación para aprender (Valiente-Barroso et al., 2020).

La autorregulación es un “proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2001, p. 14), esto, en el ámbito educativo, implica que los alumnos utilicen sus capacidades para mejorar su aprendizaje.

Zimmerman y Schunk (1989) y Pintrich (2000) mencionan que los estudiantes autorregulados contribuyen activamente en el logro de sus metas de aprendizaje de una forma independiente y efectiva. Se considera que la autorregulación desempeña un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital (Lluch et al., 2022; Mora et al., 2023); por ello, el uso de estrategias de autorregulación podría darle mayor control sobre el proceso de aprendizaje en la adquisición de conocimientos y destrezas a los universitarios (Elvira-Valdez y Pujol, 2011).

El modelo de autorregulación de Zimmerman y Moylan (2009) propone un proceso cíclico en el cual los alumnos se mantienen autorregulados. Estas fases se dividen

en *planificación*, compuesta por análisis de la tarea y creencias automotivadoras, la fase de *ejecución*, que habla de autocontrol y autoobservación, y la fase de *autorreflexión*, donde se encuentra el autojuicio y autorreacción.

Cuando se estudia autorregulación es inevitable asociarla con el logro académico, una de las variables de éste, sin duda, es el rendimiento académico. Este indicador presenta relevancia en el sector educativo, ya que a través de él se permite evaluar la calidad de los procesos de enseñanza (Basto, 2017). Según Isaza y Henao (2012), el rendimiento académico resulta ser un indicador del nivel de aprendizaje logrado por el estudiante y del logro de unos objetivos preestablecidos.

Aunque existen diversas posturas en la forma de medir el rendimiento académico, la que tiene mayor referente es la forma cuantitativa, representada por la calificación acumulada, es decir, el promedio del estudiante (Basto, 2017), lo cual facilita su correlación con diversas variables psicológicas como la autorregulación, ya que un mayor uso de estrategias autorregulatorias caracteriza significativamente a los estudiantes con mayor rendimiento académico (Valiente-Barroso et al., 2020).

Se tiene evidencia de las diferencias que existen en los niveles de autorregulación en los estudiantes en relación con la modalidad de estudio (Burbano-Larrea et al., 2021; Valiente-Barroso et al., 2020), carrera, sexo del estudiante (Ozan et al., 2012) y zona geográfica.

A partir de lo anterior, se propone como objetivo identificar las diferencias en el nivel de autorregulación y rendimiento académico de estudiantes universitarios que cursaron materias en modalidad remota, según el sexo, área del conocimiento de la carrera que estudian y zona geográfica del país (estudiantes del norte y sur de México) con la finalidad retomar los resultados para proponer estrategias de intervención para el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes.

MÉTODO

El estudio corresponde a un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y transeccional, ya que no se manipularon variables y se consideró una sola medición de éstas, con un alcance correlacional (Hernández et al., 2014).

Participaron 192 estudiantes (96 mujeres y 96 hombres), las edades de los participantes iban de 18 a 30 años con una media de 22 ($DE= 2.79$). Estos estaban inscritos desde segundo hasta décimo semestres, 41% estaba inscrito en carreras del área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, 38% en Ingenierías y Ciencias Exactas, 14% en Ciencias de la Salud y 7% en Agricultura y Veterinaria. Por último, 78% corresponde

a estudiantes inscritos en universidades ubicadas en el norte del país y el resto en universidades del sur (22%).

Para medir la variable de autorregulación, se utilizó el instrumento de Bruna et al. (2017), el cual está conformado por 12 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: 4= Total acuerdo, 3= De acuerdo, 2= En desacuerdo y 1= En total desacuerdo. Los reactivos están agrupados en tres dimensiones correspondientes al modelo cíclico de la autorregulación: planeación, ejecución y evaluación. El alfa de Cronbach para la escala total fue de .870.

Para evaluar el rendimiento académico, se utilizó como medida el promedio acumulado reportado por el mismo estudiante.

La recolección de los datos se realizó mediante un formulario de Google, se contó con la aprobación previa del comité de ética institucional y se compartió a diversos profesores de la universidad, así como a otros asesores externos del programa, dando como resultado un muestreo por conveniencia por bola de nieve a nivel nacional.

Luego de la aplicación, la información se procesó directamente en Excel, el cual se exportó al paquete estadístico SPSS 23 para su análisis; se realizaron estadísticos descriptivos, indicadores de normalidad y comparaciones utilizando ANOVA y la prueba *t* de Student.

RESULTADOS

Según lo reportado por los estudiantes, el rango del promedio fue de 7 a 10, con una media de 8.89. Respecto a los resultados del nivel de autorregulación de los estudiantes y considerando que la escala va de 1 a 4, se encontró, según las medias, que los alumnos planean sus asignaciones ($M= 3.07$), después ejecutan la tarea ($M= 3.00$) y finalmente evalúan sus actividades académicas ($M= 2.93$). También se encuentra que los alumnos tienden a autorregularse en sus clases en modalidad virtual ($M= 2.99$) (tabla 1).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de autorregulación

	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Fase: Planeación	1.33	4.00	3.0747	.61178
Fase: Ejecución	1.25	4.00	3.0091	.49959
Fase: Evaluación	1.20	4.00	2.9365	.58884
Autorregulación (total)	1.33	4.00	2.9952	.49017

Fuente: elaboración propia.

Dada la normalidad de los datos según los indicadores de asimetría y curtosis, se utilizó estadística paramétrica para la comparación de los niveles de autorregulación y promedio.

En las diferencias por sexo se observó que existe diferencia significativa entre las mujeres y los hombres en el promedio ($t= 3.13, p= .002$), fase de planeación ($t= 3.01, p= .003$), fase de evaluación ($t= 2.92, p= .004$) y autorregulación general ($t= 2.65, p= .009$). Las mujeres obtuvieron una mayor calificación que los hombres, 9.0 y 8.7, respectivamente, con un tamaño de efecto grande. En lo que respecta a la autorregulación, en la fase de planeación, que es como organizan previamente sus actividades antes de realizarlas, las mujeres ($M= 3.20$) planean más que los hombres ($M= 2.94$), mientras que en evaluación, que es como se autoevalúan en sus actividades, son las mujeres ($M= 3.05$) quienes se autoevalúan mejor que los hombres ($M= 2.81$). En autorregulación en general, la media obtenida en mujeres fue de 3.08 y en hombres 2.90, que indica que las mujeres son las que presentan un nivel de autorregulación académica mayor con un tamaño del efecto mediano (tabla 2).

Tabla 2
Diferencias entre mujeres y hombres en las variables de estudio

	<i>Mujeres</i>			<i>Hombres</i>			g^l	t	p	d
	n	M	DE	n	M	DE				
Promedio	96	9.02	.581	96	8.77	.537	188	3.13	.002	.852
Planeación	96	3.20	.541	96	2.94	.651	183	3.01	.003	.850
Ejecución	96	3.03	.493	96	2.98	.506	190	0.75	.450	.060
Evaluación	96	3.05	.533	96	2.81	.618	185	2.94	.004	.828
Autorregulación	96	3.08	.440	96	2.90	.521	184	2.65	.009	.752

Fuente: elaboración propia.

Se analizó si existían diferencias significativas entre la zona del país donde estuviera la muestra y sólo se encontró diferencia significativa en el promedio ($t= 3.86, p= .000$), el cual es mayor en la zona norte con una media de 8.98 contra 8.56 del sur, con un tamaño del efecto muy alto (tabla 3).

Tabla 3
Diferencias entre zonas del país en las variables

	Norte			Sur			<i>gl</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Promedio	151	8.98	.519	41	8.56	.641	55	3.86	.000	.982
Planeación	151	3.07	.612	41	3.07	.616	190	0.01	.986	.050
Ejecución	151	3.01	.492	41	2.96	.530	190	0.57	.568	.086
Evaluación	151	2.96	.574	41	2.8	.635	190	1.19	.233	.050
Autorregulación	151	3.00	.478	41	2.94	.533	190	0.79	.426	.082

Fuente: elaboración propia.

Por último, al realizar el análisis comparativo por carrera, se encuentra diferencia significativa en el promedio ($F= 3.86, p= .010$) y en la fase de ejecución ($F= 1.67, p= .017$). Según la prueba *post hoc*, los grupos que hacen la diferencia en el promedio son los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Salud, Ingenierías y Ciencias Exactas, y Humanidades y Ciencias de la Conducta, siendo los estudiantes de Ciencias de la Salud quienes presentaron un promedio más alto; en cuanto a la fase de ejecución, fueron los estudiantes de agricultura y veterinaria los que obtuvieron las puntuaciones más bajas ($M= 2.72$), lo que hizo la diferencia con los estudiantes de Humanidades y Ciencias de la Conducta ($M= 3.06$) (tabla 4).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos, se concluye que los estudiantes participantes en su etapa universitaria en una modalidad remota tienden a tener un promedio alto y autorregularse. Los alumnos reportan que tienden a planificar sus tareas antes de llevarlas a cabo, sin embargo, esto no necesariamente hace que evalúen su trabajo.

Al mismo tiempo, se obtuvo como resultado que las mujeres de este estudio son las que tienen un rendimiento académico más alto, según su promedio, además de planear, evaluar y autorregularse mejor que los hombres. En el apartado de planeación concuerdan con lo presentado por Valiente-Barroso et al. (2020), quienes afirman que las mujeres se programan mejor en lo que respecta a tiempo y esfuerzo en función de las tareas. Al mismo tiempo, Ozan et al. (2012) también encontraron diferencias significativas entre estudiantes de sexo femenino y masculino a nivel general en las habilidades de autorregulación.

Tabla 4
Comparación de promedio y autorregulación por áreas del conocimiento

	Ciencias exactas e ingenierías			Ciencias de la salud			Agricultura y veterinaria			Humanidades y ciencias de la conducta			gl	F	p
	n	M	DE	n	M	DE	n	M	DE	n	M	DE			
Promedio	73	8.88	.480	14	9.21	.276	26	9.11	.443	79	8.78	.684	191	3.86	.010
Planeación	73	3.01	.661	14	3.14	.407	26	3.02	.624	79	3.13	.592	191	.538	.657
Ejecución	73	3.04	.470	14	3.05	.429	26	2.72	.41	79	3.06	.537	191	3.47	.017
Evaluación	73	3.02	.617	14	2.92	.441	26	2.72	.548	79	2.92	.587	191	1.67	.174
Autorregulación	73	3.02	.518	14	3.02	.314	26	2.79	.415	79	3.02	.503	191	1.63	.182

Fuente: elaboración propia.

Según la zona del país, sólo se encuentran diferencias en el rendimiento académico, esto quizá por la forma de medir el aprovechamiento dependiendo del lugar o del nivel de exigencia, aunque también pudo afectar la diferencia de muestra entre el norte y sur del país. No se encuentra diferencia significativa en autorregulación respecto a este rubro.

Sobre las carreras reportadas, existen diferencias en el promedio de los alumnos, así como en la ejecución de éstas. Esto se podría relacionar con la flexibilidad o exigencias de las carreras mencionadas, ya que según el área de conocimiento, los alumnos tienden a reportar mayor o menor dificultad a realizar las actividades.

Algunos autores plantean que tener mayor cantidad de factores, tal como motivación, facilita la comprensión de los procesos que los alumnos activan en el aula y, de esta forma, es posible entender en mayor profundidad las estrategias que estos emplean (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Se recomienda seguir realizando investigación respecto a la autorregulación de los alumnos para implementar estrategias que les permitan tener esa capacidad de planear, ejecutar y evaluar sus actividades, ya que según lo reportado por diferentes autores, se plantea que esto favorecerá el rendimiento académico. Asimismo, se recomienda considerar las limitaciones del estudio, ya que se utilizó un método de encuesta de autorreporte, lo que pudiera sesgar los resultados por deseabilidad social, además, el tamaño de muestra en los grupos no permitió obtener homogeneidad en la varianza de estos.

REFERENCIAS

- Basto, R. (2017). *La función docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2030.pdf>
- Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C. y Núñez, J. (2017). Propiedades psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 44(2), 77-91. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2017-09/R44-Art7.pdf>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M. y Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Revista Cátedra*, 4(3), 74-92. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>
- Elvira-Valdez, M. y Pujol, L. (2011). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

- Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2012000100023&script=sci_arttext
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Isaza, L. y Henao, G. (2012). Actitudes-estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134678>
- Lluch, L., Cabrera, N. y Tierno, J. (2022). Autorregulación y evaluación entre iguales: un binomio necesario. En L. Lluch y N. Cabrera (Coords.), *Competencia de aprender a aprender y autorregulación en la universidad: Evaluación entre iguales y propuestas metodológicas para su desarrollo*. Octaedro.
- Mora, G., Sanchez, R., Lindao, R., Reinoso, S. y Perugachi, C. (2023). Estrategias para el fortalecimiento de la autorregulación escolar: una revisión documental. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(4), 53-68. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5308>
- Ozan, C., Kerim, G., Bay, E. y Celkan, H. (2012). A study on the university students' self-regulated learning strategies skills and self-efficacy perceptions. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 1806-1811. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812015121>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(14), 11-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Valiente-Barroso, C., Suarez-Riveiro, J. y Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176. <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejep/article/view/1324/1107>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2ª Ed., pp. 1-37). Lawrence Erlbaum. https://www.researchgate.net/publication/243775466_Self-Regulated_Learning_and_Academic_Achievement_An_Overview
- Zimmerman, B. J. y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.),

Handbook of Metacognition in Education (pp. 299-315). Routledge. <https://psyc-net.apa.org/record/2010-06038-016>

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4>

10

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, PERSPECTIVA TEMPORAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE UNIVERSITARIOS DE DOS ESTADOS MEXICANOS

Luz Celeste Molina Torres ¹
Mirsha Alicia Sotelo Castillo ¹
Laura Fernanda Barrera Hernández ²
Sonia Beatriz Echeverría Castro ¹

¹*Instituto Tecnológico de Sonora*

²*Universidad de Sonora*

RESUMEN

El estudio del rendimiento académico y variables asociadas es una de las temáticas más abordadas en ambientes educativos en los últimos años. El objetivo del estudio fue analizar las diferencias en rendimiento académico, perspectiva temporal y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de dos estados mexicanos, así como analizar la relación entre las variables de estudio. La investigación es cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional. Participaron 367 estudiantes universitarios; para recolectar los datos se utilizaron dos instrumentos: Escala de estrategias de aprendizaje y Escala de perspectiva temporal. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de repaso, elaboración, organización y aprendizaje entre pares, así como en la dimensión de pasado positivo. En cuanto a las relaciones entre las variables, destaca que el pasado positivo y el futuro correlacionan positiva y significativamente con todas las estrategias de aprendizaje evaluadas.

Palabras clave: perspectiva temporal, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico

ABSTRACT

The study of academic performance and associated variables is one of the most addressed topics in educational environments in recent years. The objective of the study was to analyze the differences in academic performance, time perspective and learning strategies in university students from two Mexican states, as well as to analyze the relationship between the study variables. The investigation is quantitative, non-experimental, cross-sectional and correlational. 367 university students participated; To collect the

data, two instruments were used, one for learning strategies and the other for temporal perspective. The results indicated statistically significant differences in the review, elaboration, organization and peer learning strategies, as well as in the positive past dimension. Regarding the relationships between the variables, it stands out that the positive past and the future correlate positively and significantly with all the learning strategies evaluated.

Keywords: time perspective, learning strategies, academic performance

ANTECEDENTES

En el ámbito educativo existen diversas variables que influyen en el aprovechamiento de los estudiantes, las cuales, al ser identificadas, podrían ayudar a mejorar las habilidades y aprendizajes que adquieren en su proceso de formación. Una de ellas es el rendimiento académico, el cual puede ser visto desde dos posturas: la estática, donde el alumno alcanza al producto del aprendizaje y se expresa en una nota; y la segunda, dinámica, donde se ve al rendimiento como algo que determinan distintas variables del alumno y se relaciona con la capacidad y el esfuerzo que realiza (Albán y Calero, 2017). De acuerdo con Cruz (2016), el rendimiento académico se ve afectado por múltiples factores tanto internos como externos del estudiante, por ejemplo, socioculturales, demográficos, biológicos, pedagógicos, cognoscitivos y psicológicos. Además, plantea que los problemas económicos y/o familiares son motivo para que los alumnos cancelen o suspendan sus estudios.

Entre las variables que pueden influir en el rendimiento académico se encuentran las estrategias de aprendizaje, las cuales son un conjunto de procedimientos ordenados con el fin de obtener un resultado previsto. Éstas son ejecutadas en diferentes niveles cognitivos, por lo que se plantea que existe una jerarquía en el orden de las estrategias. Además, pueden ser llevadas a cabo de manera flexible y deliberada, es necesario para quien las utilice realizar un proceso de planeación, control y evaluación (Aguiar, 2010).

En estudios realizados con estudiantes universitarios se encuentra que las estrategias de aprendizaje son aplicadas de manera moderada, la más utilizada es la gestión del tiempo y la menos recurrente la metacognitiva (Navea y Varela, 2019). Vázquez (2021) encontró que la de mayor puntuación es la estrategia de organización y la de menor puntuación la de regulación del esfuerzo, esta última es una variable predictora del rendimiento académico de los alumnos. En cuanto a estudios realizados con estudiantes universitarios mexicanos, se encuentran puntuaciones de moderadas a altas en las diferentes estrategias de aprendizaje evaluadas, la que tuvo la media más alta es

la constancia, mientras que la media más baja se registró en el aprovechamiento del tiempo (Molina et al., 2021). Otra investigación reporta que la estrategia de estudio más implementada es la regulación del esfuerzo y la menos utilizada es la de organización, además, al comparar las estrategias de aprendizaje por nivel de rendimiento académico (bajo, medio y alto), existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de control y la regulación del esfuerzo, las cuales obtuvieron las medias más altas en el grupo de mayor rendimiento (Molina et al., 2022).

Por otra parte, y con el propósito de establecer relaciones con el rendimiento académico, se encuentra la perspectiva temporal, la cual ejerce un impacto dinámico en la conducta de las personas, esto depende de su orientación al pasado, presente o futuro, por ello es que se ha encontrado relación con distintas variables del comportamiento humano. En tanto que se relaciona con el actuar de los individuos, la orientación temporal está influida por el contexto sociocultural de la persona (Difabio et al., 2019). La teoría más aceptada para explicar la perspectiva temporal es la de Zimbardo y Boyd (1999), quienes la definen como una dimensión básica en la construcción del tiempo psicológico, ésta surge de los procesos cognitivos que permiten dividir la experiencia humana en pasado, presente y futuro.

En su teoría, proponen cinco dimensiones temporales que permiten explicar la forma en que interactúan las personas: *i) pasado positivo*, tiene un enfoque en una nostálgica y positiva construcción del pasado; *ii) pasado negativo*, implica una actitud negativa o pesimista hacia el pasado, *iii) presente fatalista*, las personas con este tipo de orientación sienten que el presente debe ser soportado con resignación; *iv) presente hedonista*, este tipo de orientación implica inclinarse hacia el disfrute actual, el placer y la emoción sin considerar posibles consecuencias, y *v) futuro*, se caracteriza por la planeación y el trabajo para el logro de metas a largo plazo.

En un estudio que compara las dimensiones de perspectiva temporal con base en la nacionalidad de los participantes (mexicanos y colombianos), se detectaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de presente hedonista y pasado negativo, donde el grupo de colombianos obtuvo las puntuaciones más altas. Esto sugiere que los estudiantes colombianos tienen mayor tendencia a disfrutar del aquí y el ahora, son más impulsivos y buscan disfrutar el momento; de igual manera, presentan mayor tendencia a centrarse en eventos dolorosos y no placenteros que ocurrieron en el pasado (González et al., 2017). Otro estudio comparó a estudiantes argentinos y mexicanos en perspectiva temporal, los resultados demostraron diferencias significativas en todas las dimensiones, son las medias más altas para los mexicanos en pasado negativo, presente fatalista y presente hedonista; mientras que los participantes argentinos obtuvieron medias más altas en pasado positivo y futuro, lo cual indica un perfil de perspectiva temporal más positivo para los argentinos (Difabio et al., 2019).

Al considerar las variables antes descritas, en el presente estudio se proponen los siguientes objetivos: comparar el uso de estrategias de aprendizaje, la perspectiva temporal y el rendimiento académico de estudiantes universitarios de dos estados de México: Chiapas y Sonora, además, analizar las relaciones entre las estrategias de aprendizaje, las dimensiones de perspectiva temporal y el rendimiento académico. Identificar las estrategias en que los estudiantes necesitan reforzamiento servirá para posibles intervenciones con la finalidad de promover el uso de estrategias para la mejora en la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitirán potencializar su aprendizaje e implementarlo en otros campos, como el laboral.

A manera de contexto, Chiapas y Sonora son dos estados fronterizos de la República mexicana que se encuentran al sureste y noroeste del país, respectivamente. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), para el ciclo escolar 2021-2022 en Chiapas, el grado promedio de escolaridad era de 7.9 años, el porcentaje de analfabetismo era de 12.9% y la tasa de abandono escolar del nivel universitario en modalidad escolarizada es de 3.6%; mientras tanto, en Sonora, el promedio de escolaridad era de 10.5 años, el porcentaje de analfabetismo de 1.7% y la tasa de abandono escolar de 13.9% en el nivel universitario escolarizado. Además, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en 2020, para Chiapas, el ingreso equivalente disponible de los hogares es de \$5,572.00; 75% de la población se encuentra en situación de pobreza y 29% en nivel de pobreza extrema; mientras que en Sonora el ingreso equivalente disponible de los hogares es de \$11,925.00; 29.9% de la población se encuentra en situación de pobreza y sólo 3.5% en nivel de pobreza extrema.

MÉTODO

Tipo de estudio

El presente estudio es de tipo cuantitativo con diseño no experimental, transversal y con alcance correlacional (Hernández et al., 2014).

Participantes

Los participantes fueron 367 estudiantes universitarios pertenecientes a dos Instituciones de Educación Superior (IES), una de Sonora (53.7%) y la otra de Chiapas (46.3%).

Las edades de los participantes oscilaban entre los 17 y los 29 años ($M= 20.23$; $DE= 1.90$), de los cuales, 34.3% eran hombres y 65.7% mujeres. Al momento del levantamiento de datos, se encontraban inscritos desde el primero hasta el décimo semestres, predominan los alumnos de quinto (29.4%) y segundo semestres (19.3%); además, 97.3% de los participantes eran solteros.

Instrumentos

Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje de Molina (2022), el cual se conforma por 62 reactivos con cinco opciones de respuesta que van desde 1= Totalmente en desacuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo. Evalúa tres tipos de estrategias: *a) cognitivas y metacognitivas*, conformada por cinco estrategias (repaso, elaboración, organización, pensamiento crítico y control); *b) gestión de recursos*, integrada por gestión del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo y aprendizaje entre pares), y *c) búsqueda y selección de la información*. Los autores realizaron análisis factoriales confirmatorios para cada una de las estrategias y reportaron buen ajuste en los diferentes modelos, además, obtuvieron índices alfa de Cronbach para las diferentes estrategias que van desde .78 hasta .89.

Para la perspectiva temporal se utilizó el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo, validada por González et al. (2017). Los autores reportaron índices de confiabilidad alfa de Cronbach desde .61 hasta .71 para los distintos factores. Dicha versión se compone por 21 reactivos con cinco opciones de respuesta que van desde 1= Muy poco aplicable hasta 5= Bastante aplicable. Evalúa cinco dimensiones: 1) pasado positivo, 2) pasado negativo, 3) presente hedonista, 4) presente fatalista y 5) futuro.

Como medida de rendimiento académico, se preguntó a los estudiantes su promedio de calificaciones. Además, se indagaron datos sociodemográficos, como edad, sexo, institución de procedencia, semestre que cursa y estado civil.

Procedimiento

Los participantes se eligieron mediante un muestreo por conveniencia (Hernández y Carpio, 2019). La aplicación de los instrumentos se realizó de manera electrónica previa autorización de docentes e instituciones educativas. Se invitó a los participantes mencionándoles que su participación era voluntaria, confidencial y se les solicitó que firmaran un formato de consentimiento informado. Una vez recolectada la

información, para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 23.0. Se comprobó la normalidad de los datos mediante índices de asimetría y curtosis. Posteriormente, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes para la comparación de las variables por institución educativa, y la prueba *r* de Pearson para la relación entre las variables.

RESULTADOS

Al analizar las diferencias entre los estudiantes de los dos estados de la República, se encontraron diferencias significativas en las estrategias de repaso ($t = -2.78, p = 0.006$), elaboración ($t = -2.61, p = 0.009$), organización ($t = -3.19, p = 0.002$) y aprendizaje entre pares ($t = -2.71, p = 0.007$) con puntuaciones más elevadas en los estudiantes de Chiapas. En las dimensiones de perspectiva temporal, se encontró diferencia en el pasado positivo ($t = 3.97, p = 0.000$) a favor de los estudiantes de Sonora (tabla 1).

Por otra parte, para cumplir con el segundo objetivo, se analizaron las relaciones entre variables, encontrándose asociaciones positivas y significativas con intensidades bajas del rendimiento académico con las estrategias de control ($r = .135, p < 0.01$), regulación del esfuerzo ($r = .232, p < 0.01$) y búsqueda y selección de la información ($r = .104, p < 0.05$); así como con la orientación al futuro ($r = .228, p < 0.01$), mientras que se relacionaron de manera negativa y significativa con el presente fatalista ($r = -.172, p < 0.01$) y el presente hedonista ($r = -.184, p < 0.01$).

El presente fatalista correlacionó de manera negativa, significativa con intensidad baja con la regulación del esfuerzo ($r = -.227, p < 0.01$); el presente hedonista de manera significativa y positiva con intensidades bajas con el repaso ($r = .138, p < 0.01$), la elaboración ($r = .128, p < 0.05$) y el aprendizaje entre pares ($r = .173, p < 0.01$); el pasado negativo correlacionó positiva, significativamente con intensidad baja con la búsqueda y selección de la información ($r = .110, p < 0.05$); mientras que las dimensiones de futuro y pasado positivo correlacionaron positiva, significativamente con intensidad baja con las nueve estrategias de aprendizaje evaluadas (tabla 2).

Tabla 1
Diferencias entre estudiantes de Sonora y Chiapas en orientación temporal,
estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

Dimensiones	Sonora			Chiapas			gl	T	P	d de Cohen
	N	M	DE	n	M	DE				
Repaso	197	3.75	.702	170	3.93	.534	359	-2.78	.006	-0.29
Elaboración	197	3.74	.687	170	3.92	.570	364	-2.61	.009	-0.27
Organización	197	3.44	.926	170	3.71	.687	357	-3.19	.002	-0.33
Pensamiento crítico	197	3.75	.677	170	3.79	.574	364	-.545	.586	-0.05
Control	197	3.96	.588	170	3.99	.520	364	-.612	.541	-0.06
Gestión del tiempo	197	3.77	.875	170	3.90	.679	361	-1.63	.102	-0.17
Esfuerzo	197	4.29	.586	170	4.35	.543	365	-.987	.324	-0.10
Aprendizaje entre pares	197	3.71	.750	170	3.90	.579	360	-2.71	.007	-0.28
Búsqueda y selección información	197	3.86	.646	170	3.82	.596	365	.635	.526	0.06
Presente fatalista	197	2.35	.900	170	2.48	.836	365	-1.46	.143	-0.15
Presente hedonista	197	2.90	.788	170	2.97	.686	365	-.797	.426	-0.08
Futuro	197	4.07	.687	170	4.02	.682	365	.828	.408	0.08
Pasado negativo	197	2.81	.943	170	2.95	1.022	365	-1.33	.184	-0.13
Pasado positivo	197	3.76	.737	170	3.45	.740	365	3.97	.000	0.41
Rendimiento académico	197	8.90	.664	170	9.00	.550	364	-1.70	.089	-0.17

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2
Matriz de correlación entre estrategias de aprendizaje, perspectiva temporal y rendimiento académico

	Rep	Ela	Org	PC	Con	GTAE	RE	AeP	BySI	PF	PH	Fut	PN	PP	RA
Rep	1														
Ela	.693**	1													
Org	.615**	.677**	1												
PC	.483**	.660**	.490**	1											
Con	.662**	.691**	.557**	.610**	1										
GTAE	.512**	.462**	.470**	.410**	.582**	1									
RE	.419**	.421**	.264**	.385**	.625**	.472**	1								
AeP	.461**	.489**	.474**	.417**	.543**	.443**	.385**	1							
BySI	.444**	.579**	.440**	.597**	.612**	.509**	.510**	.485**	1						
PF	-.002	.028	.053	.030	-.072	-.055	-.227**	.034	-.026	1					
PH	.138**	.128*	.060	.047	.046	.072	-.082	.173**	.038	.481**	1				
Fut	.465**	.408**	.313**	.321**	.463**	.439**	.465**	.336**	.381**	-.125*	-.030	1			
PN	-.003	.028	-.023	.073	.068	-.041	.001	.102	.110*	.427**	.388**	.013	1		
PP	.284**	.283**	.218**	.218**	.322**	.348**	.236**	.226**	.288**	-.042	.153**	.274**	-.264**	1	
RA	.083	.098	.079	.085	.135**	.097	.292**	.099	.104*	-.172**	-.184**	.228**	-.095	-.032	1

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

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

Siglas: Rep= Repaso, Ela= Elaboración, Org= Organización, PC= Pensamiento crítico, Con= Control, GTAE= Gestión del tiempo y ambiente de estudio, RE= Regulación del esfuerzo, AeP= Aprendizaje entre pares, BySI= Búsqueda y selección de la información, PF= Presente fatalista, PH= Presente hedonista, Fut= Futuro, PN= Pasado negativo, PP= Pasado positivo y RA= Rendimiento académico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al analizar las diferentes variables de estudio se puede observar que para ambas muestras el uso de estrategias de aprendizaje fue de moderado a alto y predomina la regulación del esfuerzo; estos datos concuerdan con lo encontrado por Molina et al. (2021), el uso elevado de esta estrategia podría considerarse un indicador para que los alumnos tengan un buen rendimiento académico (Vázquez, 2021); en cuanto a las dimensiones de perspectiva temporal, se obtuvo en ambas muestras que la dimensión que predomina es el futuro, esto indica que los participantes tienen una tendencia alta a persistir en su formación académica, dado que los alumnos con orientación al futuro tienden a involucrarse más en su formación al entender la utilidad que sus estudios pueden generarle a futuro (Zamora et al., 2020). En cuanto al nivel de rendimiento académico, fue alto para ambos grupos.

Se encontraron diferencias entre los grupos en cuatro estrategias de aprendizaje (repaso, elaboración, organización y aprendizaje entre pares), los participantes de Chiapas son quienes obtuvieron las medias más elevadas, lo cual significa que por parte de estos alumnos se da una mayor memorización de conceptos; comprensión del material de estudio y toma de notas de la información brindada por el docente; capacidad de resumir y ordenar la información mediante gráficos, esquemas o resúmenes, y mayor capacidad para trabajar con compañeros (Molina, 2022).

En cuanto a las dimensiones temporales, sólo en el pasado positivo se encontraron diferencias significativas, donde los estudiantes sonorenses obtuvieron las medias más altas, lo cual implica para ellos un enfoque más nostálgico y positivo del pasado, mayor tendencia a una alta autoestima y felicidad, en general, un panorama saludable de la vida (Zimbardo y Boyd, 1999). Esta diferencia podría deberse al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, dado que en Sonora se manifiestan mejores condiciones socioeconómicas, lo cual, como mencionan Difabio et al. (2019), puede influir en la perspectiva temporal de la persona.

En cuanto a las relaciones entre las variables, resalta que la orientación al futuro y el pasado positivo tienen relaciones positivas y significativas con todas las estrategias de aprendizaje. El rendimiento académico se relaciona con algunas estrategias de aprendizaje (control, regulación del esfuerzo y búsqueda y selección de la información), y positiva y significativamente con el pasado positivo, además, se relacionan de manera negativa con el presente fatalista y el presente hedonista, esto puede deberse a la naturaleza de la dimensión donde el enfoque se basa en preocuparse por el presente, por lo cual podría no esforzarse para obtener resultados positivos en el futuro.

Se recomienda continuar con esta línea de investigación e indagar en los estudiantes de ambos estados otras variables que pueden estar relacionadas con el rendimiento

académico. Es importante también considerar intervenciones psicoeducativas dirigidas a los estudiantes para brindarles información acerca de las estrategias de aprendizaje e impartir talleres con el fin de desarrollar habilidades de mejora y fortalecer así sus áreas de oportunidad. Por último, se recomienda retomar otras metodologías de estudio para profundizar en las diferencias entre ambas poblaciones, por ejemplo, mediante entrevistas y cuestionarios que permitan obtener información cualitativa. Identificar las estrategias con las que cuentan los estudiantes sirve de guía para poder promover en ellos un mejor desarrollo de éstas, dado que el uso de estrategias de aprendizaje permite la adquisición de nuevos saberes, conocimientos y habilidades que son necesarios para el desempeño de los estudiantes y que serán de utilidad al momento de enfrentarse al mercado laboral.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 207-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4637499>
- Albán, J. y Calero, J. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 13(58), 213-220. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>
- Cruz, M. (2016). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante. *Escenarios: Empresa y Territorio*, 5(5), 93-118. <https://esumer.edu.co/revistas/index.php/escenarios/article/view/66/61>
- Difabio, H., Vázquez, S., Noriega, M. y González, M. (2019). Diferencias en orientación temporal entre estudiantes universitarias mexicanas y argentinas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 222-245. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/68987>
- González, D., Maytorena, M., Cárdenas, L. y Tapia, C. (2017). Perspectiva temporal de estudiantes mexicanos y colombianos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 46(1), 133-145. <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.10>
- Hernández, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Indicadores de Bienestar por entidad federativa*. [Conjunto de datos]. <https://www.inegi.org.mx/app/bienestar/>

- Molina, L. (2022). *Autorregulación, orientación al futuro, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Un estudio explicativo*. [Tesis de maestría] Instituto Tecnológico de Sonora. http://biblioteca.itson.mx/dac_new/tesis/2562.pdf
- Molina, L., Barrera, L., Sotelo, M., Ramos, D. y Pérez, R. (2021). Orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Educación y Ciencia*, 10(55), 39-54. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/599/456571>
- Molina, L., Sotelo, M. y Barrera, L. (2022). Rendimiento académico, orientación al futuro y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. En J. Rodríguez, *Psicología siglo XXI: Una mirada amplia e integradora* (Vol. 2, pp. 63-72). Dykinson.
- Navea, A. y Varela, I. (2019). Variables motivacionales y cognitivas predictivas del rendimiento en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), 1-29. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v33n1/1561-2902-ems-33-01-e1397.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Reporte de indicadores educativos* [Conjunto de datos]. Indicadores y pronósticos. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>
- Vázquez, A. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 159-170. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.68203>
- Zamora, Á., Gil, J. y de Besa, M. (2020). Enfoques de aprendizaje y perspectiva temporal: persistencia en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 23(2), 17-39. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25552>
- Zimbardo, P. y Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

FACTORES PSICOSOCIALES QUE INFLUYEN EN LA DESERCIÓN ACADÉMICA DE DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

Paloma Daniela Gómez Álvarez
Eneida Ochoa Avila
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

El tema de deserción académica ha sido una problemática de gran interés para los centros institucionales, la sociedad y el gobierno, dado el impacto negativo que se refleja en el sistema educativo. Ante esto, los factores psicosociales se han vuelto cruciales para el análisis de la deserción, puesto que son los principales motores que influyen en la toma de decisiones de los jóvenes. Es por ello que el objetivo del presente trabajo fue analizar qué factores psicosociales incidían más en la deserción académica entre los estudiantes de diferentes niveles educativos mediante un análisis de la literatura. Como resultados, se encontró que los factores que mayor impacto tenían eran los psicológicos e institucionales, además de que investigaciones previas se han enfocado más en el análisis de instituciones universitarias, dejando de lado a los estudiantes de nivel secundaria y bachiller.

Palabras clave: deserción académica, estudiantes, factores psicosociales

ABSTRACT

The issue of academic dropout has been a problem of great interest to institutional centers, society and government, given the negative impact reflected in the educational system. Given this, psychosocial factors have become crucial for the analysis of dropout, since they are the main drivers that influence young people's decision-making. For this reason, the objective was to analyze which psychosocial factors had a greater impact on academic dropout among students of different educational levels through an analysis of the literature. As a result, it was found that the factors that had the greatest impact were psychological and institutional, in addition to previous research has focused more on the analysis of university students, leaving aside secondary and high school students.

Keywords: school dropout, students, psychosocial factors

INTRODUCCIÓN

El abandono o la deserción académica (DA) se ha convertido en una problemática de interés que se ha presentado desde antes del siglo XX, como lo deja ver Tinto (1975) con sus introducciones al tema; lo anterior constituye una evidente necesidad en los centros educativos, al traer consigo preocupaciones para los agentes académicos (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017), quienes tienen que buscar alternativas que minimicen el fenómeno para evitar afectar al sistema educativo. Además, representa un problema social (Chalela-Naffah et al., 2020) y personal, dado que se producen efectos a nivel individual, psicológico y educativo, ya que, al no seguir con los estudios, se obtiene una inadecuada educación, preparación personal y laboral, dificultándole a los desertores igualdad en el mundo laboral.

Investigaciones previas han identificado que no existe un patrón para la DA, dado que los factores son tan variados que pueden ir desde lo económico hasta lo académico, es por ello que se requiere tener en cuenta todos los aspectos que pueden intervenir en las decisiones de los estudiantes. Sin embargo, la literatura se ha dirigido en mayor medida al nivel universitario, dejando de lado los niveles básico y medio superior. Entre estos estudios con universitarios (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Apaza-Panca et al., 2021; Nora, 1987; Patiño y Cardona, 2012), se detectaron problemáticas durante el proceso educativo y dificultades que derivan de situaciones psicológicas como desmotivación, estrés, entre otras.

Al ser consecuencia de elementos internos y externos a nivel personal, la DA se ve como una problemática común que tiene repercusiones en la vida adulta de los jóvenes por falta de preparación académica y la inducción hacia situaciones vulnerables como la pertenencia a pandillas. Asimismo, tiene manifestaciones en el comportamiento, tal como lo demostraron Tarazona (2021) y Bedoya et al. (2020), al considerar que dicha acción llega a inducir al consumo de drogas y la delincuencia. Por ello, las instituciones buscan contener la problemática a través de innovaciones educativas que contribuyan a garantizar la calidad en la educación (Palacios et al., 2021), dado que se identifica como un fenómeno complejo que conlleva múltiples impactos negativos para el estudiante, la institución y la sociedad.

Por otra parte, causas económicas han sido consideradas, ya que los centros educativos están implementando convenios con instituciones bancarias para fomentar programas de pago. Sin embargo, existen circunstancias que quedan fuera del control de las instituciones, como la necesidad de trabajar o la falta de conocimiento previo que permitan seguir estudiando (Patiño y Cardona, 2012). Por tal motivo, los análisis deben contemplar una variedad de factores: personales, económicos, sociales y familiares, que

se ha demostrado que influyen en la DA de universitarios (Chalela-Naffah et al., 2020) y los estudiantes de secundaria (Tarazona, 2021).

Bajo un análisis bibliométrico, Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2017) analizaron la DA universitaria en 1,712 documentos. Entre los resultados, se destacó que los factores personales como la falta de motivación, el aislamiento social, las creencias erróneas negativas sobre sí mismo y la falta de apoyo para adaptarse al sistema son los principales motivos. En cuanto a los factores externos, resaltó la falta de preparación previa a la universidad, falta de integración, dificultad para interactuar, así como la dificultad de afrontar la transición y/o adaptación.

Así mismo, a raíz de la enfermedad por coronavirus, se desató una serie de problemáticas a nivel mundial, donde los problemas psicológicos tuvieron mayor impacto sobre la DA. Por su parte, Apaza-Panca et al. (2021) analizaron los Factores Psicosociales (FP) que más impactaron en los estudiantes universitarios de Perú, situando los de origen psicológico, físico y de comportamiento presentados en estrés, ansiedad y depresión. Estas problemáticas alteraron la calidad de vida de los jóvenes al presentarse problemas de falta de sueño, energía, tristeza, entre otros.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022), la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación [ENAPE] registró durante 2021 y 2022, que los estudiantes de secundaria recibían apoyo en sus actividades principalmente de la figura materna (51.5%), seguida del papá (16%), demostrando que el factor familiar constituye un elemento fundamental. Por otra parte, como se puede ver en la tabla 1, se detectó que, en cuestiones emocionales, el estrés, el desespero, la tristeza o la depresión y los problemas con los pares tienden a manifestarse en todos los niveles, lo que refleja que las cuestiones psicológicas y personales también impactan.

Tabla 1
Percepción emocional por nivel educativo

	<i>Estrés (%)</i>	<i>Desesperación académica (%)</i>	<i>Tristeza o depresión (%)</i>	<i>Problemas para relacionarse (%)</i>	<i>Tasa de abandono escolar (%)</i>
Primaria	27.6	21.4	13.2	4.8	0.5
Secundaria	33.4	26.5	11.8	5.1	2.9
Media superior	34.1	26.2	8.6	4.8	11.6
Superior	36.9	26.5	8.5	2.2	8.8

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2022; 2023).

En cuanto a la DA, como se pudo ver en la tabla 1, dentro de los diferentes niveles escolares, durante 2020 y 2021, se registró en México que el nivel medio superior tuvo estadísticamente el nivel más alto de deserción, seguido de los universitarios (Inegi, 2023). Lo anterior concuerda con Nora (1987), quien menciona que la inquietud se ha dado en niveles como secundaria, preparatoria y universidades, induciendo a los administradores a diseñar e implementar programas de retención, como las iniciativas que brindan las escuelas públicas de dos años. Así mismo, que las universidades deben comprender que los niveles educativos previos influyen en la toma de decisiones, al igual que la educación de los padres y los estímulos recibidos por parte de maestros y familiares.

Es por ello que el objetivo de la presente investigación es analizar los FP que inciden en la DA de estudiantes de diferentes niveles académicos mediante un análisis de la literatura, así como identificar en qué nivel educativo han tomado mayor relevancia los estudios.

TEORÍA DE LA DESERCIÓN

A causa de la variedad de factores que se han relacionado con la DA, Tinto (1975) desarrolló un modelo explicativo denominado la *teoría de la deserción*, una de las ideas más utilizadas para explicar los distintos tipos de abandono escolar. De acuerdo con el modelo, la base de la deserción es la falta de integración social, en cuyo caso el alumno tiende a tomar la decisión al no lograr adaptarse de manera adecuada a la institución, pues no congenia con los maestros, los compañeros ni con los programas formativos (Vera, 2020). Así, se le induce a tomar la decisión de retirarse dada la poca conexión con la institución y la sociedad. Por otra parte, Nora (1987) muestra una variedad de experiencias previas que impactan en las expectativas de los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad, donde de acuerdo con el compromiso que estos asuman, serán capaces de cumplir con los objetivos educativos o incurrir en la DA, según sea el caso.

De acuerdo con la postura del modelo, los centros educativos buscan brindar soluciones por medio de programas de apoyo como la consejería, la orientación, tutorías, esto para reducir los niveles de ansiedad y estrés y aumentar la probabilidad de éxito y autoeficacia académica (England, 2012) para que los estudiantes reciban apoyo suficiente y evitar la DA. Por tanto, se deben considerar cuatro factores fundamentales: el rendimiento académico, el desarrollo intelectual, la interacción entre compañeros y las interacciones sociales-académicas, al ser los principales motivos que inducen al abandono (Tinto, 1975), y transformar el compromiso o la motivación académica, siendo los temas centrales para los programas de apoyo.

DESERCIÓN ACADÉMICA

La deserción académica, también conocida como fracaso y abandono escolar de acuerdo con el Tesauro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), se ha identificado como la situación predeterminada donde un número ilimitado de estudiantes optan por no seguir con el proceso académico (Chalela-Naffah et al., 2020), generando preocupación para los centros educativos y para el gobierno, dada la relación que se presenta con la eficacia del sistema educativo. Vera (2020) menciona que es una situación que se presenta cuando el estudiante decide abandonar los estudios para no regresar, minimizando la posibilidad de obtener un grado académico.

Por su parte, Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2017) consideran que, en el caso de universitarios, el abandono no siempre es definitivo, dado que han identificado que los estudiantes dejan la carrera con la que iniciaron, pero no la universidad, optando por otro programa educativo. Otra postura que ha sido la base de la DA es la migración hacia una modalidad virtual, Domínguez et al. (2015) señalan que las clases virtuales enmarcan un estimulante pobre y pasivo, alterando los aspectos sociales y emocionales, generando una serie de sentimientos como la angustia, desconfianza e incertidumbre (Moreno-Correa, 2020) entre los estudiantes. Asimismo, cuestiones individuales, académicas, socioeconómicas e institucionales (Godínez et al., 2016) llegan a inducir la DA, es por ello que los FP se vuelven un tema relevante para su análisis.

FACTORES PSICOSOCIALES

Es importante identificar que los FP son las condiciones que se manifiestan ante un ambiente de aprendizaje. De acuerdo con Godínez et al. (2016), se relacionan con los contenidos de aprendizaje, las estrategias pedagógicas, las actitudes y relaciones que muestran los estudiantes y los maestros, induciendo una serie de expresiones emocionales y sociales, tales como la motivación, falta de apoyo institucional, cansancio mental, cuestiones económicas y personales como el desinterés e indiferencia por parte del estudiante y factores familiares como la indiferencia paternal.

Como se ha mencionado, los FP forman una parte fundamental para los estudiantes, Rikkerink et al. (2015) refieren que la manera de ser y de pensar de los profesores también llega a impactar en los estudiantes dada la relación o el vínculo que se establece entre docente-alumno, influyendo en los procesos de aprendizaje (Godínez et al., 2016), por lo que se evitaría la DA y se incrementaría la motivación personal. De igual forma, las variables de índole psicológico se vuelven cruciales en las causas

de abandono, ya que la motivación es la fuente principal del éxito académico, brindando capacidad de razonamiento y persistencia frente a los obstáculos (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017). Conforme a los estudios revisados, es posible identificar que entre los factores que se presentan como motivo de DA se encuentran los siguientes:

Factores económicos: dentro de este grupo se tiene la falta de dinero para continuar pagando los estudios, exámenes; bajos ingresos familiares; la necesidad de ayudar a la familia económicamente y los altos costos de las instituciones que son poco accesibles (Patiño y Cardona, 2012; Tarazona, 2021).

Factores psicológicos: los comportamientos que son alterados por cuestiones como el cansancio mental, percepción de esfuerzo, estrés, ansiedad, la desmotivación en los estudiantes, depresión, falta de sueño, tristeza, preocupaciones y bajo o excesivo consumo de alimentos y bebidas (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Apaza-Panca et al., 2021).

Factores individuales: elección errónea de carrera, adaptación escolar, consumo de sustancias psicoactivas, edad, género, estado civil, expectativas personales insatisfechas, relaciones intrafamiliares, motivación, problemas de salud, temperamento, apatía, tendencia a la depresión, ausencia de perspectiva del futuro e incompatibilidad de valores personales (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Patiño y Cardona, 2012).

Factores académicos: falta de ayuda institucional, convenios con instituciones bancarias, diseño de planes curriculares, falta de apoyo de orientación, consejería, tutoría, entre otros. También son importantes el apoyo que reciben por parte de los docentes y la motivación. Así mismo, el rendimiento académico, la capacidad intelectual y la interacción entre compañeros (England, 2012; Nora, 1987; Tinto, 1975).

Factores familiares: los lazos que establecen los estudiantes son fundamentales, ya que los jóvenes se sienten motivados a continuar los estudios al recibir apoyo de los padres o los familiares, de igual forma, la educación que tienen los padres es un factor de gran relevancia (Chalela et al., 2020; Nora, 1987).

DISCUSIONES

Sin duda, la DA ha sido un tema que conlleva gran polémica, dadas sus repercusiones ante los programas educativos, la sociedad, el sistema de gobierno y el Estado, a tal grado que las instituciones optan por abordar programas que les permitan disminuir la problemática y retener a los estudiantes, como se demostró en Nora (1987). La idealización de los estudios a nivel universitario, brindar apoyos de traslado institucionales y la posibilidad de tener un mejor futuro, no ha dado resultados para evitar la deserción en su totalidad (Bedoya et al., 2020), evidenciando la gran cantidad de FP que se pueden

manifestar para favorecer la deserción. Con base en los estudios analizados, se identificó que los FP que impactan en mayor medida son los de tipo académico, psicológicos, personales, económicos y familiares.

En lo que respecta a lo académico, la motivación de los docentes se considera útil para evitar la DA (Bedoya et al., 2020), al igual que la manera de ser y de pensar, influyendo en la toma de decisiones (Godínez et al., 2016). Por otra parte, contar con adecuadas instituciones y acceso a las tecnologías no se considera motivo de retención. Sin embargo, la falta de apoyo para adaptarse, de integración e interacción y la socialización (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Tinto, 1975) sí influyen en la DA. En lo referente a cuestiones psicológicas, se detectó que el estrés, la ansiedad y la depresión se manifiestan a menudo en los universitarios, afectándolos con problemas de sueño, energía, entre otros. Esta problemática, más allá de la controversia, debe ser canalizada por los centros educativos con apoyos de tutorías y orientación (England, 2012). Asimismo, la motivación que tienen los jóvenes sobre sí mismos ejerce un papel crucial al influir en la decisión de persistir o desistir de los estudios.

En cuanto al aspecto económico, se dice que no es un factor fundamental para la DA (Bedoya et al., 2020), sin embargo, la necesidad de trabajar y los bajos ingresos (Patiño y Cardona, 2012) intervienen en algunos contextos poblacionales. En cuanto a los factores personales, Bedoya et al. (2020) no establecieron relación, a diferencia de Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2017), dado que, según sus estudios, la motivación sí contribuía para la DA. Para los factores familiares, se detectó que el soporte familiar es crucial en la formación, ya que los jóvenes se sienten apoyados e influenciados en las decisiones por el nivel educativo de los padres (Chalela-Naffah et al., 2020; Nora, 1987), convirtiendo a la familia en el principal motor que motiva la toma de decisiones.

CONCLUSIONES

Se cumplió con el objetivo de analizar qué FP incidían más en la DA entre los estudiantes de diferentes niveles educativos, además, se detectó que la principal razón ha llegado a ser la motivación y factores psicológicos. Otro punto importante es que las investigaciones se han concentrado en los universitarios, dejando de lado los niveles básicos como la secundaria y bachillerato, ya que al considerarse obligatoria, se tiene una cobertura total, sin embargo, se requiere estudiar las necesidades específicas de los estudiantes y sus familias para desarrollar programas de intervención adaptados a las necesidades identificadas y probar su efectividad.

En cuanto a los numerosos estudios con población universitaria, posiblemente el caso se deba a que son una muestra más accesible, a diferencia de los estudiantes de

secundaria, que al ser menores de edad, deben contar con permiso previo de los padres para participar en las investigaciones. A pesar de ello, se demostró que los universitarios, además de por cuestiones psicológicas, tienden a la DA por motivos personales, falta de apoyo de la institución, así como por el poco conocimiento previo que se tiene sobre la carrera, impidiéndoles seguir con un riguroso plan académico.

REFERENCIAS

- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71. <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/5700>
- Apaza-Panca, C. M., Maquera-Luque, P. J., Huanca-Frías, J. O., Supo-Quispe, L. A., Távara-Ramos, A. P. y Saldaña-Acosta, O. A. (2021). Factores psicosociales en estudiantes universitarios de Loreto, Ancash, Moquegua y Puno durante el confinamiento por el Covid-19, Perú. *Cuestiones Políticas*, 39(68), 51-69. DOI: <https://doi.org/10.46398/cuestpol.3968.02>
- Bedoya, D. A., Pulgarín, R. A. y Vargas, D. A. (2020). *Factores psicosociales relacionados con la permanencia y deserción escolar en el Municipio de Sabaneta, Antioquia*. [Tesis de maestría] Universidad de Manizales. Repositorio Institucional CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2519>
- Chalela-Naffah, S., Valencia-Arias, A., Ruiz-Rojas, G. A. y Cadavid-Orrego, M. (2020). Factores psicosociales y familiares que influyen en la deserción en estudiantes universitarios en el contexto de los países en desarrollo. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1). http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492020000100103
- Domínguez, L. C., Vega N. V., Espitia E. L., Sanabria A. E., Corso C., Serna, A. M. y Osorio, C. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase magistral. *Biomédica*, 35(5), 13-2. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v35i4.2640>
- England, C. (2012). Teoría social cognitiva y teoría de retención de Vincent Tinto: marco teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28-49. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>
- Godínez, G., Reyes, J., García, M. y Antúnez, T. (2016). Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y*

- el Desarrollo Educativo*, 7(13), 107-125. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/238>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, 29 de noviembre). *Encuesta nacional sobre acceso y permanencia en la educación*. [Comunicado de prensa núm. 709-22]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2021/2022*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del coronavirus. *Revista Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. https://www.researchgate.net/publication/340515328_La_innovacion_educativa_en_los_tiempos_del_Coronavirus
- Nora, A. (1987). Determinants of retention among Chicano college students: A structural model. *Research in Higher Education*, 26(1), 31-59. <https://doi.org/10.1007/BF00991932>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Tesaurus de la UNESCO*. <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- Palacios, M. L., Toribio, A. y Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
- Patiño, L. y Cardona, A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v21-1/1.pdf>
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J. y Ritzen, H. (2015). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223-249. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9253-5>
- Tarazona, B. (2021). *Deserción escolar y problemas de conductas de los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la I. E. Víctor R. N° 20789 Víctor R. Haya Torre – 2019*. [Tesis de licenciatura] Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Repositorio Nacional JFSC. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/5618/TARAZONA%20CAPCHA%20BEATRIZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>
- Vera, G. V. (2020). *Análisis de factores de la deserción estudiantil en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca-Uceva*. [Tesis] Universidad Central del Valle del Cauca. Repositorio Institucional Unidad Central del Valle del Cauca. <http://hdl.handle.net/20.500.12993/1134>

12

COMPARACIÓN DEL APOYO SOCIAL ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS VÍCTIMAS Y NO VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE PAREJA

Lidia Karina Macías-Esparza

Esteban Leonardo Laso Ortiz

Jorge Eduardo Hernández-López

Centro Universitario de la Ciénega. Universidad de Guadalajara

RESUMEN

La presente investigación compara la distribución de recursos (personas e instituciones a las que se acude en búsqueda de ayuda) de las redes de apoyo social de estudiantes que viven violencia en contraste con aquellas que no. Existe evidencia de que el apoyo social es un factor preventivo y de recuperación para las mujeres que viven violencia, pero también de que sus redes de apoyo son limitadas. La población fue elegida mediante muestreo por conveniencia no probabilístico. Para distinguir los grupos ($n_1 = 46$ ausencia de violencia; $n_2 = 30$ con presencia de violencia) se evaluó el nivel de violencia usando la versión en castellano del Index Spouse Abuse, y se utilizó la rejilla de dispersión de dependencias para comparar la distribución de recursos de apoyo social percibido. Los hallazgos indican que las estudiantes en situación de violencia recibían principalmente violencia no física. Contrario a lo que se esperaba, quienes vivían violencia reportaron mayor apoyo social presente (Prueba de Wilcoxon, $p = 0.0243$) y percibido (Prueba de Wilcoxon, $p = 0.2687$). La red social está conformada en su mayoría por otras mujeres, quienes ayudan en aspectos emocionales, principalmente. En conclusión, los resultados denotan el nivel de desprotección de las estudiantes universitarias, que sumado a la desconfianza que generan los entornos donde las estudiantes se desarrollan, permite aseverar que la pérdida de redes puede ser perjudicial para ellas.

Palabras clave: estudiantes universitarias, violencia de pareja, redes de apoyo social

ABSTRACT

The present research compares the distribution of resources (people and institutions that are approached for help) of the social support networks of students who experience violence in contrast to those who do not. There is evidence that social support is a preventive and recovery factor for women who experience violence, but also that

their support networks are limited. The population was chosen by non-probability convenience sampling. To distinguish the groups ($n_1 = 46$ absence of violence; $n_2 = 30$ with presence of violence), the level of violence was assessed using the Spanish version of the Index Spouse Abuse, and the dependency dispersion grid was used to compare the distribution of perceived social support resources. The findings indicate that students in violent situations received mainly non-physical violence. Contrary to expectations, those experiencing violence reported greater present (Wilcoxon test, $p = 0.0243$) and perceived (Wilcoxon test, $p = 0.2687$) social support. The social network is mostly made up of other women, who help mainly in emotional aspects. In conclusion, the results denote the level of lack of protection of university students, which added to the distrust generated by the environments where the students develop, allows asserting that the loss of networks can be detrimental to them.

Keywords: female university students, intimate partner violence, social support networks

ANTECEDENTES

La violencia hacia la mujer es una problemática social reconocida como epidémica y constituye además una violación a los derechos humanos (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019). Es indispensable conocer los factores de vulnerabilidad y protección asociados al fenómeno, claves para su visibilización y el desarrollo de estrategias institucionales y gubernamentales para su erradicación (Vizcarra y Póo, 2010). La presente investigación tuvo como objetivo explorar y comparar, durante 2019, la distribución de los recursos que conformaban las redes de apoyo social de estudiantes universitarias del estado de Jalisco, México, en razón de vivir o no violencia de pareja.

LA VIOLENCIA HACIA LA MUJER COMO PROBLEMA DE SALUD PÚBLICA

Desde 1996, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) ha catalogado la violencia hacia la mujer como un problema de salud pública, perpetuado mediante el ejercicio de poder, familiarmente permitido y reproducido por las estructuras sociales, culturales y políticas (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019).

En esta problemática se destaca el papel de las parejas o exparejas sentimentales (principalmente hombres) como generadores de agresión, pues las estadísticas indican que una de cada tres mujeres ha sido víctima de este tipo de violencia (OMS, 2021). Además de las consecuencias directas para las mujeres, dicha conducta impacta en otras

esferas como gastos económicos derivados de las atenciones médicas, psicológicas y de los servicios sociales; erosión del tejido social y la calidad de vida (Mujeres para la Salud, 2023; Oficina para la Salud de la Mujer, 2021).

En estudiantes universitarias, las expresiones de violencia y sus consecuencias coinciden con el tipo de relación que llevan con sus parejas (mayormente noviazgo) (Abelino y Monroy, 2016); baja cohabitación con la pareja, donde el tipo de violencia más frecuente es psicológica y emocional, sin descartar que se presenten otras formas (Alegría y Rodríguez, 2017; Rosales et al., 2017). Las consecuencias directas de esta violencia son agotamiento emocional, estrés postraumático, bajo rendimiento escolar, ausentismo y deserción de la trayectoria universitaria (Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018).

REDES DE APOYO SOCIAL COMO MECANISMO DE PROTECCIÓN ANTE LA VIOLENCIA DE PAREJA

Las redes de apoyo social están entre los factores protectores más importantes en el caso de la violencia de pareja, ya que contribuyen a reducir la posibilidad de ser víctima de esta situación o, en su caso, de disminuir o eliminar las secuelas físicas y psicológicas, favoreciendo con ello el bienestar general (Katerndahl et al., 2013).

Estas redes de apoyo interactúan con las mujeres a través de la red o estructura social (apoyo social presente), es decir, son instituciones o personas que forman parte de su entorno, y la percepción de apoyo por parte de éstas (apoyo social percibido) es entendido como la subjetivación del apoyo otorgado por las redes (Reina-Barreto, 2021). La literatura refiere que en la población de estudiantes universitarias la ausencia de redes de apoyo social es un factor de riesgo, lo que sumado a la minimización de la violencia puede desencadenar la generación y perpetuación de conductas violentas, así como la posibilidad de que las secuelas sean más graves y duraderas (Vizcarra y Póo, 2010).

MÉTODO

El estudio tiene un diseño cuantitativo de corte transversal, no experimental, de estrategias asociativa y comparativa. Se analizó la relación entre dos fenómenos, de dos muestras distintas (Ato et al., 2013). Se utilizó también muestreo por conveniencia no probabilístico para conformar dos grupos de estudiantes universitarias con estatus activo durante 2019, en razón de la presencia o ausencia de violencia por parte de su pareja heterosexual; uno con 46 estudiantes sin violencia y otro de 30 que sí la presentaban.

Asimismo, se utilizó un instrumento de evaluación diseñado por Laso, Hernández y Guerra (2019), que contenía diferentes apartados:

1. Consentimiento informado, describiendo la finalidad del estudio y la voluntad expresa de la mujer, con el propósito de asegurar el respeto de las recomendaciones éticas sobre la violencia contra las mujeres, establecidas por la Organización Mundial de la Salud;
2. Ficha de datos sociodemográficos, para conocer las características generales de la población;
3. Index of Spouse Abuse (ISA) (Plazaola et al., 2008), instrumento aplicado en su versión en castellano que mide la severidad de la violencia contra la mujer y mediante el cual se obtienen como resultados: presencia de Violencia Física (VF) y presencia de Violencia No Física (VNF);
4. Situaciones de violencia, con doce posibles situaciones a las que pudieran estar expuestas las mujeres encuestadas, obteniendo la frecuencia de éstas;
5. Matriz de apoyo social, que incluye veintiséis posibles recursos a los que podrían recurrir las mujeres ante una situación de violencia, divididas entre redes formales e informales.

La información fue analizada a través de la rejilla de dispersión de dependencias, al ser un método útil para la evaluación del apoyo social (Laso et al., 2015). Ésta consiste en una tabla de doble entrada en cuyas columnas se registran las personas o recursos y en las filas los problemas más frecuentes en los que las mujeres pueden necesitar apoyo.

RESULTADOS

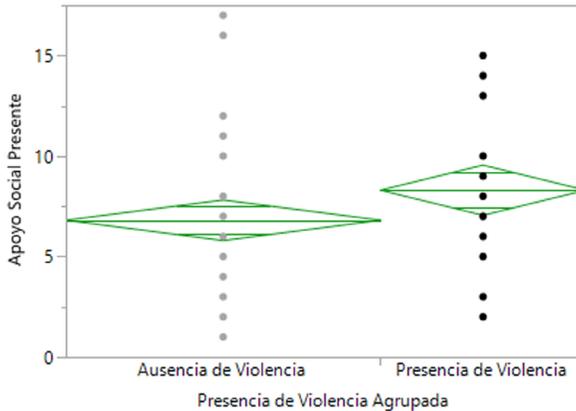
Características de la población

La población estuvo constituida por 76 estudiantes, de entre 18 y 39 años de edad (más de 88% menor a 25 años). La mayoría indicó estar en una relación de noviazgo (60.79%). El primer grupo conformado por 46 estudiantes sin violencia ($n_1 = 46$), y el segundo de 30 estudiantes que sí la presentaban ($n_2 = 30$). De este último, 16 vivían violencia no física, 2 violencia física, y 12 ambos tipos a la vez.

Apoyo social presente

Referente al apoyo social presente (figura 1), que se obtuvo mediante la matriz de apoyo social, ambos grupos percibían apoyo inferior a 35% del total de los recursos a su disposición. Sin embargo, n_2 indicaron tener una red más amplia (Media [M] = 8.3, Desviación Estándar [DE] = 3.4), en contraste con n_1 ($M = 6.8$, $DE = 3.4$), rechazando que las diferencias se deban al azar ($p = 0.0243$ en la Prueba de Wilcoxon).

Figura 1
Apoyo social existente en relación con la presencia o ausencia de violencia



Fuente: elaboración propia.

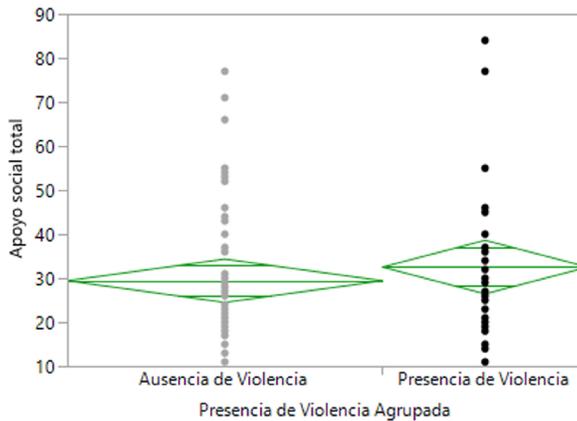
Apoyo social percibido

En relación con el apoyo social percibido (figura 2), resultado de la rejilla de dispersión, ambos grupos reportaron percibir menos de 11% de cobertura por parte de su estructura social. Para n_2 , la cobertura fue mayor ($M= 32.53$, $DE= 17.14$) que para n_1 ($M= 29.43$, $DE= 16.47$). Sin embargo, en este caso, tales resultados no son estadísticamente significativos ($p= 0.2687$ en la Prueba de Wilcoxon).

Características de la estructura social y cobertura de situaciones violentas

En la distribución de los recursos, tanto para apoyo social presente como percibido, n_2 y n_1 consideraron que las principales figuras de apoyo son madre, padre, mejor amiga y hermana. Resalta que para n_1 la pareja también es considerada como fuente de apoyo. En lo referente a las situaciones donde las mujeres requirieron apoyo social, para n_1 la mayor vulnerabilidad estuvo relacionada con el cuidado de hijas/os, autoestima y conseguir trabajo o dinero; mientras que para n_2 la mayor vulnerabilidad se relacionó con el cuidado de hijas/os, autoestima, conseguir trabajo, necesitar quien acompañe o lleve a presentar alguna denuncia; resalta también en este grupo la necesidad de refugio temporal.

Figura 2
Apoyo social percibido en relación con la presencia o ausencia de violencia



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos reportados en investigaciones previas (Rodríguez et al., 2018; Tomaszewska y Schuster, 2021) concuerdan con lo encontrado en la presente respecto a la mayor frecuencia de violencia no física frente a otros tipos, y aunque autores como Vizcarra y Póo (2010) sugieren que tal incidencia está ligada con la duración de las relaciones, otros consideran que el noviazgo influye al “tener un compromiso con el otro a través de la aceptación de algunas situaciones o acciones, aunque éstas transgredan sus ideas, su personalidad y su integridad” (Abelino y Monroy, 2016, p. 1147).

En relación con las diferencias encontradas en las redes de apoyo social de las estudiantes, contrasta con estudios como el de Kalish y Robins (2006), en donde las mujeres en situación vulnerable han expresado tener redes de apoyo más pequeñas y con interconexiones más débiles; o con el trabajo de Coohy (2007), que al estudiar la relación de las redes de apoyo entre madres maltratadas y aquellas que no lo son, describe que no había diferencias en el apoyo social recibido por parte de familiares, aunque sí había una disminución en el apoyo otorgado por amistades (en las mujeres maltratadas) debido a que los maltratadores interrumpían los lazos de amistad.

Una posible explicación para este hallazgo radica en la metodología utilizada; puntualmente, en el diseño de las preguntas del cuestionario, que al explorar los recursos y

escenarios de violencia ponían a quienes no la viven en la necesidad de imaginarse situaciones ajenas a su vida diaria.

Que las principales redes de apoyo social y percibido para ambos grupos sean otras mujeres concuerda con otros estudios (Stylianou et al., 2021), al considerarse como redes informales confiables, contrastando con las formales (instituciones), percibidas como poco confiables. Mientras que en investigaciones como la de Bellotti, Boethius, Akerstrom y Hyden (2021) argumentan que esto ocurre por la percepción de que otras mujeres tenían experiencias de vida similares.

En estudiantes universitarias (Huerta, 2021; Trujillo y Pastor-Gosálbez, 2021) se encontraron resultados similares, donde las amigas de la facultad fungían como principales redes de apoyo y se les percibía como más confiables y cercanas respecto de otros grupos como la familia, debido a que estos últimos solían responsabilizar a las estudiantes por su elección de pareja.

La carencia de apoyo sobre las dimensiones instrumental y valorativa de las estudiantes coincide parcialmente con lo reportado por Huerta (2021) y Trujillo y Pastor-Gosálbez (2021), quienes describen una mayor cobertura de aspectos emocionales y de acompañamiento. Resalta también el nivel de vulnerabilidad de las estudiantes que son madres por la desprotección institucional y de políticas públicas adecuadas al contexto, como la falta de centros de estancia infantil, así como la desprotección que puede representar para ambos grupos la pérdida de una o más redes (sobre todo la madre o amigas).

Se considera como futura línea de investigación profundizar en la exploración desde un enfoque dinámico, aspecto también señalado en otras investigaciones (Katerndahl et al., 2013), además de analizar las dinámicas de otros aspectos como la gravedad de la violencia y el tiempo de relación, por ejemplo. Asimismo, se plantea poder realizar también investigaciones con diseños longitudinales, ya que las mismas relaciones cambian con el tiempo, y los resultados obtenidos pueden estar influenciados por modificaciones en la calidad de las interacciones.

REFERENCIAS

- Abelino, L. y Monroy, C. (2016). "Dime cuánto sufres y te diré cuánto amas". Un estudio exploratorio sobre violencia en el noviazgo con jóvenes universitarios de la FES Iztacala. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(3), 1131-1152.
- Alegría, M. y Rodríguez, A. (2017). Violencia mutua en el noviazgo: perfil psicosocial víctima-victimario en universitarios. *Psicología y Salud*, 27(2), Art. 2. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2536>

- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), Art. 3. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bellotti, E., Boethius, S., Akerstrom, M. y Hyden, M. (2021). Ambivalent and consistent relationships: the role of personal networks in cases of domestic violence. *Social Inclusion*, 9(4), 211-221. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4545>
- Coohey, C. (2007). The relationship between mothers' social networks and severe domestic violence: a test of the social isolation hypothesis. *Violence and Victims*, 22(4), 503-512. <https://doi.org/10.1891/088667007781554008>
- Ferrer-Pérez, V. A. y Bosch-Fiol, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la "ceguera" de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29(1), 69-76. <https://doi.org/10.5093/apj2019a3>
- Flores-Garrido, N. y Barreto-Ávila, M. (2018). Violencia en el noviazgo entre estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un análisis mixto. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 22-63. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.290>
- Huerta, R. M. (2021). Apoyo social y violencia de pareja en estudiantes universitarias. *Secuencia*, 110, Art. 110. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482021000200103
- Kalish, Y. y Robins, G. (2006). Psychological predispositions and network structure: The relationship between individual predispositions, structural holes and network closure. *Social Networks*, 28(1), 56-84. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2005.04.004>
- Katerndahl, D., Burge, S., Ferrer, R., Becho, J. y Wood, R. (2013). Differences in social network structure and support among women in violent relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 28, 1948-1964. <https://doi.org/10.1177/0886260512469103>
- Laso, E., Hernández González, E. y Guerra, M. (2015). La rejilla de dispersión de dependencias: un método para la evaluación del apoyo social. *Quaderns de Psicologia*, 17, 83-94. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1293>
- Mujeres para la Salud. (2023). Informe: Efectos y consecuencias de la violencia y el maltrato doméstico a mujeres. *Mujeres para la Salud*. <https://www.mujeresparalasalud.org/informe-efectos-y-consecuencias-de-la-violencia-y-el-maltrato-domestico-a-mujeres/>
- Oficina para la Salud de la Mujer. (2021). *Efectos de la violencia contra la mujer*. Oficina para la Salud de la Mujer. <https://espanol.womenshealth.gov/relationships-and-safety/effects-violence-against-women>

- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Plazaola, J., Ruiz, I. y Montero, M. (2008). Apoyo social como factor protector frente a la violencia contra la mujer en la pareja. *Gaceta Sanitaria*, 22(6), 527-533. <https://scielo.isciii.es/pdf/gs/v22n6/original3.pdf>
- Reina-Barreto, J. A. (2021). Victimización y perpetración de violencia en pareja adolescente y redes de apoyo en Colombia. Análisis con perspectiva de género. *Prospectiva*, 32, 125-150. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i32.9590>
- Rodríguez, R., Riosvelasco, L. y Castillo, N. (2018). Violencia en el noviazgo, género y apoyo social en jóvenes universitarios. *Escritos de Psicología*, 11(1), 1-9. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092018000100001
- Rosales, M., Flórez, L. y Fernández, T. (2017). La violencia de pareja: análisis en una población universitaria de Santo Domingo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(2), 174-182. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29255774004.pdf>
- Stylianou, A. M., Counselman-Carpenter, E. y Redcay, A. (2021). “My sister is the one that made me stay above water”: how social supports are maintained and strained when survivors of intimate partner violence reside in emergency shelter programs. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), 6005-6028. <https://doi.org/10.1177/0886260518816320>
- Tomaszewska, P. y Schuster, I. (2021). Prevalence of teen dating violence in Europe: A systematic review of studies since 2010. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(178), 11-37. <https://doi.org/10.1002/cad.20437>
- Trujillo, M. y Pastor-Gosálbez, I. (2021). Violencia de género en estudiantes universitarias: un reto para la educación superior. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-2080>
- Vizcarra, M. y Póo, A. (2010). Violencia de pareja en estudiantes universitarios del sur de Chile. *Universitas Psychologica*, 10(1), 89-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-1.vpeu>

13

FUNCIONES EJECUTIVAS Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

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

RESUMEN

El éxito académico de los universitarios se deriva de sus habilidades para organizar, planificar y priorizar; dichos aspectos se relacionan con la autoeficacia académica (AA) y las funciones ejecutivas (FE). El objetivo del estudio fue conocer la relación entre las FE y AA de estudiantes universitarios, además de compararlos por sexo, semestre y promedio. Se planteó un estudio correlacional-comparativo; participaron 241 estudiantes de cuatro ciudades del estado de Sonora, se aplicaron las escalas EFECO y ACAES de forma virtual con la herramienta Formulario Google. Los resultados indican una correlación positiva entre la AA y las FE. Dentro de la comparación por sexo, se encontraron diferencias en la AA. En relación con el semestre, se obtuvieron diferencias significativas en las FE entre los alumnos de los primeros semestres y los avanzados. Por último, la comparación por promedio mostró diferencias significativas en los promedios bajos y promedios altos en ambas variables. En conclusión, es necesario que las FE de los universitarios se desarrollen para que así la AA de estos aumenten y su rendimiento académico mejore. **Palabras clave:** funciones ejecutivas, autoeficacia académica, universitarios

ABSTRACT

The academic success of university students derives from their abilities to organize, plan and prioritize; these aspects are related to academic self-efficacy (AE) and executive functions (EF). The aim of the study was to determine the relationship between EF and AE of university students, as well as to compare them by sex, semester, and average. A correlational-comparative study was proposed; 241 students from four cities in the state of Sonora participated; the EFECO and ACAES scales were applied virtually with the Google Form tool. The results indicate a positive correlation between AE and EF. Within the comparison by sex, differences were found in AE. In relation to the semester, significant differences

were found in EF between students in the first and advanced semesters. Finally, the comparison by average showed significant differences in low averages and high averages in both variables. In conclusion, it is necessary that the EF of university students be developed so that their AE increases and their academic performance improves.

Key words: executive functions, academic self-efficacy, university students

ANTECEDENTES

Las funciones ejecutivas (FE) otorgan distintos beneficios tales como la generación, supervisión, regulación, ejecución y reajuste de conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos, como lo es el ámbito académico (Tirapu-Ustárroz et al., 2017).

Tamayo et al. (2018) realizaron una aplicación de la Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales 2 (BANFE-2), con el fin de evaluar las FE de 280 jóvenes universitarios. De acuerdo con los resultados, 63.6% presentó bajo rendimiento en las pruebas que evalúan las funciones dorsolaterales, lo que implica dificultades en el desarrollo de subcomponentes tan importantes como la planificación, la organización y las estrategias de razonamiento.

Pérez (2019) demostró, con la aplicación de BANFE-2, que 13% de los jóvenes evaluados de la Universidad Tecnológica de Comfenalco (Venezuela) presentó dificultades severas en lo referente al control emocional y regulación conductual. De igual manera, este autor afirmó que 4.3% de la población presentó una alteración severa en estas funciones, mientras que 34.7% de la muestra registró una alteración leve; por otra parte, 52.1% de la población obtuvo un desempeño normativo.

En un estudio con universitarios, se utilizó la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) y BANFE-2, en la cual se encontró una relación positiva entre las variables, ya que la percepción que tienen estos de sí mismos forma un factor básico para el logro de sus actividades académicas y la toma de decisiones que tienen que enfrentar en su trayectoria académica (Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez, 2017).

Fernández et al. (2016) investigaron la AA con 625 jóvenes universitarios, encontrando que estos reportan 65.4% de actitud, 73.3% de motivación, 63.5% de gestión del tiempo, 60.6% de ansiedad, 71.2% de concentración, 72.7% de procesamiento de la información, 70.9% de selección de ideas principales, 61.1% de ayudas al estudio, 67.8% de autoevaluación y 68.7% de estrategias de evaluación.

El interés por estudiar a los jóvenes adultos y su formación académica es una preocupación actual no sólo para las universidades, sino para la sociedad en general, pues en esta etapa de su educación se consolidan muchas competencias para la vida laboral. Incluso las experiencias del primer año de universidad son cruciales para permanecer en la escuela, pues es un proceso que contribuye a la integridad emocional, social y

académica de los estudiantes (Padilla et al., 2017). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2019), en México, sólo 18.6% de los jóvenes asiste a la universidad, de estos, 66.72% finalizará sus estudios. Por ello se consideró importante la realización de un estudio con jóvenes universitarios cuyo objetivo principal es relacionar los indicadores neuropsicológicos de las funciones ejecutivas con la autoeficacia académica, además de analizar diferencias en estas variables según sexo, semestre y promedio.

MÉTODO

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

Instrumentos

Cuestionario de Observación para la Evaluación de las Funciones Ejecutivas (EFECO) (García, 2015). Conformado por 67 ítems, mide funciones ejecutivas en ocho dimensiones: flexibilidad, organización de materiales, monitorización, control inhibitorio, control emocional, memoria de trabajo, iniciativa y planificación, en una escala tipo Likert con tres tipos de respuesta: nunca, frecuentemente y con mucha frecuencia. Con respecto a la fiabilidad, se encontró un alfa de Cronbach de .96 y .94 en el análisis de dos mitades de Guttman.

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

Procedimiento

Una vez seleccionados los instrumentos, se pasaron a formato virtual utilizando la aplicación Google Forms. Se solicitó el apoyo de profesores docentes que radicaban en distintas ciudades del estado de Sonora; cuando aceptaban colaborar con el proyecto, se

les enviaba el link con los instrumentos para pasarlo a los estudiantes. La recolección de datos tuvo una duración de tres semanas y después se pasó a cerrar la aceptación de respuestas en la plataforma. Posteriormente, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 25 para realizar el análisis estadístico de los datos.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del estudio, primero el análisis de consistencia interna de cada uno de los instrumentos utilizados y sus respectivas dimensiones; para la escala de autoeficacia académica se obtuvo un alfa igual a .88 y para la escala EFECO el valor fue de .98, lo que indica que ambas escalas tuvieron buena consistencia interna (tabla 1).

Tabla 1
Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones de las escalas

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

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 presenta la correlación realizada entre las distintas dimensiones de las variables AA y FE. Lo que se observa en la tabla es que la dimensión de fortaleza no se correlaciona con la dimensión de inhibición, aun así, la mayoría de dimensiones se relacionan de manera significativa y positiva, es decir, que entre mejores sean las funciones ejecutivas de los estudiantes, estos aumentan su autoeficacia.

Tabla 2
Correlación entre Autoeficacia Académica y Funciones Ejecutivas

	GEN	ND	FOR	MON	INH	FC	CE	PL	OM	INI	MT
ACAES											
Generalización	1										
Nivel de dificultad	.649**	1									
Fortaleza	.661**	.638**	1								
EFECO											
Monitorización	.293**	.183**	.182**	1							
Inhibición	.215**	.153*	0.120	.784**	1						
Flexibilidad cognitiva	.251**	.165*	.177**	.781**	.803**	1					
Control emocional	.261**	.152*	.151*	.645**	.754**	.764**	1				
Planificación	.311**	.222**	.245**	.826**	.814**	.783**	.695**	1			
Organización de materiales	.188**	.129*	.130*	.737**	.772**	.695**	.604**	.732**	1		
Iniciativa	.337**	.204**	.269**	.849**	.748**	.794**	.691**	.832**	.716**	1	
Memoria de trabajo	.313**	.204**	.202**	.834**	.817**	.767**	.709**	.855**	.756**	.838**	1

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 presenta los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes de las escalas ACAES y EFECO por sexo. Según la prueba Levene, las dimensiones tienen similitudes estadísticamente significativas entre las muestras; por otro lado, en la prueba t de Student, en cuanto a la escala de ACAES, se encontraron diferencias significativas según el sexo en todas las dimensiones; mientras que en la escala de EFECO, las dimensiones presentan similitudes entre las muestras, indicando que no hay diferencias entre hombres y mujeres en su funcionamiento ejecutivo.

Tabla 3
Prueba t de muestras independientes
de Autoeficacia Académica y Funciones Ejecutivas por sexo

	F	p	t	gl	p
ACAES					
Generalización	1.420	0.235	-2.454	239	0.015
Nivel de dificultad	0.126	0.722	-3.713	239	0.000
Fortaleza	0.041	0.840	-2.101	239	0.037
EFECO					
Monitorización	0.533	0.466	-1.957	239	0.051
Inhibición	1.326	0.251	-0.466	239	0.641
Flexibilidad cognitiva	2.375	0.125	-1.377	239	0.170
Control emocional	1.029	0.312	1.052	239	0.294
Planificación	1.320	0.252	-1.941	239	0.053
Organización de materiales	0.009	0.926	-1.784	239	0.076
Iniciativa	0.210	0.647	-0.920	239	0.359
Memoria de trabajo	0.150	0.699	-1.372	239	0.171

Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 presenta la significancia de la prueba t de Student para muestras independientes de las escalas ACAES y EFECO por semestre, de los jóvenes de los primeros semestres y semestres avanzados. Según la prueba Levene de ACAES, las dimensiones tienen similitudes estadísticamente significativas entre las muestras; de igual manera, en la prueba t de Student se encuentran similitudes entre las dimensiones, es decir, que no hay diferencias entre semestres. Por otro lado, en cuanto a EFECO, en la prueba Levene cada una de las dimensiones tiene similitudes estadísticamente significativas entre las muestras, a excepción de la organización de material (*organización de materiales*: 4.579, $p= .030$); mientras que en la prueba t de Student se encuentran diferencias significativas en las dimensiones de monitorización, inhibición, flexibilidad cognitiva e

iniciativa, lo que indica que los jóvenes de los primeros semestres muestran una mayor dificultad en estas áreas.

Tabla 4
Prueba *t* de muestras independientes
de Autoeficacia Académica y Funciones Ejecutivas por semestre
(primeros semestres y semestres avanzados)

	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
ACAES					
Generalización	0.000	0.997	-0.915	238	0.361
Nivel de dificultad	0.526	0.469	0.201	238	0.841
Fortaleza	1.189	0.277	0.499	238	0.618
EFECO					
Monitorización	1.681	0.196	-2.538	238	0.012
Inhibición	0.87	0.352	-2.226	238	0.027
Flexibilidad cognitiva	0.382	0.537	-3.246	238	0.001
Control emocional	1.095	0.296	-1.769	238	0.078
Planificación	0.032	0.857	-1.514	238	0.131
Organización de materiales	4.759	0.030	-1.871	238	0.063
Iniciativa	0.116	0.734	-2.143	238	0.033
Memoria de trabajo	1.760	0.186	-1.787	238	0.075

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5 presenta la significancia de la prueba *t* de Student para muestras independientes de las escalas de ACAES y EFECO por promedio, comparando a los jóvenes con promedio bajo y promedio alto. Según la prueba Levene, en ACAES cada una de las dimensiones tiene similitudes estadísticamente significativas entre las muestras, excepto la dimensión de nivel de dificultad (*nivel de dificultad*: 3.992, $p = .047$); por otro lado, en la prueba *t* de Student se encuentran diferencias significativas en las dimensiones de generalización y nivel de dificultad, indicando que los jóvenes de promedios bajos no dominan todas las actividades escolares. Por otra parte, la prueba Levene en EFECO indicó que cada una de las dimensiones tiene similitudes estadísticamente significativas entre las muestras; en la prueba *t* de Student se encuentran diferencias en las dimensiones de monitorización, control emocional, planificación y organización de materiales, indicando que los jóvenes de promedio bajo muestran más dificultades en dichas funciones.

Tabla 5
Prueba *t* de muestras independientes
de Autoeficacia Académica y Funciones Ejecutivas por promedio
(promedio bajo y promedio alto)

	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
ACAES					
Generalización	1.165	0.282	-3.127	239	0.002
Nivel de dificultad	3.992	0.047	-2.968	239	0.003
Fortaleza	0.554	0.457	-1.689	239	0.092
EFECO					
Monitorización	0.386	0.535	-3.025	239	0.003
Inhibición	0.010	0.920	-1.825	239	0.069
Flexibilidad cognitiva	1.136	0.288	-1.669	239	0.096
Control emocional	1.134	0.288	-2.573	239	0.011
Planificación	0.442	0.507	-2.735	239	0.007
Organización de materiales	0.253	0.615	-2.174	239	0.031
Iniciativa	0.338	0.561	-1.971	239	0.050
Memoria de trabajo	0.334	0.564	-1.860	239	0.064

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio indican que existe una relación positiva entre las FE y la AA, es decir, que entre más desarrolladas se encuentren las FE de los estudiantes, aumentará su AA. Sin embargo, la dimensión de fortaleza (AA) no se correlaciona con la dimensión de inhibición (FE), esto puede deberse a que la fortaleza es la habilidad de una persona para afrontar las demandas de las actividades diarias, incrementando la determinación y confianza (López, 2018), mientras que la inhibición es la capacidad de regular y controlar las tendencias a generar respuestas impulsivas, por lo que hace que la persona realice las actividades con prudencia (Flores et al., 2014).

De acuerdo con las pruebas *t* de Student, se encontró que la AA es diferente entre hombres y mujeres, esto puede deberse a que las mujeres manipulan la información generada de manera intrínseca con el fin de recrear una percepción sobre sus habilidades en un plano imaginario-deseable, mientras que los hombres utilizan mayormente el razonamiento espacial y abstracto para la solución de problemas, por lo que deberán

hacerse más estudios para esclarecer las diferencias reales de género que pudieran darse en torno a la autoeficacia académica (Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez, 2018). En cuanto al promedio, se encontraron diferencias significativas, lo que indica que los jóvenes de bajo promedio no se sienten capaces de realizar cualquier tipo de actividad escolar, esto sucede debido a la relación positiva entre la AA y el rendimiento académicos, en donde el aumento de una provoca el incremento de la otra (Alegre, 2014).

Por su parte, dentro de las FE se encontraron diferencias entre los semestres, lo que señala que los estudiantes de los primeros semestres muestran dificultades en su funcionamiento ejecutivo, sobre todo en la monitorización, inhibición, flexibilidad cognitiva e iniciativa, esto puede deberse a las competencias exigidas según el año y/o nivel escolar (Jiménez-Puig et al., 2019). De igual manera, se obtuvieron diferencias en el promedio, indicando que los jóvenes de promedio bajo mantienen dificultades en la monitorización, control emocional y la planificación, esto se debe a la relación que tienen las FE en el rendimiento académico, pues si existe una dificultad en el funcionamiento ejecutivo, éste se ve reflejado en el rendimiento académico (Gutiérrez-Ruiz et al., 2020).

Los resultados obtenidos en este estudio pueden ayudar al desarrollo de programas futuros que promuevan el desarrollo de las FE en universitarios para así fomentar la AA en los estudiantes, lo que permitirá que su rendimiento académico mejore. Para futuros estudios, se recomienda utilizar baterías de pruebas que evalúen las funciones ejecutivas y no sólo una escala Likert, esto daría mayor confiabilidad a los resultados, además, se sugiere evaluar el rendimiento con las calificaciones oficiales y no sólo con autoreporte.

REFERENCIAS

- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/54/130>
- Fernández, J. M. G., Saura, C. J. I., Juan, M. V., Maciá, C. G., Sánchez, A. M. P. y San Martín, N. L. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(41), 118-131. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459646901011.pdf>
- Flores, I. J. C., Ostrosky-Solís, F. y Lozano, A. (2014). *Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales-2*. Manual Moderno.

- Galleguillos, H., P. (2017). *Construcción y validación de la escala autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar, Chile*. [Tesis doctoral] Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=110095>
- García, G. A. (2015). Desarrollo y validación de un cuestionario de observación para la evaluación de las funciones ejecutivas en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 141-162. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80242935008.pdf>
- Gutiérrez-García, A. G. y Landeros-Velázquez, M. G. (2017). Evaluación de funciones ejecutivas en estudiantes universitarios con niveles de autoeficacia percibida baja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/60807>
- Gutiérrez-García, A. G. y Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Gutiérrez-Ruiz, K., Paternina, J., Zakzuk, S., Mendez, S., Castillo, A., Payares, L. y Peñate, A. (2020). Las funciones ejecutivas como predictoras del rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Psychology, Society, & Education*, 12(3), 161-174. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2103>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- Jiménez-Puig, E., Broche-Pérez, Y., Hernández-Caro, A. A. y Díaz-Falcón, D. (2019). Funciones ejecutivas, cronotipo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142019000200015&script=sci_arttext&tlng=pt
- López, P. A. (2018). *Autoeficacia y fortaleza mental en deportistas federados de disciplinas individuales de Lima metropolitana*. [Tesis] Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. <https://doi.org/10.19083/tesis/624537>
- Padilla, L. E., Figueroa, A. E. y Rodríguez-Figueroa, H. M. (2017). La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo. *Sinéctica*, (48), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100012&lng=es&tlng=es
- Pérez, K. P. (2019). Influencia de la función ejecutiva en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Caso Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco. *Espacios*, 40(8), 7-12. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n08/19400807.html>

- Tamayo, D. A., Merchán, V., Hernández, J. A., Ramírez, S. M. y Gallo, N. E. (2018). Nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes adolescentes de los colegios públicos de Envigado-Colombia. *CES Psicología*, 11(2), 21-36. <https://doi.org/10.21615/cesp.11.2.3>
- Tirapu-Ustárroz, J., Cordero-Andrés, P., Luna-Lario, P. y Hernáez-Goñi, P. (2017). Propuesta de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales. *Revista de Neurología*, 64(2), 75-84. <https://neurologia.com/articulo/2016227>

FUNCIONES EJECUTIVAS EN UNIVERSITARIOS QUE PRACTICAN DEPORTES DE CONTACTO Y SUS IMPLICACIONES NEUROPSICOLÓGICAS

Diana Mejía Cruz
Yulissa Mancillas Saucedo
Missael Alejandro Campoa Lázaro
Laurent Ávila Chauvet
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

En los últimos años, diversas investigaciones han encontrado que la exposición repetida a traumatismos craneales puede ocasionar daños a largo plazo en la funcionalidad cerebral en los practicantes de deportes de contacto, como el boxeo y fútbol americano, actividades practicadas por jóvenes en desarrollo. El presente estudio tuvo como objetivo evaluar y comparar el desempeño de boxeadores ($n= 4$), jugadores de fútbol americano de nivel universitario con historial de conmoción ($n= 4$), jugadores de americano que no cuentan con historial de conmoción ($n= 4$) y con un grupo control saludable ($n= 4$) que no practicaba deporte, en tareas relacionadas con los lóbulos frontales y las funciones ejecutivas por medio de Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales-2 (BANFE-2), historial de contusiones con SCAT-5 y malestar psicológico con el SCL-90. Los resultados mostraron que no existe una diferencia significativa entre los grupos, sin embargo, se pudo observar que existe una correlación significativa en tareas asociadas con la región orbito medial, la cual participa en el control inhibitorio, respecto a los años de entrenamiento. Los resultados sugieren que, a pesar de no existir una diferencia significativa entre los grupos, los años de entrenamiento provocan que los deportistas presenten un menor desempeño en la realización de las tareas en comparación con el grupo control. Dichos resultados pueden ser utilizados para futuras investigaciones con un mayor número de participantes, así como para crear programas de rehabilitación y diagnóstico temprano para prevenir complicaciones neurológicas futuras.

Palabras clave: deportes de contacto, funcionamiento ejecutivo, encefalopatía crónica traumática

ABSTRACT

In recent years, several researchers have found that repeated exposure to head injuries can cause long-term damage to brain functionality in contact sports practitioners, such as boxing and American football, Leisure activities practiced by young people in development. The present study aimed to evaluate, and compare the performance of boxers ($n= 4$); college football players with a history of concussion ($n= 4$); football players without a history of concussion ($n= 4$); and with a healthy control group ($n= 4$) who did not practice sports. The participants performed tasks related to the frontal lobes and executive functions, using the Neuropsychological Battery of Executive Functions and Frontal Lobes-2 (BANFE-2); contusions historial with SCAT-5 and psychological distress with SCL-90. The results showed that there is no significant difference among the groups; however, it is observed that there is a significant correlation in tasks associated with the orbitomedial region, which participates in inhibitory control, with respect to the years of training. The results suggest that, despite there being no significant difference among the groups, the years of training cause the athletes to present a lower performance in carrying out the tasks, compared to the control group. These results can be used for future research with a larger number of participants, as well as to create rehabilitation programs and early diagnosis programs to prevent future neurological complications.

Keywords: contact sports, executive functions, chronic traumatic encephalopathy

ANTECEDENTES

Los deportes de contacto se definen por la interacción física entre los participantes y engloban disciplinas como el boxeo, el hockey y el fútbol americano. Quienes los practican, corren un alto riesgo de sufrir lesiones, entre ellas las conmociones cerebrales, debido a la intensidad de los impactos que se producen durante la competición.

Las conmociones cerebrales son lesiones que pueden provocar una pérdida de conciencia temporal, cambios en el estado emocional, amnesia y déficits neurológicos. Además, pueden aparecer síntomas que duran semanas después del incidente, como dolor de cabeza, mareo y fatiga, entre otros. Se ha documentado que la exposición prolongada a golpes en la cabeza y conmociones propicia el desarrollo de la encefalopatía traumática crónica (Omalu et al., 2005). Se han llevado a cabo estudios con jugadores de fútbol americano que han demostrado cambios en la estructura cerebral, aun cuando los sujetos no muestran síntomas de conmoción. En la literatura científica, a este tipo de traumatismos se les denomina “golpes subconvulsivos”, y se refiere a golpes “pequeños” a la cabeza que no llegan a causar una conmoción. Sin embargo, también representan un riesgo para la salud cerebral de los deportistas (Curro, 2016). Desde la década de 1990, se ha acumulado cada vez más evidencia sobre los efectos neurobiológicos de

las conmociones cerebrales y sus implicaciones psicosociales a largo plazo (Bailes et al., 2013; Barr, 2020; Mainwaring et al., 2018; Williams et al., 2015). Estos estudios han permitido definir con mayor claridad el cuadro clínico de la encefalopatía traumática crónica, que se asocia a la exposición repetida a los deportes de contacto.

En México, se han realizado dos estudios al respecto. En el primero, con 20 deportistas de contacto, se utilizó la prueba Neuropsi y se encontró que los sujetos con un historial de conmoción cerebral presentaban un rendimiento más bajo en el total de las pruebas, reportando la puntuación más baja en el área de memoria verbal de reconocimiento (Orozco y Ruz, 2019a). En el segundo estudio, se empleó la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE), y se observó que los deportistas sin historial de conmoción cerebral obtuvieron mejores resultados en las pruebas de Stroop, memoria de trabajo viso espacial y en el total orbitomedial (Orozco y Ruz, 2019b). Aunque los estudios realizados en deportistas de contacto en México han demostrado la presencia de efectos negativos de las conmociones cerebrales en su desempeño cognitivo, estos hallazgos aún no han definido con claridad el vínculo entre la práctica de deportes de contacto como el boxeo, el fútbol americano y el desarrollo de la encefalopatía traumática crónica.

Por tanto, el objetivo del presente estudio fue evaluar y comparar el desempeño de jugadores de fútbol americano de nivel universitario con historial de conmoción, jugadores que no cuentan con historial de conmoción, boxeadores profesionales y un grupo control saludable que no practicaba ningún deporte de contacto, en tareas relacionadas con los lóbulos frontales y las funciones ejecutivas. Dicha evidencia apoyará en brindar información sobre la detección oportuna de deficiencias cognitivas ocasionadas por deportes de contacto.

MÉTODO

Tipo de estudio

Diseño no experimental de tipo transversal-descriptivo con un muestreo no probabilístico de participantes voluntarios que practican boxeo, fútbol americano y control que no practican ningún deporte (Appelbaum et al., 2018).

Participantes

El muestreo utilizado en este estudio fue no probabilístico por conveniencia. Se trabajó con un total de 16 participantes de sexo masculino, todos ellos estudiantes

universitarios con edades comprendidas entre 18 y 27 años ($M= 19.92$, $DE= 1.62$). La muestra se dividió en cuatro grupos: *a*) cuatro universitarios practicantes de fútbol americano con historial de conmoción, *b*) cuatro universitarios practicantes de fútbol americano sin historial de conmoción, *c*) cuatro boxeadores profesionales, y *d*) cuatro universitarios no practicantes de ningún deporte de contacto y sin historial de eventos cerebrovasculares y traumatismos craneoencefálicos.

Instrumentos

Herramienta de Evaluación de Conmoción en el Deporte (SCAT-5): es una prueba estandarizada que se utiliza para evaluar las conmociones en los deportistas de 13 años o más, utilizada por organizaciones como la FIFA y en los juegos olímpicos (Concussion in Sport Group, 2017).

Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE-2): es una batería que se divide en 14 pruebas que evalúan 15 procesos relacionados con las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, comprensión, flexibilidad, metacognición, entre otras), dependientes de la corteza orbitofrontal, corteza prefrontal medial, corteza prefrontal dorsolateral y la corteza prefrontal anterior (Flores et al., 2014).

Cuestionario de los 90 síntomas (SCL-90): es un test que a través de 90 reactivos en escala Likert evalúa el “distrés” psicológico de los sujetos. Incluye nueve divisiones: obsesivo-compulsivo, sensibilidad interpersonal, somatización, depresión, hostilidad, ansiedad, ideación paranoide, psicoticismo y ansiedad fóbica. Todas las categorías obtuvieron un alfa de Cronbach arriba de .6 y el Índice de Severidad Global obtuvo .96 (Cruz et al., 2005).

Procedimiento

Se contactó al área de deportes de una universidad para obtener los datos de contacto del equipo de fútbol americano. Las evaluaciones se realizaron a lo largo de la pretemporada, cuando los jugadores se encontraban realizando sólo entrenamiento de acondicionamiento físico. Se contactó a diferentes entrenadores de box en gimnasios del sur de Sonora, quienes fungieron como contacto para establecer acuerdos con boxeadores profesionales de la ciudad. Los participantes controles se equiparon en variables demográficas a los participantes con experiencias deportivas en boxeo profesional y fútbol americano. Se evaluaron con el mismo procedimiento.

El proyecto se realizó en dos sesiones por participante, cada una con duración de dos horas. La evaluación se inició con la ficha demográfica donde se recababa la información del participante, la asignación del folio correspondiente y la firma del consentimiento informado. Posteriormente, se evaluó el historial clínico con el SCAT-5 para evaluar una conmoción en el pasado y si aún contaban con síntomas de ésta. Se aplicó la entrevista estructurada acorde al DSM-5 para conocer si presentaban características del trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), de carácter dicotómico con una extensión de 10 preguntas.

Posteriormente, se procedió a evaluar las funciones ejecutivas a través de la aplicación de la prueba BANFE, las subpruebas se aplicaron según el orden que viene indicado. La evaluación se realizó en cubículos de mínimo 2 x 3 metros, los cuales estaban aislados de ruido y de interrupciones, contaban con adecuada ventilación e iluminación, un escritorio y dos sillas.

Todo el procedimiento se realizó siguiendo los principios éticos de la declaración de Helsinki, priorizando siempre el bienestar de los participantes, informándolos de todo el procedimiento y otorgándoles la posibilidad de retirarse de la evaluación en cualquier momento.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS

Resultados de los boxeadores

Para delimitar el desempeño que obtuvieron los grupos en las subpruebas de BANFE y explorar el rango en que se encuentran para determinar si existe un daño cognitivo, se realizó un análisis *t* de Student para muestras independientes considerando que se cumplían criterios de normalidad en cada una de las unidades de análisis que se miden en la prueba BANFE.

Se encontró que en el área orbitomedial, el grupo de boxeadores presentó una media del puntaje normalizado de 75, lo cual indica, de acuerdo con los baremos de BANFE, una alteración leve-moderada, mientras que el grupo control obtuvo una media de 95 puntos, es decir, se encuentran en un rango normal, mientras que para el área frontal anterior ambos grupos se posicionan en el rango normal con una media de 86 para el grupo de boxeadores y de 94 para el control; no se encontraron diferencias significativas en el área orbitomedial ($t = -2.015$, $gl = 6$, $p = .091$) y para la corteza prefrontal anterior ($t = -1.19$, $gl = 6$, $p = .276$) (tabla 1). Un mayor puntaje representa un mejor desempeño en las pruebas.

Tabla 1
Comparación de medias del puntaje normalizado obtenido
por área de BANFE para cada grupo

Área evaluada	Grupo						<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Boxeo			Control					
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SEM</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SEM</i>			
Orbitofrontal	75	16.73	8.36	95	10.67	5.33	-2.015	6	.091
Prefrontal anterior	86	11.38	5.69	9	5.22	2.61	-1.197	6	.276

Fuente: elaboración propia.

Para evaluar diferencias en el desempeño del área dorsolateral, se utilizó de igual manera la *t* de Student para muestras independientes, únicamente con la puntuación total obtenida por los participantes mediante 23 variables de salida de BANFE, sin incluir las puntuaciones normalizadas. De acuerdo con el análisis, el grupo de boxeadores obtuvo una media de 178 y el grupo control de 181, sin embargo, no hay diferencias significativas entre los grupos ($t = -.261$, $gl = 6$, $p = .803$) (tabla 2). Un menor puntaje representa un desempeño inferior en las pruebas.

Tabla 2
Comparación de medias del puntaje obtenido
en el área dorsolateral para cada grupo

Área evaluada	Grupo						<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Clínico			Control					
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SEM</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SEM</i>			
Dorsolateral	178	14.10	7.05	182	20.5	10.25	-.261	6	.803

Fuente: elaboración propia.

Para determinar el tiempo que los participantes del grupo clínico llevan practicando boxeo, se realizaron análisis con los años reportados en la entrevista inicial, se presentó una media de 8.75 años entrenando ($DE = 3.5$) y de 4.75 años compitiendo de manera profesional ($DE = 2.75$). Para el SCAT-5, las puntuaciones obtenidas por el grupo de boxeo presentaron una media de 24.25 ($DE = 21.63$), lo que refleja un estado leve en relación con la gravedad de los síntomas por contusiones. En relación con el TDAH, el grupo control ($M = 4.75$, $DE = 3.30$) y el grupo de boxeo ($M = 5.75$, $DE = 3.59$) no cumplen con la cantidad de síntomas mínimos para considerarse como una manifestación leve del trastorno según el DSM-5 y la entrevista demográfica.

Finalmente, se tomó el IGS del SCL-90, a partir de esto se determinó que el grupo de boxeo presentaba una $M = .742$, con una puntuación normalizada de 50-55 puntos, mientras que el grupo control tuvo una $M = .252$ y una puntuación normalizada de 35-40 puntos, es decir, ambos grupos se encuentran fuera de riesgo psiquiátrico (tabla 3).

Tabla 3
Comparación de medias por grupo para SCAT, TDAH y SCL-90

Escala	Grupo				t	gl	p
	Boxeo		Control				
	M	DS	M	DS			
SCAT	24.24	21.63	00	00	2.24	6	.091
TDAH	5.75	3.59	4.75	3.30	.410	6	.696
SCL-90	.742	1.07	.252	.201	.899	6	.403

Fuente: elaboración propia.

A partir de los resultados, con base en el análisis de correlación entre los años de practicar deportes de contacto y las variables de salida de la región orbitomedial de BANFE, asociada al control inhibitorio, seguimiento de reglas y límites; detección y evitación de riesgo y beneficio, se encontraron tres correlaciones significativas indirectamente proporcionales entre los años y errores de ejecución en atravesar laberintos ($r_p = -.728, p < .05$); errores de inhibición en tarea Stroop ($r_p = -.875, p < .01$); número de aciertos tarea Stroop ($r_p = -.851, p < .01$), y total de desempeño en funcionamiento de corteza orbitomedial ($r_p = -.802, p < .05$).

Resultados en jugadores de americano

Para revisar los criterios del TDAH se usaron análisis descriptivos para déficit de atención e hiperactividad, respectivamente, los jugadores de americano y el grupo control no cumplieron con la cantidad de síntomas mínimos para considerarlos una manifestación al menos leve del trastorno. Del SCL-90 se tomó el ISG para las comparaciones, registrando el grupo de jugadores con conmoción una $M = .50$ y un puntaje normalizado de 45-50, los jugadores sin conmoción una $M = .67$ y un puntaje normalizado de 50-55, y el grupo control una $M = .28$ con una puntuación normalizada de 35-45. Los tres grupos se encontraron fuera de las poblaciones de riesgo.

Para comparar el desempeño de los participantes en las áreas evaluadas por la prueba BANFE, se aplicó un ANOVA de un factor para cada sub área que mide la prueba. No se encontraron diferencias significativas entre los jugadores con conmoción, los

jugadores sin conmoción y el grupo control en el área prefrontal anterior ($F= .453$, $gl= 2, 9$, $p= .649$), dorso lateral de memoria de trabajo ($F= 1.087$, $gl= 2, 9$, $p= .378$) y dorsolateral de las funciones ejecutivas ($F= .548$, $gl= 2, 8$, $p= .599$).

Se encontraron diferencias en el área orbitomedial ($F= 5.833$, $gl= 2, 8$, $p= .027$). Posteriormente, se aplicó un análisis *post hoc* para identificar en dónde se localizaba la diferencia, y se encontró con prueba Tukey entre jugadores sin conmoción y jugadores ($p= .031$). Dentro de las tareas que componen la evaluación de la corteza orbitomedial, es la tarea de laberintos donde se encuentran diferencias de desempeño ($F= 13.440$, $gl= 2, 9$, $p= .002$) (tabla 4). Con la prueba Tukey se encontraron las diferencias entre los jugadores con conmoción con respecto al grupo control ($p = .002$) y entre los jugadores sin conmoción y el grupo control ($p = .02$). A partir de los resultados en el análisis de correlación entre los años de practicar deportes de contacto y las variables de salida de la región orbitomedial de BANFE, se encontró una correlación significativa indirectamente proporcional entre los años y errores de ejecución en atravesar laberintos ($r_p= -.728$, $p= < .01$).

Tabla 4
Desempeño de los grupos por área de los lóbulos frontales

	Grupo						p
	Jugadores con conmoción		Jugadores sin conmoción		Grupo control		
	M	DS	M	DS	M	DS	
Orbitomedial	193	3	186.2	3.6	194	3.5	.027
Prefrontal anterior	17.5	2.6	18.5	1.9	18.7	0.9	.649
Dorsolateral	71.7	30	80	4.5	92.5	16.7	.378
Dorsolateral (fe)	90.7	3.4	84.7	2.3	89.2	12.1	.599

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio se evaluó el funcionamiento ejecutivo para determinar el daño en el lóbulo frontal asociado a traumatismos craneales repetitivos propios de las experiencias deportivas de los participantes. De acuerdo con los análisis realizados, se encontraron diferencias significativas mínimas entre los grupos de deportistas de contacto y el grupo control saludable, en particular, en corteza orbitofrontal. Se encontraron correlaciones significativas entre los años de entrenamiento y el desempeño en la tarea de

laberintos perteneciente a corteza orbitofrontal tanto en participantes que practican box como en jugadores de fútbol americano, esto es consistente con otros metaanálisis internacionales (Bailes et al., 2013; Barr, 2020; Mainwaring et al., 2018; Orozco y Ruz, 2019b; Williams et al., 2015).

Para futuras investigaciones, se sugiere reunir una muestra más grande que permita obtener más datos y variaciones en el número de años practicando el deporte. Se sugiere conservar los criterios de inclusión y exclusión para garantizar que los resultados obtenidos sean resultado de la exposición repetida a traumatismos craneales y no de otros trastornos con alteración en corteza prefrontal como TDAH y uso de sustancias psicoactivas. Asimismo, poner en práctica programas de prevención, rehabilitación y diagnóstico oportuno para disminuir el impacto cognitivo que los deportistas de contacto están en riesgo de presentar.

REFERENCIAS

- Appelbaum, M., Cooper, H., Kline, R., Mayo, E., Nezu, A. y Rao, S. (2018). Journal article reporting standards for quantitative research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 3.
- Bailes, J., Petraglia, A., Omalu, B., Nauman, E. y Talavage, T. (2013). Role of subconcussion in repetitive mild traumatic brain injury: a review. *Journal of Neurosurgery*, 119(5), 1235-1245. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23971952/>
- Barr, W. (2020). Believers versus deniers: the radicalization of sports concussion and chronic traumatic encephalopathy (CTE) science. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 61(2), 151. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fcap0000210>
- Concussion in Sport Group. (2017). *Herramienta de evaluación de conmoción en el deporte*. <https://resources.fifa.com/image/upload/scat5-sport-concussion-assessment-tool.pdf?cloudid=vi7icwcvame0lfqkvbrm>
- Cruz, C., López, L., Blas, C., González, L. y Chávez, R. (2005). Datos sobre la validez y confiabilidad de la Symptom Check List 90 (SCL 90) en una muestra de sujetos mexicanos. *Salud Mental*, 28. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v28n1/0185-3325-sm-28-01-72.pdf>
- Curro, C. (2016). *Subconcussive blows in high school football: putting young brains at risk* (Tesis). Massachusetts Institute of Technology. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/106746/969441173-MIT.pdf?sequence=1>

- Flores, J., Ostrosky, F. y Lozano, A. (2014). *Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales* (2ª Ed.). Manual Moderno.
- Mainwaring, L., Pennock, K., Mylabathula, S. y Alavie, B. (2018). Subconcussive head impacts in sport: a systematic review of the evidence. *International Journal of Psychophysiology*, 132, 39-54. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29402530/>
- Omalu, B., DeKosky, S., Minster, R., Kamboh, M., Hamilton, R. y Wecht, C. (2005). Chronic traumatic encephalopathy in a National Football League player. *Neurosurgery*, 57(2), 128-134. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15987548/>
- Orozco, G. y Ruz, I. (2019a). Memoria y atención en deporte de contacto con historial de conmoción cerebral. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(4), 2939-2962.
- Orozco, G. y Ruz, I. (2019b). Decremento de las funciones ejecutivas en deportistas. *Ciencia y Futuro*, 9(3), 116-133.
- Williams, R., Puetz, T., Giza, C. y Broglio, S. (2015). Concussion recovery time among high school and collegiate athletes: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 45, 893-903. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-015-0325-8>

TERCERA PARTE
ÁMBITO SOCIAL

FAMILIA Y CONDUCTAS DE RIESGO EN ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Ariatna Yasu Montoya Ayala
Sonia Beatriz Echeverría Castro
Raquel García Flores
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

La adolescencia es una etapa en donde los individuos experimentan diferentes cambios físicos, psicosociales, siendo de gran importancia el contexto en el cual ocurre ese desarrollo. Una familia poco funcional con modelación de consumo de sustancias, baja expresión de afecto, pobre comunicación, bajos niveles de vínculos afectivos entre padres e hijos y poca calidez son dimensiones de la familia que pueden ser detonantes de conductas de riesgo en adolescentes, tales como consumo de sustancias, alcohol, drogas, conductas delictivas e incluso conductas sexuales de riesgo. Por lo contrario, la familia como ambiente de socialización con apego y muestras de afecto entre sus integrantes y modelos de conductas saludables son factores protectores ante estas conductas de riesgo.

Palabras clave: familia, conductas de riesgo, adolescencia

ABSTRACT

Adolescence is a stage in which individuals undergo different physical and psychosocial changes, and the context in which this development occurs is of great importance. A poorly functional family with substance use modeling, low expression of affection, poor communication, low levels of affective bonds between parents and children and little warmth are dimensions of the family that can be triggers of risk behaviors in adolescents such as substance use, alcohol, drugs, criminal behavior and even sexual risk behaviors. On the contrary, the family as a socialization environment with attachment and affection among its members and models of healthy behaviors are protective factors against these risk behaviors.

Keywords: family, risk behaviors, adolescence

INTRODUCCIÓN

El mundo atravesó la pandemia de COVID-19, la cual generó una pausa a la cotidianidad y un confinamiento extremo que tuvo repercusiones en la salud tanto física como mental de las personas. Entre los adolescentes, la pandemia significó el inicio de distintas circunstancias que implicaron consecuencias negativas: enfermedades mentales como la depresión y la ansiedad, al igual que trastornos de conducta como el inicio adictivo a las sustancias y/o alcohol, desencadenados por motivos como el confinamiento largo, aburrimiento, separación de amistades y zona escolar, miedo a contraer el virus y, en ocasiones, el poco espacio disponible en casa (Lewis, 2020).

La adolescencia es una etapa en la que los jóvenes atraviesan por cambios físicos y psicosociales que pueden generar problemas relacionados con su salud mental y su capacidad de superar las adversidades, así como dificultades con las conductas de riesgo que impidan su adecuado desarrollo y ajuste psicosocial; en este proceso, la participación de la familia y comunidad es crucial para lograr el bienestar integral de los adolescentes (Valencia y López, 2017).

La familia, en tanto promotora de ambientes de desarrollo para el adolescente, puede generar redes de prevención, apoyo y protección para evitar conductas de riesgo, o bien, ser detonadora de ellas (Uribe y Márquez, 2022). En el presente capítulo, resultado de una revisión bibliográfica, se analiza cómo la familia contribuye con ambientes con factores de protección o promoción de conductas de riesgo en los adolescentes. Dados los cambios en las relaciones familiares y en los adolescentes, especialmente después de la pandemia, el uso de la tecnología, las influencias de los pares y los diferentes grupos de influencia social, la comprensión de estas multicausalidades constituye un reto, y aún más los desafíos para aproximarse a la familia y que ésta pueda favorecer verdaderos ambientes de bienestar y desarrollo para los hijos adolescentes.

CONDUCTAS DE RIESGO ADOLESCENTE

La adolescencia es conocida por la aparición de diversos factores de riesgo para el desarrollo de los jóvenes; la subestimación de los riesgos es habitual y en ello intervienen elementos como creencias o valores de los individuos e incluso la falta de información acerca de las consecuencias, por ejemplo, los adolescentes tienen una percepción de control respecto al manejo de las adicciones y consideran que si bien el consumo de alcohol o drogas puede ocasionarles daños, pueden dejarlo cuando deseen (Sánchez et al., 2018). Este peligro es mayor en las juventudes que tienen poca supervisión por parte de sus padres y familiares, y una pobre comunicación y orientación sobre estos temas en casa.

Las conductas de riesgo en los adolescentes son aquellas acciones voluntarias o involuntarias realizadas por el individuo que pueden llevar a consecuencias nocivas, como son actividad sexual sin protección que pueda conducir a embarazo no deseado o infecciones de transmisión sexual, abuso de sustancias y conductas que contribuyen a lesiones no intencionales o violencia (Rosabal et al., 2015).

Las conductas de riesgo son cada vez más frecuentes en la vida de los adolescentes; en México, durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, el consumo de drogas duras en adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años aumentó 15%; el consumo de marihuana subió 17% y el de alcohol, 14% (Branded Content, 2022); el consumo excesivo de alcohol se define como la ingesta de más de cinco copas por ocasión; 19% de los adolescentes mexicanos reporta dicha conducta, siendo más frecuente entre los hombres (22.3%) que entre las mujeres (14.7%), ocasionando diversos tipos de lesiones, accidentes, violencia, trastornos mentales y de la conducta, cáncer, enfermedades cardiovasculares y trastornos reproductivos (Centro de Información para Decisiones en Salud Pública, 2020).

En cuanto al consumo de tabaco, en México, en muchas ocasiones comienza desde la niñez, lo que constituye un dato alarmante, ya que en 2021, 1,012,328 adolescentes y niños entre los 10 y 19 años comenzaron a ser adictos, esto equivale a 4.7% de la población, de igual manera, en el confinamiento por COVID-19, el consumo en los adolescentes aumentó debido al estrés y la depresión que se vivió durante esa etapa, corriendo el riesgo de padecer enfermedades como cáncer de cuello, garganta, esófago y cavidad bucal (boca, lengua, labios y encías), así como de varias enfermedades dentales (Infobae, 2022).

Los jóvenes crecen en distintos ambientes, algunos caracterizados por la pobreza y el miedo, que conforman una ventana de oportunidad para que el crimen organizado pueda reclutar jóvenes para que se dediquen a la venta de drogas o actúen como sicarios. Cada vez es más común que estos acepten, ya sea por la necesidad económica, situaciones familiares, obligados por amigos o familiares e incluso por curiosidad, situación que conlleva conductas de riesgo reforzadas por la motivación económica y/o el miedo, ya que en ocasiones tienen la tarea de traficar y vender drogas, piratearía, ejercer la extorsión, establecer redes de corrupción y hasta cometer asesinatos (Encinas, 2016).

En cuanto a la conducta sexual, México ocupa el primer lugar en el tema de embarazo adolescente. En un estudio del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2014), se encontró que 29.2% de las mujeres entre 15 y 19 años tenían vida sexual activa, de ellas, 44.9% declaró no haber usado algún método anticonceptivo durante su primera relación sexual (Inegi, 2014).

FAMILIA Y CONDUCTAS DE RIESGO EN ADOLESCENTES

Los contextos en donde el adolescente se desenvuelve (familia, escuela, barrio) son más influyentes en su desarrollo. La familia es uno de los microambientes cotidianos y que tiene una alta influencia en desarrollar un estilo de vida saludable (Hernández, 1996).

Los padres de familia son actores clave en la prevención temprana de conductas de riesgo, ya que tienen una influencia significativa en el desarrollo del adolescente, dado el apego que se ha formado desde la infancia, por la manera en que se expresa el afecto y la forma como el adolescente se relaciona con los demás; la relación que se crea entre los padres de familia y los adolescentes, basada en el cariño y el respeto, es un vínculo intensamente significativo y protector ante situaciones complejas futuras que son propias del desarrollo de la persona (Romagnoli et al., 2006).

Múltiples investigaciones indican que una diversidad de variables relacionadas con el funcionamiento, ambientes y clima familiar inciden en la presencia de diversas conductas de riesgo. Distintos enfoques y aproximaciones para el entendimiento y comprensión de la familia y las relaciones entre sus integrantes, coinciden en la gran relevancia que tiene lo que sucede al interior y en la cotidianidad de la vida familiar con respecto a las conductas de sus miembros, en particular, de quienes se encuentran en momentos críticos de su desarrollo, como es el caso de los adolescentes.

Telumbre et al. (2019) han encontrado que cuando los padres, hermanos, abuelos, tíos son consumidores de alcohol, aparece una fuente importante de aprendizaje social a través del modelamiento, asociándose con un consumo a temprana edad y una alta probabilidad de generar dependencia. Así, el consumo de alcohol en los padres predispone en los hijos una actitud favorable hacia dicha conducta, incluso cuando los progenitores emiten mensajes verbales explícitos en contra de su uso, aunque muchos de los ambientes familiares alrededor del alcohol son altamente permisivos con respecto a su consumo y en muchos casos hay alta tolerancia y hasta promoción de que se beba como parte de la conducta aceptable.

Desde la perspectiva del funcionamiento familiar, Huitrón-Bravo et al. (2011), en uno de sus estudios comparativos respecto a las conductas de riesgo en adolescentes chilenos y mexicanos, han encontrado que la forma en que funcionan las familias es un elemento determinante para que se den conductas de riesgo. Los adolescentes que perciben a sus familias como disfuncionales tienen una mayor posibilidad de consumir tabaco, marihuana y tranquilizantes; además, la ansiedad y la tristeza se observan con mayor prevalencia y la conducta sexual inicia tempranamente. En este estudio se comprobó que los padres de familia y la funcionalidad familiar tienen una correlación importante con la presencia de conductas de riesgo en este grupo poblacional.

En otro estudio sobre el funcionamiento familiar y la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos, Gallegos et al. (2016) estudiaron los contextos del hogar y la escuela y encontraron que a mayor adaptabilidad, cohesión, satisfacción y comunicación familiar, menor observación de violencia y victimización dentro del contexto del hogar. Todas las dimensiones del funcionamiento familiar evaluadas están relacionadas con la observación de violencia en el contexto escolar, de igual manera, se observó que las dimensiones positivas del funcionamiento familiar como la cohesión y adaptabilidad actuaban como factores protectores de la violencia.

Maneiro et al. (2016) han encontrado que los adolescentes que han sido testigos y/o víctimas de algún tipo de violencia en su familia presentan más comportamiento agresivo, conductas que van en contra de las normas, como el robo, y otro tipo de delitos, problemas derivados del consumo de drogas, al igual que consumo de sustancias, específicamente, alcohol, *cannabis* y cocaína.

En un estudio sobre el consumo de tabaco en los adolescentes, Lavielle Sotomayor et al. (2012) analizaron el impacto de las características familiares sobre su consumo; los autores encontraron que los jóvenes que viven en una familia monoparental tienen mayor probabilidad de mostrar conductas de riesgo, debido a que existe una menor capacidad de supervisión de sus actividades por parte del padre o madre. Además, con independencia de la estructura de la familia, otros aspectos que influyeron fueron una reducida calidez y cercanía con los padres, así como una comunicación deficiente dentro de la familia, ya que estas características afectan la salud emocional del adolescente, contribuyendo a una baja autoestima y depresión.

En un estudio sobre el apoyo familiar y consumo de drogas en adolescentes, Molero et al. (2017) analizaron a consumidores y no consumidores habituales de drogas como el tabaco, alcohol y *cannabis*, encontrando que los adolescentes que son consumidores habituales del *cannabis* perciben menos apoyo familiar y los policonsumidores fueron el grupo que menos percibe soporte de su entorno familiar, siendo el más vulnerable a mantener este consumo e incluso con la posibilidad de incorporar nuevas sustancias de mayor riesgo a su salud.

La conducta sexual sin protección es otro de los comportamientos de riesgo que se presentan entre los adolescentes, que impactan en su salud y en la prevalencia del embarazo a temprana edad. Lavielle-Sotomayor et al. (2014), en su estudio sobre el impacto de la familia en las conductas sexuales de riesgo de los adolescentes, llevado a cabo en la Ciudad de México, encontraron que las conductas sexuales presentadas en los adolescentes se deben a la estructura, la comunicación y la expresión del afecto en la familia. Los adolescentes que perciben una expresión de afecto disfuncional y cuya familia es monoparental, tienen mayor probabilidad de iniciar tempranamente las relaciones sexuales, en tanto que con independencia de que estén presentes uno o ambos

padres, la disfuncionalidad en los afectos, aumenta la probabilidad del embarazo no planeado y las enfermedades de transmisión sexual.

Otros autores reportan hallazgos similares respecto a la conducta sexual de riesgo en los adolescentes de familias con disfuncionalidad familiar, como baja cohesión, escasa afectividad y sentido de pertenencia, así como una comunicación inadecuada. Los jóvenes presentan con mayor frecuencia prácticas sexuales con un alto número de parejas sexuales, infecciones de transmisión sexual y un mal uso o nula utilización de métodos para protección de su salud y prevención de embarazos (Auquilla, 2021).

CONCLUSIONES

La vida familiar es, sin duda, una de las principales influencias en los comportamientos de los adolescentes, especialmente en cuanto a las conductas de riesgo. Un ambiente empobrecido en demostraciones de afecto, poca comunicación y/o formas disfuncionales de interacción entre padres e hijos son factores que inciden sobre el consumo de alcohol, tabaco, en particular si la supervisión familiar es baja o inexistente.

Estas condiciones familiares de desinterés en la crianza de los hijos, e incluso en la atención de sus necesidades básicas, revelan que no hay procesos de adecuado modelamiento de relaciones sanas, de orientación y educación para la conducta sexual responsable. Se cierra este capítulo señalando que los estudios son consistentes con respecto a la gran necesidad de que las familias sean contextos de afecto y aceptación de los hijos, de establecimiento de relaciones de confianza, cercanía y apoyo para los descendientes, así como de límites y supervisión de los hijos.

La revisión bibliográfica orienta en dirección hacia algunas de las recomendaciones relacionadas con ampliar el conocimiento de los adolescentes, sus aproximaciones a la vida familiar y los contextos que se experimentan en estos grupos de socialización, cómo será posible intervenir con enfoques promotores y preventivos desde estos ambientes familiares, así como los retos que ello conlleva; quiénes serían los responsables de dichas intervenciones, los gobiernos, las empresas, las escuelas quiénes y cómo se involucrarán para que las familias realmente constituyan ambientes promotores de bienestar en los adolescentes.

REFERENCIAS

Auquilla, F. (2021). Funcionamiento familiar en relación con la conducta sexual de riesgo en adolescentes: una revisión integradora de la literatura. *South Florida Journal of*

- Development*, 2(2), 3700-3716. <https://www.semanticscholar.org/paper/Funcionamiento-familiar-en-relaci%C3%B3n-con-la-conducta-Guzm%C3%A1n/e22009f9f203159f89438e7d32fb659cd3092e99>
- Branded Content. (2022). El consumo de drogas en adolescentes en México aumentó un 15% durante la pandemia. *El economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/El-consumo-de-drogas-en-adolescentes-en-Mexico-aumento-un-15-durante-la-pandemia--20220315-0047.html>
- Centro de Información para Decisiones en Salud Pública. (2020). *El consumo excesivo de alcohol en adolescentes*. Instituto Nacional de Salud Pública. <https://www.insp.mx/avisos/el-consumo-excesivo-de-alcohol-en-adolescentes#sup3>
- Encinas, J. (2016). *Jóvenes sicarios. La generación desechable: vivir rápido y morir joven*. Ciencia UANL. <https://cienciauanl.uanl.mx/?p=6037>
- Gallegos-Guajardo, J., Ruvalcaba-Romero, N. A., Castillo-López, J. & Ayala-Díaz, P. C. (2016). Funcionamiento familiar y su relación con la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. *Acción Psicológica*, 13(2), 69-78. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2016000200069
- Hernández, A. (1996). *Familia y adolescencia: indicadores de salud*. <https://www.paho.org/es/documentos/familia-adolescencia-indicadores-salud-manual-aplicacion-instrumentos>
- Huitrón-Bravo, G., Denova-Gutiérrez, E., Halley-Castillo, E., Santander-Rigollet, S., Bórquez-Puga, M., Zapata-Pérez, L. y Villarroel-del-Pino, L. (2011). Conductas de riesgo en una muestra de adolescentes chilenos y mexicanos: un estudio comparativo. *Papeles de Población*, 17(70), 33-47. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252011000400003&script=sci_abstract&lng=en
- Infobae. (2022). *El aumento de tabaquismo en la niñez y en la adolescencia alerta a especialistas de México*. <https://www.infobae.com/america/mexico/2022/05/30/el-aumento-de-tabaquismo-en-la-ninez-y-en-la-adolescencia-alerta-a-especialistas-de-mexico/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2014/>
- Lavielle Sotomayor, P., Sánchez Pérez, P., Pineda Aquino, V. y Amancio Chassin, O. (2012). Impacto de las características familiares sobre el consumo de tabaco en los adolescentes. *Rev Med Hosp Gen Méx*, 75(2), 84-89. <http://www.cij.gob.mx/tratamiento/pages/pdf/FAMYADOLS.pdf>
- Lavielle-Sotomayor, P., Jiménez-Valdez, F., Vázquez-Rodríguez, A., del Carmen Aguirre-García, M., Castillo-Trejo, M. y Vega-Mendoza, S. (2014). Impacto de la familia en las conductas sexuales de riesgo de los adolescentes. *Revista Médica*

- del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 52(1), 38-43. <https://www.redalyc.org/pdf/4577/457745480010.pdf>
- Lewis, J. (2020). *Ser adolescente en tiempo de pandemia. Riesgos en torno a la salud mental*. San Pablo Informa. <https://ucsp.edu.pe/ser-adolescente-en-tiempo-de-pandemia-riesgos-en-torno-a-la-salud-mental/>
- Maneiro, L., Gómez-fraguela, J. y Sobral, J. (2016). Maltrato infantil y violencia familiar: exposición dual y efectos en la transgresión adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 111-120. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243056044003.pdf>
- Molero, M., Pérez, M., Gázquez, J. y Barragán, A. (2017). Análisis y perfiles del consumo de drogas en adolescentes: percepción del apoyo familiar y valoración de consecuencias. *Atención Familiar*, 24(2), 56-61. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1405887117300196>
- Romagnoli, C., Kuzmanic, V. y Caris, L. (2006). *La familia y su rol en la prevención de conductas de riesgo: Factores protectores*. Valparaíso UC. https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55660/Prevencion_4%20rol%20de%20familia%20y%20factores%20protectores.pdf?sequence=1
- Rosabal García, E., Romero Muñoz, N., Gaquín Ramírez, K. y Hernández Mérida, R. A. (2015). Conductas de riesgo en adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44(2), 218-229. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572015000200010
- Sánchez, M., Robles, J., Ripalda V. y Calderón, J. (2018). La percepción del riesgo relacionado al consumo del alcohol en adolescentes escolarizados/as. *Prisma Social*, (23), 235-249. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2776/2918>
- Telumbre, J., López, M., Castillo, L., Sánchez, A. y Sánchez, J. (2019). Historia familiar y consumo de alcohol en adolescentes. *Revista Salud Uninorte*, 35(1), 72-83. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522019000100072&lng=en&tlng=es
- Uribe, M. I. G. y Márquez, M. G. (2022). Clima social, familiar, escolar y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(23), 231-258. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/18057>
- Valencia, M. y López, J. (2017). *Adolescentes: el estudio de la resiliencia en un contexto escolarizado* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2592.pdf>

16

INTERACCIÓN SOCIAL, APEGYO Y FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO EN NIÑOS CON Y SIN SITUACIÓN DE ABANDONO

Joselinn Murataya Gutiérrez

Diana Mejía Cruz

Laurent Ávila Chauvet

Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

Diversos estudios han encontrado que los infantes en situación de abandono suelen tener mayores problemas en la ejecución de tareas de funcionamiento ejecutivo (FE), específicamente para procesos de atención, lo cual influyó principalmente en los procesos de apego y su interacción social. El objetivo de este estudio fue caracterizar el impacto del FE en la conducta de apego y la interacción social de infantes que viven con sus padres y quienes viven en situación de abandono. Se evaluó a 22 infantes del estado de Sonora, 15 niños y 7 niñas, de 4 a 6 años de edad y 14 cuidadores, divididos en dos grupos, uno de niños y niñas que viven internos en una institución y el otro de infantes que viven con sus padres, los cuales fueron elegidos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se les aplicó de manera virtual la tarea Procedimiento de la situación extraña, la Batería Neuropsicológica para Preescolares (BANPE), y el Inventario de conducta infantil. Los resultados muestran diferencias en varios procesos cognitivos y problemas de apego específicamente en la parte de interacción social de infantes en situación de abandono, lo cual impacta en sus procesos académicos y sociales. Para futuros estudios, se sugiere intervenir en la rehabilitación del set atencional de los infantes en situaciones de vulnerabilidad, y mejorar los estilos de crianza que pueden afectar los procesos de socialización en ambientes académicos.

Palabras clave: apego, evaluación neuropsicológica, infancia

ABSTRACT

Various studies have found that infants in situations of abandonment tend to have greater problems in the execution of executive functioning (EF) tasks specifically for attention processes, mainly impacting attachment processes and their social interaction. The objective of this study was to characterize the impact of EF on attachment behavior and

social interaction of infants living with their parents and those living in an abandoned situation. Twenty-two infants from the state of Sonora, 15 boys and 7 girls, from four to six years old and 14 caregivers, divided into two groups, one of boys and girls living in an institution and the other of infants living with their parents, were evaluated, which were chosen through a non-probability sampling for convenience. The strange situation procedure task, the Neuropsychological Battery for Preschoolers (BANPE), and the child behavior inventory were applied to them virtually. The results show differences in various cognitive processes and attachment problems, specifically in the social interaction part of abandoned infants, which impacts their academic and social processes. It is suggested for future studies to intervene in the rehabilitation of the attentional set of infants in situations of vulnerability, and to improve parenting styles that can affect socialization processes in academic environments.

Keywords: attachment, neuropsychological assessment, childhood

ANTECEDENTES

Recientemente, ha surgido una preocupación creciente sobre la relación entre el abandono social u omisión de cuidado y atenciones por parte de padres o tutores y el deterioro del funcionamiento ejecutivo (FE), ya que un estudio reciente desarrollado por Lund et al. (2020), se señaló que la relación entre estas variables podría llegar a afectar negativamente el desempeño académico de los infantes.

El funcionamiento ejecutivo (FE) se refiere a un conjunto de procesos cognitivos de alto nivel que son controlados por la corteza prefrontal y que están relacionados con el comportamiento orientado a objetivos (Diamond, 2013). Estos procesos incluyen la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la atención, la flexibilidad cognitiva, la regulación emocional, el autocontrol, la organización y la planificación. Se ha observado que los niños en situación de abandono presentan un desempeño inferior en la mayoría de las tareas que evalúan los procesos relacionados con el FE (Bernier et al., 2015).

Asimismo, se ha determinado que existe una relación negativa entre deficiencias en el FE, específicamente en el proceso de atención y los problemas de apego, los cuales se caracterizan, sobre todo, por tener dificultades a la hora de establecer y mantener contacto e interacciones sociales. Se ha encontrado que los infantes en situación de abandono suelen tener comportamientos de evitación ante su cuidador principal, en comparación con la niñez que no ha sufrido adversidad; este comportamiento de evitación se ha atribuido a que el proceso de atención permite tener la capacidad de presentar y mantener la atención durante una interacción social, y si esta capacidad no se tiene, el niño puede prestar atención a cualquier otro estímulo, dejando de lado o

evitando a su cuidador principal (Storebo et al., 2016; Carrera et al., 2021; Carlson et al., 2013).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El abandono social se asocia con una serie de consecuencias adversas, entre ellas se encuentra el déficit en la función ejecutiva, sobre todo problemas de atención, los cuales los suelen llevar a presentar dificultades para tener relaciones sociales exitosas tanto con su cuidador principal como con sus pares o personas cercanas, lo cual puede llegar a predecir problemas escolares de manera temprana, así como problemas de ajuste social en la edad adulta (Clark et al., 2013; Susic et al., 2017). Por tanto, este estudio propone caracterizar el impacto del FE en la conducta de apego y la interacción social de infantes que viven con sus padres y quienes viven en situación de abandono.

MÉTODO

Tipo de estudio

Se trabajó con un enfoque cuantitativo en el que se utilizó un diseño transversal de comparación de grupos.

Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 15 niños y 7 niñas, distribuidos en dos grupos. El primer grupo incluyó a 11 infantes con una media de edad de 5 años que residían en una institución para infantes con antecedentes de maltrato y 3 cuidadores de la institución. El segundo grupo fue el grupo control, conformado por 11 infantes con una media de edad 5 años que vivían en sus hogares con un cuidador por niño, siendo un total de 11 cuidadores. Todos los participantes pertenecían a un nivel socioeconómico medio y residían en el estado de Sonora, México. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Como criterio de inclusión en el estudio, sólo participaban infantes de entre 4 a 6 años que residían en una institución, mientras que para el grupo control se pedía que fueran niños que vivieran con sus padres. Con respecto a la evaluación, se pidió la aprobación del Comité de Bioética del Instituto Tecnológico de Sonora (id 86) y se utilizó un consentimiento informado acorde con la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

Instrumentos

Strange Situation Procedure (SSP) (Ainsworth, 1967)

Se realizó una adaptación en línea del protocolo de la SSP, la cual fue validada a través del juicio de dos expertos. La tarea comienza dando un mensaje a través de un audio donde se les explica a los infantes las instrucciones; durante el resto de los episodios, se simula la situación en la que un infante se encuentra en un “cuarto” con un extraño y con su cuidador. Los personajes, es decir, el niño, el cuidador y el extraño, fueron representados por un avatar. Así mismo, se programaron 9 episodios con diferentes situaciones en las que el menor tenía la opción de desplazarse con su dedo hacia el cuidador o el extraño, o interactuar con el juguete; en la primera situación se presentaba un episodio de prueba como línea base y después se iban intercambiando las situaciones en cada episodio, por ejemplo: *a)* infante solo con el cuidador, *b)* infante solo con el extraño, *c)* infante completamente solo, y *d)* infante con ambos, tanto con el extraño como con el cuidador. En relación con los análisis de validez del instrumento, Oiberman y Rodríguez (2014) señalan que cumple con los criterios de contenido necesarios para evaluar apego.

Batería Neuropsicológica para Preescolares (Ostrosky, Lozano y González, 2016)

Se aplicó la Batería Neuropsicológica estandarizada en México que tiene como objetivo evaluar el curso normal y patológico del desarrollo neuropsicológico de diversos procesos cognitivos en la etapa preescolar, tales como atención, memoria, lenguaje, motricidad y funciones ejecutivas. Para la presente investigación, se tomaron en cuenta los siguientes dominios:

Orientación (persona, tiempo y espacio), Atención y concentración, Memoria de codificación, Habilidades académicas, Memoria de evocación, Memoria de codificación (curva de memoria visual), Procesamiento riesgo-beneficio, Inhibición, Identificación de emociones y Abstracción.

Inventario de Conducta Infantil (ICI; Morales y Martínez, 2013)

Cuestionario autoaplicable de 32 reactivos que puede resolverse aproximadamente en 20 minutos. El padre señala el grado o intensidad con el que se presentan los comportamientos infantiles con una escala Likert de 5 puntos que va de Nunca (0) a Siempre (4).

La consistencia interna del instrumento es de 0.94. El instrumento tiene una varianza explicada de 57.32% y cuenta con cuatro factores: comportamiento opositorista desafiante (reactivos 1 al 3 y 5 al 7), comportamiento agresivo (reactivos 4 y 8 al 12), inatención (reactivos 13, 15 al 24 y 27) e hiperactividad (reactivos 25, 26 y 28 al 32).

Procedimiento

Se contactó a una institución que albergaba a niños sin hogar del sur de Sonora. Se informó a las autoridades de la institución sobre el objetivo de la investigación y se procedió a la firma del consentimiento informado por parte de los cuidadores. Posteriormente, se aplicó la tarea computarizada a los infantes del grupo experimental y al grupo control, asimismo, se aplicaron las tareas de funcionamiento ejecutivo al niño, mientras que a los cuidadores se les aplicó el Inventario de conducta infantil.

Análisis de datos

Una vez terminadas las tareas, los resultados del BANPE e ICI se registraron directamente en una base de datos. Para obtener los datos de socialización del SSP se utilizó el siguiente criterio:

Distancia. Para medir la variable distancia o acercamiento al cuidador se tomó en cuenta el tiempo que permanecía el infante en un rango de acción cercano a cualquiera de los dos personajes, este rango era medido en pixeles que iban de 25-500, cuando el infante se acercaba a ese rango, el cuidador o el extraño realizaban una acción acompañada de un mensaje auditivo que invitaba al infante a jugar, la duración de esta acción podía ir de uno a diez segundos dependiendo de cuánto tiempo permaneció en ese rango de distancia el infante, por lo que para obtener datos de la variable distancia se optó por convertir los datos de tiempo y rango de distanciamiento a una nueva variable transformándola a través de la ecuación de la distancia euclidiana para de esta forma obtener una variable continua de la distancia de ambos personajes a la que estuvo el infante. En relación con el número de episodios en los que se registraron datos, sólo se tomaron en cuenta para el análisis los episodios 2, 3, 4, 5, 6 y 8, ya que en el episodio 0 (episodio de prueba o línea base), 1 y 7 no aparecían personajes.

Posteriormente, se realizó un análisis de normalidad a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov, así como un análisis descriptivo para comparar las medias de ambos grupos. De igual forma, se utilizó la U de Mann-Whitney para ver si existían diferencias significativas entre las medias.

RESULTADOS

Según el análisis estadístico a través de la prueba Kolmogórov-Smirnov, para conocer la normalidad de los datos, se encontró que estos estaban distribuidos de manera normal. Por tal razón, se optó por usar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar dos muestras independientes.

Se realizó un análisis estadístico para determinar la normalidad de los datos, el cual indicó que estos no seguían una distribución normal. Debido a ello, se decidió utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar las dos muestras independientes.

En la tabla 1 se puede observar que los infantes en situación de no abandono tuvieron un promedio de distancia menor, es decir, se encontraron cerca del personaje “cuidador” en los episodios (EP) donde sólo aparecía este personaje (EP 2, 4, 6 y 8), sin embargo, la diferencia entre ambos grupos solamente fue significativa en el episodio 4 ($M= 411$; $DE= 105$; $p= < .015$; $\eta^2= -0.732$).

Tabla 1
Comparación de medias en conductas de apego
(distancia-cuidador-extraño) medidas a través del procedimiento
de la situación extraña, con la prueba U de Mann Whitney ($n= 22$)

Conductas de apego	Tipo de muestra								U	P	η^2
	Abandono				No abandono						
	M	DE	SEM	R	M	DE	SEM	R			
Distancia EP2 Niño-Cuidador	379.0	130	39	11.7	364	122	36	11.27	58.0	.870	-0.049
Distancia EP3 Niño-Extraño	427.0	89	27	9.7	488	113	34	13.27	41.0	.200	-0.386
Distancia EP4 Niño-Cuidador	505.7	86	26	14.8	411	105	31	8.14	23.5	.015	-0.732
Distancia EP5. Niño-Extraño- Cuidador	516.0	155	46	10.1	571	175	53	12.82	46.0	.341	-0.287
Distancia EP6 Niño-Cuidador	469.2	181	54	13.3	382	161	48	9.64	40.0	.178	-0.405
Distancia EP8 Niño-Cuidador	416.1	145	46	13.3	319	47	14	8.86	31.5	.898	-0.499

$p= < .05$

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al objetivo de identificar si había diferencias en cuanto al desempeño en tareas de funcionamiento ejecutivo, se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, destacando el grupo que vivía con sus padres con mejor desempeño para tareas de orientación, atención, habilidades académicas, memoria de evocación, identificación de emociones, inhibición y abstracción (tabla 2).

Tabla 2
Comparación de medias del desempeño en tareas de funcionamiento ejecutivo de infantes en situación de abandono y no abandono, a través de la U de Mann Whitney (n= 22)

Funciones ejecutivas	Tipo de muestra								U	P	η^2
	Abandono				No abandono						
	M	DE	SEM	R	M	DE	SEM	R			
Orientación	5.36	1.0	.31	6.32	7.1	.60	.18	16.6	3.50	.000	-1.17
Atención	3.73	1.0	.30	7.36	4.9	.30	0.9	15.6	15.00	.001	-1.00
Habilidades académicas	1.27	1.1	.33	7.18	2.9	.30	.09	15.8	13.00	.001	-1.03
Memoria evocación	2.82	1.7	.53	7.18	5.2	1.0	.30	15.8	13.00	.001	-0.96
Procesamiento riesgo beneficio	1.82	.40	.12	10.50	2.0	.00	.00	12.5	49.50	.147	-0.43
Inhibición	.45	.52	.15	14.00	.00	.00	.00	9.0	33.00	.013	-0.74
Identificación de emociones	2.45	.82	.24	6.32	4.3	.67	.20	16.6	3.50	.000	-1.17
Abstracción	4.73	2.8	.85	7.41	8.6	1.0	.31	15.5	15.50	.003	-0.91
Memoria de codificación	10.55	3.4	1.0	9.23	12	2.8	.84	13.6	35.00	.096	-0.50

$p = < .05$

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, como se puede ver en la tabla 3, se presentaron sólo dos diferencias significativas entre los grupos, la primera fue en Inatención y la segunda en Comportamiento Oposicionista Desafiante, siendo en ambas el grupo de niños en situación de abandono el que obtuvo una media más alta.

Tabla 3
Comparación de medias según los puntajes obtenidos
en las cuatro escalas del Inventario de Conducta Infantil
(Inatención, Hiperactividad, Comportamiento agresivo,
Comportamiento Oposicionista Desafiante),
a través de la U de Mann Whitney (n= 22)

Conducta infantil	Tipo de muestra								U	P	η^2
	Abandono				No abandono						
	M	DS	SEM	R	M	DS	SEM	R			
Inatención	23.82	7.82	2.35	16.50	7.82	7.82	1.30	6.50	5.5	.00	-1.091
Hiperactividad	15.09	10	3.0	13.41	9.18	9.18	2.14	9.59	39.5	.16	-0.416
Comportamiento agresivo	3.36	2.8	.856	13.77	1.91	1.91	.653	9.23	35.5	.091	-0.509
Comportamiento Oposicionista Desafiante	20.00	10	3.1	14.91	9.7	4.5	1.36	8.09	23.0	.014	-0.743

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue comparar el impacto del funcionamiento ejecutivo en la conducta de apego y socialización en infantes que viven con sus padres y en aquellos que experimentan el abandono social. Los resultados mostraron que, al igual que en investigaciones previas como la de Bernier et al. (2015), existen diferencias significativas en el FE entre los niños en situación de abandono y aquellos que no lo están. Esto es preocupante y resalta la necesidad de intervenir en esta población de niños en pleno desarrollo. Además, se observó que los niños en situación de abandono se alejaban más de sus cuidadores que aquellos que no estaban en esa situación, lo que sugiere problemas de apego (Carlson et al., 2013). Sería interesante determinar qué estilo de apego se relaciona más con esta situación.

Con respecto a los datos obtenidos en cuanto a la relación negativa que se encontró entre el abandono social y el desempeño en tareas del funcionamiento ejecutivo, se sugiere para futuros estudios seguir investigando la relación que tiene el apego con el FE en infantes en situación de abandono, así como incrementar el tamaño de la muestra estudiada para mejorar la normalidad de los datos y generalizar los resultados; en este estudio hubo una limitación en la muestra debido a la duración de la aplicación de los

instrumentos. Con base en lo anterior, se concluye que aún está presente la incógnita de si las FE (como la atención) generan los problemas de apego e interacción social, o el hecho de tener problemas de apego debido al maltrato es lo que genera problemas en FE. Finalmente, se reconoce la importancia de intervenir en estos infantes en la rehabilitación de sus funciones ejecutivas con el fin de evitar problemas académicos futuros, ya que un estudio reciente encontró que las funciones ejecutivas en niños podrían predecir problemas en el rendimiento académico, por lo que se sugiere promover la detección y atención oportuna del maltrato infantil, asimismo, implementar programas de crianza en los ambientes escolares podría ser una estrategia preventiva necesaria (Porto et al., 2021).

REFERENCIAS

- Ainsworth, M. (1967). Infancy in Uganda: infant care and the growth of love. <https://psycnet.apa.org/record/1967-35025-000>
- Bernier, A., Beauchamp, M., Carlson, S. y Lalonde, G. (2015). A secure base from which to regulate: attachment security in toddlerhood as a predictor of executive functioning at school entry. *Developmental Psychology*, 51(9), 1177. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26192039/>
- Carlson, S., Zelazo, P. y Faja, S. (2013). Executive function. *The Oxford handbook of developmental psychology* (Vol. 1, pp. 706-743). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2013-01014-026>
- Carrera, P., Román, M. y Jiménez, J. (2021). Representaciones de apego de los niños de crianza: el papel del tipo de maltrato y la relación con la familia biológica. *Apego y Desarrollo Humano*, 23(6), 969-986. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616734.2020.1841253>
- Clark, C., Sheffield, T., Wiebe, S. y Espy, K. (2013). Asociaciones longitudinales entre el control ejecutivo y el desarrollo de la competencia matemática en niños y niñas en edad preescolar. *Desarrollo Infantil*, 84(2), 662-677. <https://srcd.online-library.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2012.01854.x>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Lund, J., Toombs, E., Radford, A., Boles, K. y Mushquash, C. (2020). Adverse childhood experiences and executive function difficulties in children: a systematic review. *Child Abuse y Neglect*, 106, 104485. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104485>

- Morales, C. y Martínez, R. (2013). *Prevención de las conductas adictivas a través de la atención del comportamiento infantil para la crianza positiva. Manual del Terapeuta*. CENADIC-SSA.
- Oiberman, A. y Rodríguez, G. (2014). Adaptación y sistematización de una escala de apego para niños pequeños. *Journal of the Office of Latino-Latin American Studies*, 8, 59-78. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/32924>
- Ostrosky, F., Lozano, A. y González, M. (2016). *Batería neuropsicológica para preescolares (BANPE)*. El Manual Moderno.
- Porto, M., Puerta, L., Gelves, M. y Urrego, Y. (2021). *Executive functions and performance academic in primary education from the Colombian coast*. Corporación Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8896>
- Sosic, Z., Kröner, J., Schneider, S., Vasic, N., Spitzer, M. y Streb, J. (2017). La asociación entre el comportamiento de los padres y el funcionamiento ejecutivo en niños y adolescentes jóvenes. *Fronteras en Psicología*, 8, 1-8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00472/full>
- Storebo, O., Rasmussen, P. y Simonsen, E. (2016). Association between insecure attachment and ADHD: environmental mediating factors. *Journal of Attention Disorders*, 20(2), 187-196. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1087054713501079>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

PERCEPCIONES DE BARRIO: SUS EFECTOS EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DE ADOLESCENTES

Lisandra León Naud
Sonia Beatriz Echeverría Castro
Christian Oswaldo Acosta Quiroz
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

El presente capítulo es un ensayo a partir de una revisión teórica sobre el “barrio” como un espacio de convivencia psicosocial que influye de manera directa sobre la vida de las personas. El objetivo que se persigue es analizar cómo determinados indicadores relacionados con el nivel socioeconómico, la calidad de vida, el nivel de seguridad, la exposición a la violencia, así como los activos del barrio pueden influir en las percepciones, conductas y bienestar psicológico de los adolescentes mexicanos. En este análisis se interpretan las particularidades de los diferentes ambientes de barrio en donde se describen los “efectos” que subyacen en lo cotidiano y que siguen marcando pautas de desigualdad social, ya sea desde lo objetivo (espacio físico que se habita) como desde lo subjetivo (relaciones que se establecen entre las personas que conviven en este espacio). Como conclusiones de esta revisión teórica, se constata que las problemáticas sociales del entorno actual mexicano inciden sobre las características y funcionalidad de los barrios y pueden constituir factores de riesgo que amenazan el bienestar psicológico de los adolescentes, por lo cual se hace necesario incorporar a este nivel de análisis los llamados activos de barrio para el desarrollo adolescente.

Palabras clave: adolescente, bienestar psicológico, barrio

ABSTRACT

This chapter provides a theoretical review of the “neighborhood” as a space of psychosocial coexistence that directly influences people’s lives. The objective is to analyze how certain indicators related to socioeconomic status, quality of life, level of safety, exposure to violence, as well as the so-called neighborhood can influence the perceptions, behaviors and psychological well-being of Mexican adolescents. In this analysis, the particularities of the different neighborhood environments are interpreted, describing the “effects” that underlie daily life and that continue to mark patterns of social inequality,

both from the objective (physical space inhabited) and subjective (relationships established between the people who live in this space). The conclusions of this theoretical review show that the social problems of the current Mexican environment have a direct impact on the characteristics and functionality of the neighborhoods and, at the same time, may constitute a risk factor that threatens the psychological well-being of the adolescents who live in them, making it necessary to incorporate this level of analysis, the so-called neighborhood assets for adolescent development.

Key words: adolescent, psychological well-being, neighborhood

INTRODUCCIÓN

El término adolescencia ha respondido históricamente a distintos enfoques disciplinares, culturales y evolutivos que intentan explicar el paso del ser humano de la niñez a la madurez. Desde la psicología, se reconoce que es una etapa de oportunidades para la definición de la personalidad, pero a la vez se considera un periodo crítico de alta vulnerabilidad en donde emergen conductas de riesgo tanto para la salud física como emocional, las cuales inciden de manera negativa sobre el bienestar psicológico de los adolescentes.

Para el adolescente, el bienestar psicológico está relacionado con cómo se afrontan los retos diarios, ideando modos de manejarlos, aprendiendo de ellos y profundizando en la sensación del sentido o propósito de vida. Resulta significativo poder identificar las estrategias que suelen usar los jóvenes en un determinado contexto o problema específico, lo cual (se supone) depende del nivel de bienestar en el que se encuentren. Siendo así, pudiera considerarse que un bajo nivel de bienestar psicológico en la adolescencia puede estar dado por ciertas variables asociadas a una baja percepción de apoyo familiar o a la influencia del contexto social al que se encuentran expuestos, fundamentalmente ante el afrontamiento de situaciones violentas, estresantes o conflictivas que puedan tener lugar desde el propio ambiente de barrio en el cual conviven.

De manera específica, con respecto a la influencia que el barrio tiene sobre el desarrollo psicosocial de los adolescentes, se destaca la importancia de tener en cuenta los procesos de socialización colectiva desde la escuela y la familia, la influencia del grupo de pares, pero sobre todo, de los recursos institucionales disponibles en el barrio o vecindario. Para el adolescente, este proceso de aprendizaje cultural, de intercambio colectivo y de participación social puede darse de manera positiva y fomentar su desarrollo, si es que en su cohabitar se promueven conductas y estilos de vida saludables. En sentido contrario, se consideran “efectos” de barrio aquellos que pueden ejercer una influencia negativa en su conducta, máxime si en este intercambio de valores y saberes no se promueve un bienestar psicológico adecuado para esta etapa tan

importante de formación de la vida. Qué entender por barrio y qué indicadores subyacen en la dinámica de relación que se establece entre este ambiente de socialización y su influencia en el bienestar psicológico de los adolescentes, será nuestro principal objetivo.

ACERCÁNDONOS A LA DEFINICIÓN DE BARRIO

Existen diferentes concepciones con respecto a qué es el barrio, cuáles elementos lo identifican y qué hace distintivo o particular este espacio de interacción social para la vida del ser humano. Estudios relativos al barrio lo señalan desde elementos significativos como: la estabilidad residencial, la heterogeneidad étnica y la tasa de residentes o cantidad de población que habita en determinado espacio (Oliva et al., 2012), pero esto sólo hace alusión a aspectos de índole etnográfica y objetiva, dejando fuera cuestiones importantes de dicho entorno. Por otra parte, las personas identifican a su barrio como su lugar de residencia, su vecindario o su colonia. A nuestro juicio, se considera que todos estos términos hacen referencia a un espacio territorial, físico, que existe con o sin personas, pero que simultáneamente es un lugar de convivencia, de relaciones y de intercambio social. No obstante, vale la pena especificar que existen a su vez marcadas diferencias en cuanto a las características propias de los contextos urbanos y rurales, lo cual hace que estos lugares de convivencia se perciban y se habiten desde condiciones de vida diferentes.

Por tanto, cuando se plantea la relación entre lo rural y lo urbano, se podría pensar, en principio, en un ejercicio analítico de corte comparativo que pone en evidencia características definitorias y clasificatorias de los espacios, de las formas de habitar, de los modos de producción y de las complejas relaciones que se establecen entre los adolescentes que viven en uno u otro espacio social (Rodríguez, 2021).

EFFECTOS DE “BARRIO” Y SU INFLUENCIA EN LOS ADOLESCENTES

A su vez, el “efecto barrio” se encuentra considerablemente marcado por rastros de desigualdad y segregación social que tienen el poder de moldear a las sociedades y de actuar como un factor discriminante, determinado a su vez por fuerzas políticas, institucionales y económicas a gran escala (Sampson, 2019). Quienes establecen estas diferencias y desigualdades son precisamente las propias sociedades y sus organizaciones institucionales, las cuales marcan ciertas pautas para distinguir contextos residenciales, urbanos y rurales desde sus particularidades socioespaciales y económicas.

La persistencia de la desigualdad del barrio podría considerarse sorprendente a la luz de las transformaciones sociales masivas que han tenido lugar a través de la historia. Lamentablemente, la crisis social que trajo consigo la pandemia de COVID-19 ha complejizado de manera significativa y heterogénea toda esta situación, específicamente lo relacionado con el impacto de las políticas públicas barriales en la calidad de vida de las personas (Véliz-Burgos y Dörner-Paris, 2020), aspecto que con mayor incidencia se siente y se vive desde los barrios de tipo rural.

Es por esta razón que se hace necesario reconocer que, a pesar de la crisis, en los barrios residenciales, por ejemplo, prácticamente no hubo cambios ni se sufrieron las consecuencias de la pandemia. Muchos de estos vecindarios conservaron su estatus (con una tasa de retención de aproximadamente 80%), mientras que la influencia generalizada de la pobreza, en determinados vecindarios generalmente rurales, hoy en día siguen siendo visibles en muchos espacios de convivencia social (Sampson, 2019).

¿Cómo pueden manifestarse entonces estos efectos de barrio en los adolescentes? Estudios revisados al respecto hacen alusión a los efectos de los barrios en las conductas de los adolescentes, en donde las variables familiares y en particular la conducta parental se ha considerado como una de las principales influencias que median esta relación, dando lugar a un vínculo estrecho entre la conducta parental y las características de los barrios. De esta forma, suele considerarse que la influencia de los barrios se produce fundamentalmente por su impacto en la conducta parental y en otras variables familiares relacionadas, por ejemplo, con el estatus económico y el nivel de ingresos (Gracia et al., 2010), lo cual sigue siendo desigual en adolescentes que proceden de una familia de escasos recursos.

Son estas variables las que se encuentran directamente relacionadas con la calidad de vida, que es uno de los principales indicadores que permiten evaluar, más allá de la percepción y subjetividad de las personas, las condiciones reales en las que se habita y se convive. La calidad de vida puede ser medible desde esta visión a través de dimensiones como: *a*) las condiciones propias de la vivienda, que para su análisis incluye tener en cuenta elementos como el acceso a servicios básicos de agua potable y energía eléctrica, así como cantidad de habitaciones y personas que la habitan, la disponibilidad de equipos electrodomésticos y demás comodidades; *b*) condiciones laborales, en este sentido, se tendría en cuenta el nivel de ingreso promedio de los padres o jefes de familia en cuanto a salario que reciben para el sustento económico del hogar, y *c*) condiciones medioambientales que rodean el espacio que se habita, que incluye la vulnerabilidad frente a posibles desastres naturales que puedan ocurrir, como sismos, ciclones, desprendimientos de tierras, entre otros (Valdivia et al., 2020), elementos todos que marcan notables diferencias de vida acordes con el lugar, los recursos y los ingresos que se reciban.

La calidad de vida se considera entonces el indicador básico y más amplio en cuanto a su dimensionalidad, permitiendo determinar la presencia de diferentes tipos de barrios o ambientes de convivencia para el adolescente, los cuales, a su vez, ejercerán una influencia positiva o negativa en su crecimiento y desarrollo psicosocial. En este sentido, se supone que mientras mejores sean las condiciones de vida en las que se desarrollan los adolescentes, mejores índices de bienestar psicológico y de ajuste psicosocial mostrarán; en cambio, esto no ocurre así en aquellos que proceden de barrios vulnerables o de alto riesgo, empobrecidos o los también llamados “barrios olvidados”, en donde el solo hecho de vivir en ellos ya se considera un factor de desventaja social y un riesgo inminente para su desarrollo.

Estas desventajas sociales pueden verse reflejadas desde la propia realidad mexicana, entre cuya población se cuentan 14.2 millones de indígenas, lo que representa 21.2% de su población en edad juvenil. Valenzuela (2015) señala que las difíciles condiciones económicas del país ocasionan la migración anual de medio millón de jóvenes indígenas hacia la ciudad en busca de mejores oportunidades profesionales y económicas, sumado a que muchos de ellos se ven obligados a abandonar sus estudios por motivos laborales y a trabajar como jornaleros, siendo la tercera parte de ellos menores de edad. Por su parte, Urteaga Castro Pozo (2011) reconoce que la razón fundamental por la cual los jóvenes indígenas deciden migrar a las ciudades es más por el sesgo de oportunidades que por convicciones prácticas, puesto que muchos de ellos entran en crisis al entrar en contacto con la urbanización. Todos estos aspectos, en efecto, impactan de manera contundente en la manera de vivir de estos adolescentes y amplían sus diferencias y desigualdades.

Por otra parte, se reconoce que el nivel de seguridad es otro de los indicadores de barrio que tiene un efecto directo sobre la conducta adolescente, medible a través de dimensiones relacionadas con la ocurrencia de incidencias delictivas, la cantidad de sucesos que acontecen y su nivel de intensidad o gravedad. Por lo general, se vincula con la sensación popular de seguridad percibida y con la posición que asume el barrio frente a actividades de índole delictiva. En este sentido, los barrios con altas concentraciones de residentes minoritarios y pobres como los de la capital del Estado de México, han estado plagados durante mucho tiempo de problemas estructuralmente inducidos por la delincuencia y el consumo de drogas. Tal es así que, en el periodo de la pandemia, el consumo de sustancias ilegales en adolescentes y jóvenes mexicanos de entre 15 y 24 años aumentó alarmantemente 15%, mientras que el consumo de marihuana subió 17% y el de alcohol 14%. Al hacer la segregación por grupo etario, la situación se vuelve todavía más alarmante, ya que los adolescentes de entre 15 y 17 años aumentaron en mayor medida el consumo de drogas duras que los jóvenes adultos. La crisis también trajo consigo un incremento en los delitos relacionados con drogas ilegales: en

este grupo etario, según datos de Inegi (2021), se registró una tasa de delitos con una incidencia de 23.8% en 2017, una incidencia de 18.8% en 2018 y un aumento considerable de 36.8% al cierre de 2019.

Analizando estas cifras, resulta clara la relación del desajuste comportamental de estos adolescentes con la falta de seguridad presente en sus entornos de convivencia. En tal sentido, se enfatiza en la influencia del grupo de pares, el cual se considera otro elemento o efecto del barrio, expresado a través de la imitación de conductas delictivas y violentas por la búsqueda constante de la aceptación social dentro de su barrio y por parte de sus pares. Desde la realidad mexicana resulta muy común el enfrentamiento violento entre pandilleros de bandas de un barrio determinado contra las de otro a causa de los límites transgredidos para la actividad del narcotráfico, en la cual, lamentablemente, participan muchos adolescentes que sólo buscan participación y apoyo de sus pares, elevándose así cada día los índices de delincuencia y de violencia en esta población.

La exposición a la violencia como indicador de barrio está estrechamente relacionado con el nivel de seguridad. Por ejemplo, Reguillo (2012) especifica cómo la participación de adolescentes mexicanos en la espiral de agresiones violentas que tuvo un aumento desmedido en ese año, estuvo marcada por la llamada “violencia subjetivamente percibida”, la cual abarcaba la expansión del miedo, de la indefensión y de la vulnerabilidad de estos adolescentes. En tal sentido, la autora hace alusión a las atmósferas de miedo y horror que provienen de la maquinaria del narcotráfico y destaca a su vez que, como consecuencia de esto, el homicidio de adolescentes de entre 15 y 19 años tuvo un crecimiento de 124% entre los años 2007 y 2009, cifras alarmantes que se siguieron observando durante todos estos años y que en 2019 incluso afectó a menores rangos de edad.

Tanto la exposición a la violencia como la falta de seguridad en los barrios siguen provocando hoy fatales consecuencias en los adolescentes mexicanos. Datos más actualizados del INEGI (2023) revelan que, a nivel nacional, en el primer trimestre de este año, 62.1% de la población de 18 años y más consideró inseguro vivir en sus barrios, siendo las ciudades con mayor reporte de esta incidencia: Fresnillo (96%), Zacatecas (94.3%), Naucalpan de Juárez (88%), Ciudad Obregón (86.4%), Uruapan (86.2%) y Colima (85.7%). Los resultados de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) revelaron que el porcentaje de la población que mencionó haber visto o escuchado conductas delictivas o antisociales en los alrededores de su vivienda la relacionan con consumo de alcohol en las calles (59.3%), robos o asaltos (50.4%), vandalismo en las viviendas o negocios (41.1%), venta o consumo de drogas (37.8%), disparos frecuentes con armas (37.2%), bandas violentas o pandillerismo (24.1%), tomas

irregulares de luz (diablitos) (14.6 %) y robo o venta ilegal de gasolina o diésel (hua-chicol) (3.3%).

Estos datos hablan por sí solos, pero hasta este punto del análisis únicamente se han valorado los efectos negativos de barrio que afectan o ponen en riesgo la conducta y el bienestar psicológico de los adolescentes, sin embargo, también hay otros indicadores que pueden y de hecho ejercen una función protectora que pudiéramos denominar como “activos” de barrio para el desarrollo adolescente. ¿Cuáles son entonces estos activos de barrio?

Oliva et al. (2012) hacen referencia a las competencias que configuran un desarrollo saludable para el adolescente a las cuales denomina activos e incluyen aspectos relacionados con los recursos personales, familiares, escolares y también los relativos al mundo de los iguales y del barrio. En relación con este último, se considera significativo poder analizar determinados indicadores que están presentes en los ambientes de barrio y que a su vez marcan pautas de desigualdad y segregación en función de cómo se perciban y se expresen en la cotidianidad. Nos referimos a indicadores como el apoyo y control social, el apego emocional al barrio visto como el sentido de pertenencia o vinculación con la barriada, así como la existencia de áreas de esparcimiento para la recreación y el disfrute desde donde los adolescentes puedan distraerse y crear espacios de convivencia, así como realizar actividades deportivas, recreativas e incluso de tipo religioso, las cuales garantizarán que se promuevan la creatividad y los valores sociales de estos.

Resulta interesante poder evaluar cómo estos activos de barrio pudieran influir en el desarrollo adolescente porque, dependiendo de cómo tengan lugar en la vida de estos, se pudieran implementar determinadas estrategias de intervención psicosocial a favor de la promoción de conductas saludables en el adolescente o, en su defecto, poder prevenir la aparición de determinadas conductas de riesgo.

CONCLUSIONES

Con la revisión teórica y con el análisis de los estadísticos descriptivos se demuestra que el auge de las problemáticas sociales en México ha tenido una influencia directa sobre los indicadores de barrio evaluados, los cuales, de hecho, impactan sobre el bienestar psicológico adolescente. Asimismo, se reconoce que este grupo etario representa aproximadamente 20% de su población total y que por la vulnerabilidad que se presenta durante este periodo de la vida, se vuelve necesariamente un grupo de atención prioritario, siendo un deber y una obligación para las políticas públicas y los organismos

que están encargados de procurar su bienestar, garantizar su derecho a la salud y un desarrollo psicológico adecuado, máxime cuando las estadísticas consultadas señalan que estos adolescentes se encuentran constantemente expuestos en sus barrios a altos índices de desigualdad, de inseguridad, de violencia, de secuestros, desapariciones y de abusos tanto físicos como psicológicos.

RECOMENDACIONES

Poder generalizar este tipo de estudio en la práctica y desde un enfoque cualitativo.

REFERENCIAS

- Gracia, E., Fuentes, M. C. y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Intervención Psicosocial* 19(3), 265-278. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v19n3/v19n3a07.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Gobierno, Seguridad y Justicia. Incidencia Delictiva*. <https://www.inegi.org.mx/temas/incidencia/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ensu/ensu2023_07.pdf
- Oliva, A., Suárez, L., Campos, R. y Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*, XX(X).
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (40), 33-46.
- Rodríguez, D. M. (2021). Entre lo urbano y lo rural. El caso de un barrio indígena wayuu de la Baja Guajira. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 24(1), 156-193. <https://doi.org/10.17151/rasv.2022.24.1.8>
- Sampson, R. J. (2019). Efectos del vecindario y más allá: explicando las paradojas de la desigualdad en la metrópoli estadounidense cambiante. *Estudios Urbanos*, 56(1), 3-32. <https://doi.org/10.1177/0042098018795363>
- Urteaga Castro Pozo, M. (2011). Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Alteridades*, 21(42), 13-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172011000200002&lng=es&tlng=es
- Valdivia, A., Peña, L. y Huaco, M. (2020). Instrumento de medición del Índice de Calidad de Vida Urbana: Barrios Urbano Marginales, Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, (2), 355-375.

- Valenzuela, J. M. (2015). Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas. *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 15-58). Biblioteca de Infancia y Juventud/NED.
- Véliz-Burgos, A. y Dörner-Paris, A. (2020). Lo individual versus lo comunitario en tiempos de crisis sanitaria. *Propósitos y Representaciones*, 8(spe), e502. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe1.502>

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN RECLUSOS DE UN CENTRO DE REINSERCIÓN SOCIAL

Katya Denis Leyva Robles¹
Santa Magdalena Mercado Ibarra¹
María Teresa Fernández Nistal¹
Guadalupe Refugio Flores Verduzco²
Instituto Tecnológico de Sonora¹
Universidad de Sonora²

RESUMEN

A nivel mundial, la violencia contra la mujer, especialmente aquella que es ejercida por parte de la pareja, representa una violación a sus derechos humanos. La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que una de cada tres mujeres en el mundo ha sufrido algún tipo de violencia por parte de su pareja o por algún tercero. Las intervenciones dirigidas a hombres agresores que se encuentran reclusos buscan reducir el riesgo de que en un futuro lleguen a cometer agresiones de nuevo, esto a través de concientización sobre el problema, promoviendo un cambio de perspectiva y fomentando el desarrollo de habilidades para la vida. El objetivo del presente estudio es diseñar un programa de intervención psicológica en habilidades para la vida, dirigido a reclusos de un Centro de Reinserción Social (CERESO) de Sonora por delitos relacionados con la violencia de género, con base en una evaluación, tomando como referente el modelo cognitivo-conductual con enfoque de perspectiva de género.

Palabras clave: violencia, habilidades para la vida, nuevas masculinidades

ABSTRACT

Worldwide, violence against women, especially that which is exercised by a partner, represents a violation of their human rights. The World Health Organization (WHO) estimates that one in three women in the world has suffered some type of violence from her partner or from a third party. The instructions addressed to male aggressors who are in prison seek to reduce the risk of committing new assaults in the future, this through raising awareness about the problem, promoting a change of perspective and fostering the development of skills for life. The objective of this study is to design a program of psychological intervention in life skills, aimed at inmates of a Social Reintegration

Center (CERESO) in Sonora for related to gender violence, based on evaluation, taking as reference the model cognitive-behavioral, with a gender perspective approach.

Keywords: violence, life skills, new masculinities

ANTECEDENTES

La violencia de género es un fenómeno que se ha estudiado a nivel mundial; en México, se empieza a investigar a principios de la década de 1990 (Castro y Casique, 2009), impulsado por organismos internacionales y movimientos feministas, a partir de lo cual comenzó un arduo trabajo en diseños y aplicaciones de intervenciones dirigidas tanto a hombres como a mujeres (Baños et al., 2017). En el caso específico de hombres agresores que se encuentran reclusos, dichas intervenciones deben enfocarse en lograr establecer un ambiente de confianza libre de prejuicios morales, así mismo, estar orientadas a la sensibilización de un cambio de perspectiva (Morales et al., 2013; Pérez et al., 2013).

En Latinoamérica y en España, este tipo de intervenciones se han centrado en la psicoeducación y en el desarrollo de habilidades que permitan la sensibilización de género, desarrollar competencias que les ayuden a responsabilizarse de sus actos y modificar creencias sexistas (Medina et al., 2014). Uno de los modelos que ha demostrado mayor eficacia es el cognitivo-conductual combinado con perspectiva de género, en donde se busca un cambio en las respuestas que los hombres manifiestan ante situaciones de conflicto. Algunas de las temáticas que mayormente se abordan son: masculinidad, relaciones íntimas, resolución de conflictos, tradiciones culturales, control de la ira, habilidades para la paternidad, sanciones judiciales, entre otras (Baños et al., 2017).

Es posible encontrar distorsiones cognitivas respecto a las relaciones de pareja y déficits en habilidades para la vida en el perfil psicológico de la mayoría de hombres agresores, tales como toma de decisiones, resolución de conflictos, gestión y expresión de emociones, control de la ira y comunicación efectiva (Echeburúa y Amor, 2016). Estas últimas son propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y pueden adquirirse a través de la experiencia directa por entrenamiento intencional, mediante el modelado o la imitación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017).

A nivel mundial, la violencia contra la mujer representa una falta a sus derechos humanos, así como un severo problema de salud pública. La OMS (2021) estima que una de cada tres mujeres en el mundo han sufrido en algún momento de su vida algún tipo de violencia por parte de su pareja o por algún tercero. El Instituto Nacional de

las Mujeres (INMUJERES, 2021) de México reporta que, en los últimos años, alrededor de 66% de las mujeres en el país han sido víctimas de algún tipo de violencia a lo largo de su vida. De igual manera, se indica que durante la cuarentena que se vivió por la emergencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2, la visibilidad de la violencia se intensificó, puesto que el número de llamadas de emergencia al 911 relacionadas con violencia hacia las mujeres durante 2020 aumentaron 31.5%, en comparación con las registradas en el año anterior, al pasar de 197,693 a 260,067 llamadas.

Con respecto al delito de feminicidio, se encuentran registros que indican que a lo largo de los años la tendencia nacional en presuntos delitos feminicidas ha ido en aumento, ya que en el año 2015 se registró un total de 412, otros 608 en 2016, 742 en 2017, 898 en 2018, 943 en 2019, 947 en 2020, 980 en 2021 y 948 en 2022 (Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, 2023).

El Director a cargo de un Centro de Reinserción Social (CERESO) del estado de Sonora, menciona que los programas de reinserción social no cuentan con proyectos que apoyen a los reclusos a disminuir conductas violentas, más bien, se inclinan en proporcionar actividades que promuevan alternativas para el tiempo libre, tales como talleres de distintos oficios, deporte y educación (F. Fernández, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022). De igual manera, una trabajadora social del mismo CERESO refiere que el centro se enfoca más en ofrecer a los reclusos oficios y actividades que les permitan mantenerse ocupados dentro y fuera del centro (cuando obtengan su libertad). El apoyo psicológico que se brinda va enfocado a que las personas se adapten al CERESO y no tanto en prevenir las conductas que las llevaron a encontrarse privadas de su libertad (S. Somoza, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022).

Atendiendo las necesidades identificadas en la literatura y por el personal que labora en un CERESO, se planteó como objetivo del presente estudio diseñar un programa de intervención psicológica en habilidades para la vida dirigido a reclusos de un Centro de Reinserción Social (CERESO) de Sonora por delitos relacionados con la violencia de género, con base en evaluación psicológica, tomando como referente el modelo cognitivo-conductual con enfoque de perspectiva de género.

Esto se justifica debido a que se sugiere atender no sólo a las víctimas, sino también a aquellos hombres que cometen la agresión. Un ejemplo de ello es la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer “Convención Belém Do Pará”, en donde se resalta la necesidad de diseñar programas reeducativos en hombres y mujeres que permitan destruir estereotipos, creencias y costumbres que fortalezcan las desigualdades de género (Gardas, 2010).

De igual manera, en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, se sugiere ofrecer servicios gratuitos de reeducación que permitan a los

hombres eliminar conductas violentas y estereotipos de género. Asimismo, establece que dentro de las sentencias que se dan a los agresores se debe de incluir la participación en estos programas y servicios gratuitos de reeducación (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres [CONAVIM], 2017).

En México, la Ley Nacional de Ejecución Penal establece el respeto a los derechos humanos, el trabajo, la capacitación, la educación, la salud y el deporte como ejes primordiales para una adecuada reinserción a la sociedad (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016). Esta ley toma en cuenta algunos aspectos primordiales para la reinserción social, sin embargo, no contempla dentro sus ejes programas o tratamientos específicos que ayuden a prevenir o disminuir comportamientos ilícitos.

Enrique Echeverría menciona que es importante atender a los agresores, ya que principalmente tienen el derecho a la reinserción social, porque estos, al terminar sus sentencias, no son tratados y vuelven a las calles con las mismas conductas violentas. Es por esto que se puede atender a los agresores sin descuidar a las víctimas, puesto que tratar a quien ejerce las conductas violentas es una manera de proteger a las víctimas (Colegio Oficial de Psicología de Navarro, 2018, 5m15s).

Las intervenciones en agresores han resultado una acción útil y necesaria para la disminución de las conductas violentas, a través de éstas se brinda la oportunidad de adquirir y desarrollar habilidades que permitan resolver conflictos en las relaciones personales y en la vida cotidiana (Echeburúa y Amor, 2016). Las técnicas mayormente utilizadas son los ejercicios participativos de grupo, autoevaluaciones, juegos de roles, psicoeducación, reforzamientos positivos de alternativas de conductas y tareas diversas. Dichas técnicas abren pauta para la comprensión y concientización de la problemática abordada y permiten generar un ambiente activo en donde los participantes logren ejecutar las técnicas de manera adecuada hasta lograr desarrollar destrezas que permitan mejorar la comunicación, la solución de problemas, la gestión de las emociones (Medina et al., 2014).

En diversos países se ha encontrado evidencia de las estrategias utilizadas para contrarrestar la violencia de género, sin embargo, específicamente en México, existen vacíos de información e insuficiencias que no permiten conocer, evaluar ni identificar las limitaciones de estas estrategias (Contreras y Garduño, 2022).

MÉTODO

El presente estudio es de diseño no experimental, descriptivo con un enfoque cuantitativo (Hernández et al., 2014).

Participantes

Se integraron al estudio 21 hombres entre los 23 y 58 años de edad reclusos por cometer algún delito relacionado con la violencia de género, seleccionados por muestreo intencional a partir de un listado proporcionado por autoridades del CERESO. Con respecto a la escolaridad, 6 tenían concluidos sus estudios hasta la primaria, 10 de ellos hasta secundaria y sólo 5 la preparatoria.

Instrumento

Para la evaluación se utilizó la Prueba de Habilidades para la Vida (HPV) (Santana et al., 2018), constituida por 80 ítems divididos en 10 dimensiones (conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación efectiva y asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones, manejo de tensiones y estrés). Cada dimensión consta de 8 ítems. El alfa de Cronbach general fue de .92 y cuenta con cinco opciones de respuesta tipo Likert con una puntuación de 0-4, obteniendo como máximo 32 puntos por cada dimensión. Entre mayor sea la puntuación, mayor serán las habilidades para la vida presentes. El instrumento es de origen colombiano, pero esta versión fue validada y adaptada en el Estado de Jalisco, México, en el año 2018.

Procedimiento

Se obtuvo un dictamen ético favorable del trabajo de estudio en donde se presentó el consentimiento informado con base en los Principios éticos de los psicólogos y el Código de conducta de la American Psychological Association (APA, 2020), en el cual se garantiza la participación voluntaria y confidencial de los participantes.

Se acudió al CERESO y se obtuvo la autorización del Director para la realización del proyecto, según el listado de los posibles participantes, cuidando el protocolo de ingreso y seguridad. Se realizó una reunión con los participantes enlistados con el objetivo de presentar el proyecto y solicitar su consentimiento. Posteriormente, se procedió a la aplicación del instrumento para realizar el vaciado de la información obtenida a una base de datos del programa SPSS en su versión 26, para llevar a cabo los análisis necesarios y conocer de esta manera los niveles presentes de las habilidades

para la vida de los participantes. Finalmente, ya emitidos los resultados estadísticos, se procedió al diseño del programa de intervención con base en la evidencia científica encontrada en la literatura y en los resultados de la evaluación inicial.

RESULTADOS

Evaluación inicial

Con respecto al motivo por el cual los participantes se encontraban privados de su libertad, se encontró que el delito más frecuente fue el de violación, seguido por el delito de homicidio y abuso sexual agravado (tabla 1).

Tabla 1
Frecuencia de motivo de privación de la libertad

<i>Delitos cometidos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Violencia familiar		4.7
Abuso sexual agravado	3	14.2
Abusos deshonestos	1	4.7
Violación	7	33.3
Homicidio	5	23.8
Incumplimiento de obligaciones familiares	1	4.7
Robo agravado	1	4.7
Secuestro agravado	1	4.7
Lesiones	1	4.7

Fuente: elaboración propia.

En la Prueba de Habilidades para la Vida (HPV), se encontró que las habilidades menos presentes en los participantes son el manejo de tensiones y estrés, con una puntuación total de 589 y una media de 28.05; pensamiento crítico con una puntuación total de 595 y una media de 28.33; comunicación efectiva y asertiva con una puntuación total de 609 y una media de 29 (véase tabla 2).

Tabla 2
Media de puntuaciones totales por dimensión
en prueba de Habilidades para la vida presentes

<i>Habilidad para la vida</i>	<i>Suma</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Conocimiento de sí mismo (autoconocimiento)	641	30.52	4.718
Empatía	656	31.24	3.390
Comunicación efectiva y asertiva	609	29	3.421
Relaciones interpersonales	700	33.33	4.041
Toma de decisiones	656	31.24	3.846
Solución de problemas y conflictos	649	303.90	3.936
Pensamiento creativo	613	29.19	4.020
Pensamiento crítico	595	28.33	5.295
Manejo de sentimientos y emociones	658	31.33	3.006
Manejo de tensiones y estrés	589	28.05	3.427

Fuente: elaboración propia.

Propuesta del programa de intervención

Tomando como referencia los resultados de la evaluación y la información obtenida en la literatura, se diseñó un programa de intervención que consiste en 8 sesiones grupales con una duración total de 16 horas. Se desarrollan 2 sesiones por semana con una duración de 2 horas cada una. El modelo teórico de referencia es cognitivo-conductual, con perspectiva de género (Baños et al., 2017). Las temáticas abordadas son las siguientes: Nuevas masculinidades: 3 sesiones (estereotipos de género, igualdad y equidad, violencia de género y masculinidades tradicionales vs. nuevas masculinidades) y Habilidades para la vida: 5 sesiones (autoconocimiento, reconocimiento y gestión de emociones, pensamiento crítico, pensamiento creativo, manejo de tensiones y estrés, relaciones interpersonales, empatía, comunicación asertiva, manejo de problemas y conflictos y toma de decisiones).

Las técnicas a utilizar en las sesiones son la entrevista motivacional, la psicoeducación, ensayos conductuales, juego de roles y autoevaluaciones. El objetivo del programa se centra en sensibilizar e informar en lo referente a la aceptación de las nuevas masculinidades y al beneficio del uso de las habilidades para la vida para la eliminación de la violencia y el establecimiento de relaciones pacíficas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de la evaluación y de la consulta en la literatura, resulta pertinente realizar un programa de intervención psicológica en hombres reclusos, ya que existe la necesidad tanto jurídica como social de brindar este tipo de asistencia a hombres agresores (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016; CONAVIM, 2017; Gardas, 2010). Además, al igual que Echeburúa y Amor (2016), se encontró en la evaluación inicial un déficit en algunas habilidades para la vida, tales como el manejo de tensiones y estrés, pensamiento crítico y dificultades en la comunicación.

Es importante que al momento de diseñar este tipo de programas se cuiden los aspectos éticos que delimitarán la intervención, así como la integridad de las personas a cargo de impartir el programa. Al igual que Morales et al. (2013) y Pérez et al. (2013), se resalta la importancia de crear espacios libres de prejuicios morales, en donde se permita establecer una relación de confianza y confidencialidad, esto con la finalidad de sensibilizar a los participantes y promover que sean los propios hombres quienes acepten y busquen el cambio.

Otro aspecto a considerar es que, al momento de establecer las fechas y horarios de intervención, se procure no interferir con las actividades de importancia de los participantes, tales como reuniones religiosas, días de visita, eventos deportivos, comida, atención psicológica, atención jurídica, entre otras, por lo que se recomienda trabajar en conjunto con las diversas áreas de los centros para definir un horario adecuado y estratégico de intervención.

El siguiente paso es la aplicación del presente programa de intervención, el cual ya fue autorizado y validado por las autoridades del CERESO cuidando los protocolos de ingreso y seguridad, por lo que se recomienda continuar con la evaluación de los resultados de este programa y realizar las mejoras necesarias para lograr plantear la propuesta de un protocolo de intervención en hombres agresores, con la finalidad de unificar los procesos y poder replicarlo en otros CERESO o instituciones dedicadas a atender a los agresores.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2020). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. American Psychological Association (APA). Enmiendas 2010. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Baños, M., García, M. y Barrera, C. (2017). Intervención con hombres que ejercen violencia de género: una propuesta desde las masculinidades. *Edähi Boletín Científico*

- de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 45-81. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/download/2441/2450?inline=1>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Ley Nacional de Ejecución Penal*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lnep.htm>
- Castro, R. y Casique, I. (2009). Violencia de pareja contra las mujeres en México: una comparación entre encuestas recientes. *Notas de población*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12840>
- Colegio Oficial de Psicología de Navarro. (2018). *05-X Jornadas Estatales Psicología contra la Violencia de Género: Enrique Echeburúa*. [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eoPGSbOS7aY>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. (2017). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. <https://www.gob.mx/conavim/documentos/ley-general-de-acceso-de-las-mujeres-a-una-vida-libre-de-violencia-pdf>
- Contreras, X. y Garduño, M. (2022). Experiencias mexicanas en la intervención con hombres que ejercen violencias contra sus parejas mujeres en los últimos veinticinco años. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 9(18), 7-17. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/8878>
- Echeburúa, E. y Amor, P. J. (2016). Hombres violentos contra la pareja ¿tienen un trastorno mental y requieren tratamiento psicológico? *Terapia Psicológica*, 34(1), 31-40. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082016000100004&script=sci_arttext
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Habilidades para la vida Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades%20para%20la%20vida.%20Herramientas%20para%20el%20#BuenTrato%20y%20la%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia.pdf>
- Gardas, R. (2010). *Intervención integral con hombres que ejercen violencia contra su pareja: análisis de modelos y lineamientos de trabajo*. Hombres por la Equidad, Centro de Intervención con Hombres e Investigación sobre Género y Masculinidades. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/insp/intervencion_integral.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2021). *Desigualdad en cifras*, 7(3). http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA7N03%20Para%20Publicar%20con%20vo%20bo.pdf
- Medina, V., Parada Cores, G. y Medina, R. (2014). Un análisis sobre programas de intervención con hombres que ejercen violencia de género. *Enfermería Global*, 13(35), 240-246. <https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v13n35/reflexion1.pdf>

- Morales, A., Muñoz, N., Trujillo, M., Hurtado, M., Cárcamo, J. y Torres, J. (2013). *Los programas de intervención con hombres que ejercen violencia contra su pareja mujer*. Gendarmería de Chile/Fundación Paz Ciudadana. <http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/hombres/0026.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *La violencia contra la mujer es omnipresente y devastadora: la sufren una de cada tres mujeres*. <https://www.who.int/es/news/item/09-03-2021-devastatingly-pervasive-1-in-3-women-globally-experience-violence>
- Pérez, M., Giménez-Salinas, A. y Espinoza, J. (2013). Evaluación de la eficacia del programa de tratamiento con agresores de pareja (PRIA) en la comunidad. *Psychosocial Intervention*, 22(2), 105-114. <https://dx.doi.org/10.5093/in2013a13>
- Santana, C.M., Ramos S. C., Arellano M. R y Molina del Río, J. (2018) Propiedades psicométricas del Test de Habilidades para la Vida en una muestra de jóvenes mexicanos. *Avances en Psicología* 26(2):225-232. <http://dx.doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1193>
- Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana. (2023). *Información sobre violencia contra las mujeres*. <https://drive.google.com/file/d/1c7spbo9FhekhhBKG3avPqSuzNzPM96Ur/view>

19

CONDUCTA PROSOCIAL HACIA POBLACIÓN EN ESTADO DE VULNERABILIDAD

Santa Magdalena Mercado Ibarra
Sandra Patricia Armenta Camacho
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

La conducta prosocial son las acciones que tienen como fin apoyar física y emocionalmente a otra persona, y las condiciones de vulnerabilidad en el ámbito social puede motivarlas. El objetivo del capítulo es analizar la relación entre la conducta prosocial y variables contextuales como la pertenencia a grupos de apoyo social, tener hijos, ingreso económico. La muestra fue de 250 participantes cuyas edades oscilan entre 14 y 74 años. Se encontró que pertenecer a grupos vulnerables, tener hijos y percibir un ingreso económico alto está relacionado de forma significativa con tener niveles altos de conducta prosocial, este último punto es contrario a lo reportado a nivel internacional. Se resalta la necesidad de articular la investigación y la intervención psicosocial para la estimulación de la prosocialidad.

Palabras clave: conducta prosocial, vulnerabilidad, altruismo

ABSTRACT

Prosocial behavior is the actions that are intended to physically and emotionally support another person, and conditions of vulnerability in the social sphere can motivate. The objective of the chapter is to analyze the relationship between prosocial behavior and contextual variables such as belonging to social support groups, having children, economic income. The sample consisted of 250 participants whose ages ranged between 14 and 74 years. It was found that belonging to vulnerable groups, having children and receiving a high economic income is significantly related to having high levels of prosocial behavior, this last point is contrary to what has been reported internationally. The need to articulate research and psychosocial intervention for the stimulation of prosociality is highlighted.

Keywords: prosocial behavior, vulnerability, altruism

ANTECEDENTES

Cuando hay situaciones que se perciben como injustas, se observa con cierta regularidad un despliegue de acciones colectivas en torno a la defensa de valores (Auné et al., 2014) y movimientos sociales que promueven la ética y conductas de apoyo (Arias, 2017). Aunque la mayoría de literatura es sobre organizaciones de voluntariado (Briggs et al., 2010; Okun y Kim, 2016), también tienen cabida colectivos que se movilizan por los derechos humanos y por metas de cultura de paz, como la defensa de valores morales y sociales, la equidad de género, la protección del medio ambiente, la lucha contra la discriminación social, la no violencia, entre otros (Hernández-Wolfe, 2011; Adams, 2014).

La conducta prosocial representa una categoría de actos que se perciben como beneficiosos para los demás, este término surgió con el propósito de romper con lo restrictivo del concepto altruismo (Auné et al., 2014), esto representa un cambio relevante en la aproximación a las relaciones sociales y los factores psicológicos asociados a la conducta social (Vásquez, 2017; Correa, 2017; Gómez, 2018; Gómez et al., 2019; Rodríguez et al., 2017). La importancia de evaluar la conducta prosocial radica en que promueve el bienestar personal y el establecimiento de relaciones interpersonales positivas (Palomar y Victorio, 2018), siendo un tema fundamental no solo para el combate de la desigualdad, sino también para la protección de la salud y la movilización en situaciones de desastres (Grant y Dutton, 2012).

Es importante conocer los aspectos que subyacen a su expresión, por lo que es necesario contar con una definición precisa del constructo (Eisenberg y Spinrad, 2014). Diversas investigaciones la han definido como conductas voluntarias y positivas para favorecer a otras personas o a un grupo determinado cuyo objetivo se basa en construir una sociedad justa, equitativa y tolerante (Mestre et al., 2015; Rodríguez, 2014). La conducta prosocial es un constructo de naturaleza multidimensional, que involucra variables asociadas positivamente como el altruismo, las conductas de ayuda y la empatía y factores motivacionales orientados a una conducta social positiva (Gómez et al., 2019), sin embargo, algunas personas tienden a ser más o menos prosociales dependiendo de diversas condiciones como el tipo de acercamiento a estos grupos, ingresos económicos, entre otras situaciones (Murphy et al., 2011), así mismo, varios impulsores psicológicos y contextuales afectan la disposición de las personas para ayudar a los demás (Kogut y Ritov, 2005; Small et al., 2007; Bekkers y Wiepking, 2011; Dickert et al., 2016).

Todo lo previamente expuesto cobra un sentido mayor cuando se describen a las personas en condición de vulnerabilidad; según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), en la sociedad existen sectores que por sus condiciones de vida son más propensos a que sus derechos humanos sean violados; con ellos, se trabaja en la

protección, defensa, promoción, observancia, estudio y divulgación de los derechos, a través de programas de atención específicos con la finalidad de focalizar los esfuerzos por ayudar a las víctimas a reestablecer los derechos que les pertenecen (CNDH, 2022). Los grupos y problemáticas en los que la CNDH focaliza su trabajo son: personas migrantes, víctimas del delito, personas desaparecidas, niñez y familia, sexualidad, salud y VIH, igualdad entre mujeres y hombres, periodistas y defensores civiles, contra la trata de personas, pueblos y comunidades indígenas, personas con discapacidad, sistema penitenciario, persona en reclusión, tortura, personas indígenas en reclusión, pronunciamientos, derechos laborales y sociales, derechos económicos, culturales y ambientales.

Los sentimientos de relativa vulnerabilidad en el ámbito social pueden motivar a los individuos a buscar la compañía de los demás y actuar prosocialmente hacia ellos (Goetz et al., 2010). En relación con el nivel socioeconómico, investigaciones realizadas en Estados Unidos muestran que los individuos de clase baja pueden tener niveles de compasión más altos que sus contrapartes de clase alta (Piff et al., 2012), ya que parecen estar más comprometidos con las necesidades de los demás, a pesar de experimentar los factores estresantes de la vida de manera más crónica (Piff y Robinson, 2017).

Investigaciones previas indican que la familia es una fuente para el desarrollo de la conducta prosocial, las personas con hijos son agentes relevantes de socialización, y esto se apoya en evidencias empíricas, ya que diversos estudios han comprobado que los padres son modelos altruistas en sus relaciones con otros y, además, incrementan la probabilidad de conducta prosocial en los hijos (Garaigordobil, 2008; 2014). Es por eso que el objetivo del capítulo es analizar la relación entre la percepción de conducta prosocial y variables contextuales como la pertenencia a grupos de apoyo social, tener hijos e ingreso socioeconómico para obtener las variables asociadas a tener una conducta prosocial elevada.

MÉTODO

El estudio tiene un diseño cuantitativo, con alcance correlacional y diseño transversal. Es correlacional porque se tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre más de dos variables (Hernández et al., 2014), corresponde a un diseño transversal porque se obtendrá una medición en un momento dado (Hernández y Velasco, 2000).

Participantes

La muestra fue de 250 personas residentes del norte de México, 41% hombres y 48% de mujeres, las edades oscilan entre 14 y 74 años, con una media de 32 años de edad. La muestra fue seleccionada de manera intencional.

Instrumentos

Para medir conducta prosocial, se utilizó la Escala de Conducta Prosocial (ECP, Auné et al., 2016), además, se hizo una encuesta sociodemográfica para recabar información de variables contextuales como estado civil, ingreso socioeconómico, pertenencia a grupos de apoyo social, si tienen hijos, así como preguntas relativas al contacto con grupos en extrema vulnerabilidad y a la conducta social.

En relación con las propiedades psicométricas de la ECP (Auné et al., 2016), originalmente fue creada en Argentina, está compuesta por 15 ítems con 6 opciones de respuesta tipo Likert. Consta de dos subescalas: *Confortar*, asociada a conductas que manifiestan empatía, comprensión, refuerzo y soporte emocional, y *Ayuda*, en la que se consideran conductas de asistencia, cuidado y compromiso con los otros. En relación con la consistencia interna, el alfa de Cronbach de la subescala Confortar fue de .77 y de .85 para la subescala Ayuda. En conjunto, Confortar y Ayuda explicaron 50.61% de la varianza.

En la prueba de KMO y Barlett se obtuvo una medida de Kaiser de .92. El análisis factorial arrojó dos factores que explican 50% de la varianza total. Después del análisis no se eliminó ningún reactivo al no demostrar que mejoraría la fiabilidad al eliminar uno. Para calificar la prueba, se establecieron puntos de cortes (tabla 1).

Tabla 1
Calificación de la Escala de Conducta Prosocial

<i>Puntos de corte para calificar la Escala de Conducta Prosocial</i>		
Muy prosocial	Más de un desvío y medio de la media	41,29 o más
Prosocial	Más de un desvío de la media	37,78 - 41,29
Intermedios	Un desvío por encima o por debajo de la media	23,74 - 37,78
Baja pro-socialidad	Menos de un desvío por debajo de la media	23,74 - 20,23
Muy baja pro-socialidad	Menos de un desvío y medio por debajo de la media	20,23 o menos

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

La información se recogió mediante una encuesta creada en la plataforma Google Forms, compartida en redes sociales virtuales. Se utilizó como base el código de la

American Psychological Association (APA, 2010) para la elaboración del consentimiento informado. En relación con el análisis de datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 26 para analizar las variables de estudio, de nivel descriptivo e inferencial.

RESULTADOS

En las variables contextuales, respecto al estado civil, 58.4% eran casados(as); con respecto al rango de ingreso mensual, 43.6% se ubicó en 0 a 6,799 pesos mexicanos, que fue el de mayor porcentaje. Se realizaron preguntas acerca de la pertenencia a grupos de apoyo social, obteniendo que 22.4% pertenece o ha permanecido a algún grupo para ayudar a personas en condición de vulnerabilidad (tabla 2).

Tabla 2
Distribución por variables contextuales

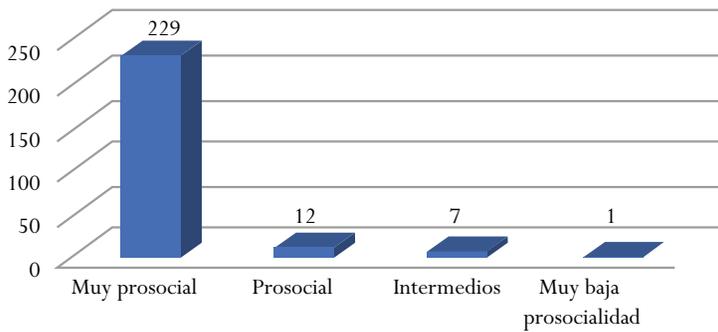
	<i>Opciones</i>	<i>Porcentaje</i>
Estado civil	Soltero(a)	58.4
	Casado(a)	30
	Unión libre	4
	Divorciado(a)	6.4
	Viudo(a)	1.2
Ingreso mensual	Arriba de 35,000	4.8
	11,600 a 34,999	31.6
	6,800 a 11,599	20
	0 a 6,799	43.6
Pertenece a un grupo de apoyo social	Sí	22.4
	No	77.6

Fuente: elaboración propia.

El instrumento de conducta prosocial forma cuatro grupos de cohorte que van desde la puntuación de 20.23 o menos a 41.29 o más. Los niveles de conducta prosocial obtenidos por los participantes, con los puntos de corte del instrumento, revelan que 91.60% de los participantes manifiesta tener una conducta muy prosocial, 5.20%

cae en el nivel prosocial, 2.80% nivel intermedio y .40% tiene muy baja prosocialidad (figura 1).

Figura 1
Porcentaje de los niveles de conducta prosocial



Fuente: elaboración propia.

Se realizó el análisis de las diferencias entre pertenecer o no a un grupo de apoyo social. Se obtuvieron diferencias significativas en dos dimensiones, por un lado, las personas que pertenecen o han pertenecido a un grupo de apoyo social obtuvieron una conducta prosocial en la subescala de ayuda y en confortar (tabla 3).

Tabla 3.
t de Student, diferencias en relación con los hijos

			<i>Media</i>	<i>t</i>	<i>Sig</i>
Hijos	Conducta Prosocial Confortar	Sí	4.1842	1.913	0.57
		No	4.4056		
	Conducta Prosocial Ayudar	Sí	3.5269	-2.004	0.46
		No	3.2928		
Pertenencia a asociación de apoyo social	Conducta Prosocial Confortar	Sí	4.538	2.240	.026
		No	4.424		
	Conducta Prosocial Ayudar	Sí	3.955	5.219	.000
		No	3.230		

Fuente: elaboración propia.

El nivel socioeconómico encuestado está dividido por 6 rangos, que oscila entre los 0.0 pesos MXN a más de 85,000. De acuerdo con el nivel económico, se encontraron diferencias significativas en la población que se estudió, en las variables de ayuda y confortar, en el rango socioeconómico donde reportaron tener un ingreso entre 35,000 a 84,999 pesos MXN (tabla 4).

Tabla 4
ANOVA por rango socioeconómico

	<i>M</i>						<i>F</i>	<i>Sig.</i>
	0.00 - MÁX 2,699.00	MÍN 2,700.00 - MÁX 6,799.00	MÍN 6,800.00 - MÁX 11,599.00	MÍN 11,600.00- MÁX 34,999.00	MÍN 35,000.00- MÁX 84,999.00	85,000+		
Conducta Prosocial Confortar	4.2156	4.3061	4.1914	4.4322	4.9841	2.8571	3.556	.004
Conducta Prosocial Ayudar	3.0778	3.4219	3.1900	3.6646	4.0833	2.5833	4.495	.001

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A nivel descriptivo, se obtuvieron los niveles de conducta prosocial dando como resultado que gran parte de la población refiere tener un nivel de conducta prosocial alto (91%). En relación con las variables contextuales estudiadas y su vínculo con la conducta prosocial, se obtuvo que las personas que habían pertenecido mostraron un mayor nivel de conducta prosocial a ayudar, lo que describe comportamientos de asistencia, cuidado y compromiso con los otros; esto se puede explicar ya que si se tiene un mayor contacto con grupos vulnerables a través de grupos de apoyo social, se tiene el potencial de cambiar significativamente las actitudes (Vescio et al., 2003; Shih et al., 2009; Shih et al., 2013; Gloor y Puhl, 2016).

Por otra parte, contrario a lo sugerido a nivel internacional (Piff y Robinson, 2017), se encontraron diferencias significativas relacionadas con el rango de ingreso socioeconómico de los 35,000 a los 84,999, es decir, entre más rango de ingreso percibido, es mayor la conducta prosocial reportada, esto tanto en la dimensiones de ayuda como en confortar, sin embargo, a nivel internacional, se ha encontrado que son las personas que perciben ingresos bajos las que muestran mayores niveles de conducta prosocial,

por lo que se sugiere realizar más investigación que ayude a comprender dichas diferencias; en relación con la paternidad, también se mostró que tener hijos eran un factor que generaba mayor prosocialidad, esto debido a que los padres son agentes relevantes de socialización que representan la cultura transmitiendo conductas de forma explícita o implícita, por ello, el contexto familiar tiene gran influencia en el desarrollo de la conducta prosocial (Garaigodobil, 2008; 2014; Calderón-Tena et al., 2011).

Finalmente, se resalta la necesidad de articular la investigación y la intervención psicosocial para la estimulación de la conducta prosocial, así como la implementación de estrategias de sensibilización, la cual resulta fundamental en la promoción del acercamiento a grupos de apoyo social.

REFERENCIAS

- Adams, D. (2014). *Cultura de paz: una utopía posible*. Herder. <https://www.scielo.org.mx/pdf/interdi/v6n15/2448-5705-interdi-6-15-215.pdf>
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles for psychologists and code of conduct*. APA.
- Arias, G. W. (2017). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>
- Auné, S., Blum, D., Félix A., Abal, J. y Lozzia, S. (2014). La conducta prosocial: estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 21-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666003>
- Bekkers, R. y Wiepking, P. (2011). A literature review of empirical studies of philanthropy: eight mechanisms that drive charitable giving. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(5), 924-973. <https://doi.org/10.1177/0899764010380927>
- Briggs, E., Peterson, M. y Gregory, G. (2010). Toward a better understanding of volunteering for nonprofit organizations: explaining volunteers' pro-social attitudes. *Journal of Macromarketing*, 30(1), 61-76. <https://doi.org/10.1177/0276146709352220>
- Calderón-Tena, C. O., Knight, G. P. y Carlo, G. (2011). The socialization of prosocial behavioral tendencies among Mexican American adolescents: The role of familism values. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(1), 98-106. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21341902/>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2022). Grupos en situación de vulnerabilidad y otros temas. *Informe de actividades 2022*. <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>

- Correa, M. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Revista Zona Próxima*, 27, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.27.10978>
- Dickert, S., Kleber, J., Västfjäll, D. y Slovic, P. (2016). *Mental imagery, impact, and affect: a mediation model for charitable giving*. *PLOS ONE*, 11(2), e0148274. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148274>
- Eisenberg, N. y Spinrad, T. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. En L. M. Padilla-Walker y G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: a multidimensional approach* (pp. 17-39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.003.0002>
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos durante la adolescencia* (2ª Ed.). Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=303585>
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142d.pdf>
- Gloor, J. y Puhl, R. (2016). Empathy and perspective-taking: examination and comparison of strategies to reduce weight stigma. *Stigma and Health*, 1(4), 269-279. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/123123/>
- Goetz, J., Keltner, D. y Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Gómez, A. (2018). De la cosmología peirceana a la evolución social. Reflexiones sobre el agapismo y los hábitos sociales en sentido evolutivo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39, 37-58. https://www.researchgate.net/publication/343856427_De_la_cosmologia_Peirceana_a_la_evolucion_social_Reflexiones_sobre_el_agapismo_y_los_habitos_sociales_en_sentido_evolutivo
- Gómez, A., Narváez, M. y Correa, M. (2019). Motivaciones prosociales y desconexión moral en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Psicología desde el Caribe*, 36, 1-45. <https://www.redalyc.org/journal/213/21364751001/>
- Grant, A. y Dutton, J. (2012). Beneficiary or benefactor. *Psychological Science*, 23(9), 1033-1039. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22868495/>
- Hernández, B. y Velasco, H. (2000). Encuestas transversales. *Salud Pública de México*, 42(5), 447-455. <https://www.scielosp.org/pdf/spm/v42n5/3996.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). McGraw-Hill.

- Hernández-Wolfe, P. (2011). Altruism born of suffering: how Colombian human rights activists transform pain into prosocial action. *Journal of Humanistic Psychology, 51*(2), 229-249. <https://doi.org/10.1177/00221678110379960>
- Kogut, T. y Ritov, I. (2005). The “identified victim” effect: an identified group, or just a single individual? *Journal of Behavioral Decision Making, 18*(3), 157-167. https://www.researchgate.net/publication/227605573_The_'Identified_Victim'_Effect_An_Identified_Group_or_Just_a_Single_Individual
- Mestre, M., Carlo, G., Samper, P., Tur-Porcar, A. y Mestre, A. (2015). Psychometric evidence of a multidimensional measure of prosocial behaviors for Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 176*(4), 260-271. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00221325.2015.1052726>
- Murphy, R., Ackermann, K. y Handgraaf, M. (2011). Measuring social value orientation. *Judgment and Decision Making, 6*, 771-781. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1804189
- Okun, M. A. y Kim, G.Y. (2016). The interplay of frequency of volunteering and prosocial motivation on purpose in life in emerging adults. *The Journal of Social Psychology, 156*(3), 328-333. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1080657>
- Palomar, J. y Victorio, A. (2018). Predictores y correlatos del comportamiento prosocial de adolescentes mexicanos. *Interdisciplinaria, 35*(2), 495-509. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18058785015>
- Piff, P. K. y Robinson, A. R. (2017). Social class and prosocial behavior: Current evidence, caveats, and questions. *Current Opinion in Psychology, 18*, 6-10. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29221512/>
- Piff, P. K., Stancato, D. M., Martinez, A. G., Kraus, M. W. y Keltner, D. (2012). Class, chaos, and the construction of community. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(6), 949-962. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0029673>
- Rodríguez, L. (2014). Motivaciones y conductas prosociales en adolescentes argentinos. *Praxis Revista de Psicología, 16*(25), 79-87. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/101001>
- Rodríguez, L., Oñate, M. y Mesurado, B. (2017). Revisión del Cuestionario de Emociones Positivas para adolescentes. Propiedades psicométricas de la nueva versión abreviada. *Universitas Psychologica, 16*, 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.rcep>
- Shih, M., Wang, E., Trahan Bucher, A. y Stotzer, R. (2009). Perspective taking: reducing prejudice towards general outgroups and specific individuals. *Group Processes & Intergroup Relations, 12*(5), 565-577. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1368430209337463>

- Shih, M. J., Stotzer, R. y Gutiérrez, A. S. (2013). Perspective-taking and empathy: generalizing the reduction of group bias towards Asian Americans to general outgroups. *Asian American Journal of Psychology*, 4(2), 79-83. <https://doi.org/10.1037/a0029790>
- Small, D. A., Loewenstein, G. y Slovic, P. (2007). Sympathy and callousness: The impact of deliberative thought on donations to identifiable and statistical victims. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102(2), 143-153. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2006.01.005>
- Vásquez, É. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20, 282-295. <https://doi.org/10.17081/psico.20.38.2549>.
- Vescio, T., Sechrist, G. y Paolucci, M. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: the mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33(4), 455-472. <https://doi.org/10.1002/ejsp.163>

PARADIGMAS DE LA SINIESTRALIDAD VIAL Y EDUCACIÓN VIAL PARA SU PREVENCIÓN

Luz Clara Rivas Bustamante
Carlos Alberto Mirón Juárez
Giovana Rocío Díaz Grijalva
Eneida Ochoa Avila
Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN

Los siniestros viales son considerados un problema de salud pública debido a que cada año se registran aproximadamente 1.3 millones de muertes por causa de la siniestralidad vial. Se han creado estrategias de mitigación de los siniestros viales que tienen como finalidad disminuir las muertes por esta causa; dichas estrategias han obedecido a paradigmas contextuales específicos que se centran en cómo se han visto los siniestros a través de los siglos, cómo ha evolucionado el fenómeno junto con el ser humano. Actualmente, es necesario lograr una nueva y mejor era de desarrollo de la cultura de la seguridad vial. Para cumplir las metas de construir una sociedad con vías de tráfico seguras, no sólo basta con la enseñanza de las reglas de tránsito o el desarrollo de las habilidades al conducir, sino que la contribución a la mitigación de las muertes causadas por la siniestralidad vial también radica en la educación sobre la seguridad basada en teorías educativas específicas.

Palabras clave: accidentes, paradigmas, educación

ABSTRACT

Road traffic accidents are considered a public health problem, has been reported that approximately 1.3 million people die every year due to road accidents. Road traffic accident mitigation strategies have been created with the purpose of reducing deaths from this cause; these strategies have obeyed specific contextual paradigms that focus on how claims have been seen over the centuries, how the phenomenon has evolved along with the human being. It's currently necessary to achieve its improvement through a new era of development of the road safety culture. In order to meet the goals of having a society that truly has safe mobility on traffic routes, it is not enough just to teach traffic rules or develop driving skills, but also to contribute to the mitigation of deaths caused by road accidents also lies in safety education based on specific educational theories.

Keywords: accidents, paradigms, education

INTRODUCCIÓN

Siniestralidad vial

Los siniestros viales, comúnmente llamados “accidentes de tránsito”, son considerados un problema de salud pública; según datos oficiales de la Organización Mundial de la Salud (2022), aproximadamente 1.3 millones de personas mueren cada año en el mundo por colisiones de tránsito, siendo la segunda causa de muerte de niños y jóvenes por los traumatismos provocados. En vista de ello, a lo largo de los años, los siniestros viales han sido objeto de estudio de investigadores cuya intención es procurar la prevención de los siniestros de tránsito.

Se hace hincapié en los datos estadísticos mundiales sobre la siniestralidad, sin embargo, es importante mencionar que en América, la tasa de mortalidad es de 16 personas por cada 100,000, siendo inferior en comparación con África, pero más alta que en Europa. En México, para 2021, se registraron un total de 340,415 siniestros terrestres, 257,880 involucraron hombres y 47,633 mujeres, donde resultaron 4,401 muertos y 82,466 heridos. El Estado de México es la entidad federativa con el registro más alto de muertes por siniestros a nivel nacional, con un total de 407 muertes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2022), mientras que Sonora es el cuarto estado con la tasa más alta de mortalidad por accidentes de tránsito en México, después de Sinaloa, Chihuahua y Querétaro (Inegi, 2021).

La siniestralidad vial es una problemática con la que se ha estado trabajando desde inicios del siglo anterior, a partir de ello, se han creado estrategias de mitigación de los siniestros viales que tienen como finalidad disminuir las muertes por dicha causa, estas estrategias han obedecido a paradigmas contextuales específicos que se centran en cómo se han visto los siniestros a través de los siglos, cómo ha evolucionado el fenómeno junto con el ser humano, así como también las causas que se le atribuyen a la siniestralidad vial. De esta manera, el objetivo del presente trabajo es analizar los paradigmas de la seguridad vial y cómo han ido evolucionando a través del tiempo y los modelos que son un eje de cambio principal para la educación vial.

DESARROLLO

Paradigmas de la seguridad vial adaptados por la OCDE (1997)

El término “paradigma” es definido por Kuhn (1971) como una constelación de logros, conceptos, técnicas, en otras palabras, se puede simplificar esta definición

como un conjunto de conceptos que la comunidad científica usa para concebir hechos y fenómenos específicos. Se expone también que un paradigma no es una verdad absoluta, de hecho, tiende a cambiar a la par con el fenómeno que los científicos están estudiando.

Tabasso (2014), en su trabajo titulado *Paradigmas, teorías y modelos de la seguridad y la inseguridad vial*, expone que a través de los años las creencias o pensamientos hacia la seguridad vial han ido evolucionando al mismo tiempo que el ser humano, durante el siglo XX, se ha explicado en el desarrollo de cuatro paradigmas. Son propuestos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1997. El *primer paradigma* transcurre en el periodo de 1900 a 1925-1935, se ve como un periodo de inicio de “el dominio de los vehículos”; su objetivo fue controlar los vehículos como se hacía con los carruajes. En este paradigma propone que los siniestros viales eran aleatorios y no prevenibles. Los esfuerzos por la seguridad vial se enfocaban en definir qué componentes mecánicos era necesario regular.

El *segundo paradigma* comprende de los años 1935 a 1970, su problema principal se centraba en el control de situaciones de tránsito, ya se comenzaba a tomar en cuenta los errores del conductor y no solamente al automóvil, se desplazaba la mirada de los vehículos hacia los conductores (intentando comprender solamente el porqué de los errores), y la seguridad vial, convirtiéndose en uno de los objetivos principales de las investigaciones científicas. Asimismo, se empezaron a tomar en cuenta otras disciplinas científicas que permitían crear contramedidas de los automóviles, como en el conductor, la infraestructura de los coches y el ambiente. Algo relevante también fue el surgimiento del concepto de “factores humanos”, que engloban todas las variables que están asociadas a la contribución del ser humano a los siniestros viales (Ashraf et al., 2019).

El *tercer paradigma* transcurre en el periodo de 1965-1970 a 1980-1985, éste se considera el paradigma de “manejo o gestión del sistema de tránsito”. Aquí ya se comienza a darle atención al tránsito, tanto vehicular como peatonal, considerándolo como una cuestión compleja; además, se empieza a priorizar el intento de eliminar las lesiones de los participantes del sistema (OCDE, 1997).

El *paradigma cuatro* (1980-1985 a la actualidad) contempla el resultado de los tres paradigmas anteriores; está enfocado en la “gestión del sistema de transporte”, es decir, se centra en cómo conducir el transporte considerado integralmente como un sistema global complejo comprendido por todos los modos de movilidad y transportación, porque retoma el problema de accidentalidad vial desde un enfoque sistémico global. En síntesis, comprende su alcance respecto al resto de los paradigmas, donde las medidas de prevención están orientadas a disminuir los niveles, formas y modos de riesgos viales.

Marenco (2018), en el documento para presentación en el IX Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas (GIGAPP), menciona un posible *quinto paradigma* de la seguridad vial, en el cual se encuentra actualmente la sociedad, que se ha centrado en el “derecho a la movilidad segura”. El autor considera que se conjuga la protección de todos los derechos humanos que expone el artículo 3º, el cual dice que “todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de la persona”. Hace referencia a que el concepto de movilidad segura es el protagonista en estos últimos años, pues se vislumbra al derecho del ser humano de transitar de forma segura y con calidad por las calles como conductor o peatón. De aquí surge la definición base de un concepto holístico en el contexto social actual, esto como un único lenguaje universal; de igual forma, las leyes no son sólo un asunto legislativo, sino natural de los usuarios, así como las normas, los valores, las conductas sin riesgo.

Estrategias de seguridad vial

A medida que pasan los años, las investigaciones se han concentrado en la mejora de los elementos para la prevención de los siniestros de tránsito: los vehículos, las carreteras, las habilidades del conductor y los efectos de la velocidad al conducir, al mismo tiempo, muchos países y organizaciones internacionales se han enfocado en establecer sus propios objetivos y estrategias de seguridad vial, sin embargo, actualmente, es necesario lograr la mejora de la seguridad vial a través de una nueva era de desarrollo de la cultura de la seguridad (Lajunen et al, 2017). Se considera que la cultura de la seguridad tiene un posible papel en la mitigación de riesgos en los sistemas de tráfico vial. Este término es definido como “creencias, actitudes y normas compartidas que son relevantes para la seguridad” (Wiegmann et al., 2007), claramente es diferente en cada región y país del mundo, sin embargo, cambiar el estado de la seguridad vial sigue siendo uno de los principales desafíos que tiene un gran potencial para la mejora de la seguridad vial.

Enfoque SUNflower

Se han propuesto diferentes modelos y estrategias que se centran en la mejora de la seguridad vial, por ejemplo, el enfoque SUNflower, propuesto por Wiegmann et al. (2007), compara el desempeño internacional de la seguridad vial, este enfoque está representado en una pirámide de cinco capas que refieren los principales y más importantes elementos para mejorar la seguridad, a saber: estructura/cultura, programas

y medidas, resultados intermedios (indicadores de desempeño), resultados finales (número de muertes y lesiones) y costos sociales. Wiegmann et al. (2007) introdujeron la “Estructura y cultura” como la capa inferior, porque consideran que podría proporcionar un contexto esencial para los indicadores de los niveles superiores. La capa de “número de muertes y lesiones” se considera uno de los objetivos y resultados finales, la capa de reducir los costos sociales causados por la siniestralidad vial es considerada el objetivo final de este marco.

Marco conceptual para la seguridad vial

Como se ha mencionado con anterioridad, la cultura de la seguridad vial es una parte importante del sistema de tránsito, ya que es un factor humano que puede afectar el comportamiento de los conductores. Actualmente, existe un marco conceptual de la seguridad vial que ha abandonado el enfoque tradicional que sólo le daba la responsabilidad de los siniestros viales a los seres humanos, en cambio, este marco propone que la responsabilidad la tiene cada parte de la sociedad que se encuentra interesada en esta problemática; ordenada en una pirámide jerárquica, en la capa superior (cuarta capa) se encuentra la “visión común”, la cual corresponde a eliminar muertes o lesiones causadas por los siniestros viales; para lograrlo, se necesita un conjunto de sistemas de indicadores (tercera capa) para ayudar a revisar el estado de seguridad vial y así generar las políticas de seguridad de una manera más eficaz; en la segunda capa se hace referencia a dicho sistema de indicadores que se basa en un sistema de seguridad, que incluye una serie de medidas que se centran en diferentes direcciones; por último, en la primera capa se encuentra la “cultura de seguridad vial” debido al impacto que tiene sobre ésta (Morimoto y Naohiro, 2021).

Visión Cero

La Visión Cero es una estrategia propuesta por el gobierno por primera vez en 1997, y actualmente se sigue estudiando, esta visión propuso como un objetivo a largo plazo que ninguna persona muera o sufra de lesiones en siniestros viales, y propone que la responsabilidad recaiga en los diseñadores de las vías, lo que desafía al pensamiento tradicional. Ésta proporciona una nueva visión para los sistemas actuales de la seguridad vial, así, es necesario construir sistemas de tráfico que sean capaces de tolerar los errores humanos; los conductores o personas que usan las vías deben cumplir con las normas de tránsito y los diseñadores de las carreteras deben mejorar el sistema y adaptarse

a la capacidad de usuarios de la vía y garantizar que las personas pueden cumplir las reglas sin morir o lesionarse gravemente por colisiones de tránsito (Johansson, 2009).

Educación vial para la prevención de siniestros

A finales de las décadas de 1960 y 1970, William Haddon diseñó un instrumento con el fin de facilitar la identificación de los factores relacionados con la siniestralidad vial, a este modelo lo llamó “Matrix’s Haddon” y muestra tres factores: el factor humano, los factores de la infraestructura de los vehículos y los factores ambientales. El tiempo del evento de la colisión de tránsito puede dividirse en fases: pre-evento, evento y post-evento. Este modelo permite comprender los comportamientos humanos relacionados con la siniestralidad vial, asimismo, es posible conocer los factores que tienen un efecto sobre el número y la gravedad de las lesiones por colisiones de tránsito (Goniewicz et al., 2015). Con este modelo se han creado muchas estrategias y programas para contribuir en la mejora de la seguridad vial, que han resultado beneficiosas para la disminución de la exposición del peligro, la prevención de siniestros viales y la reducción de las lesiones graves ocasionadas por éste.

La educación vial ha ayudado a disminuir los errores de las personas al conducir, programas como campañas de promoción, de formación de habilidades, programas educativos, programas de formación de habilidades para peatones, motociclistas y ciclistas, cursos de perfeccionamiento para conductores mayores son eficaces para el cambio de comportamientos y disminución de conductas de riesgo, lo que ha mejorado la seguridad vial (Puvanachandra et al., 2012). Se establece que la educación debe cubrir cinco principales factores de riesgo que están relacionados con la siniestralidad vial, a saber: la velocidad, conducir bajo los efectos del alcohol, no usar los cinturones de seguridad para niños, no usar los cascos para ciclistas y motociclistas, y la poca visibilidad que se le ha dado a las personas que participan en el tránsito (Tiwari, 2011). La legislación también es una estrategia que se ha utilizado para la reducción de muertes y lesiones por siniestros viales, puesto que ayuda a reducir las conductas de riesgo, controla los niveles de alcohol, los límites de velocidad, e impone conducir con el cinturón de seguridad puesto (World Health Organization, 2013).

Por otro lado, Saadati et al. (2020) exponen que la mayoría de los programas que tienen como objetivo la capacitación en educación vial no necesariamente cubren todos los aspectos que deben considerarse al abordar los siniestros viales, ya que el fenómeno de la siniestralidad es multidimensional y son muchos los factores que están involucrados o influyen en ello, tales como los factores políticos, económicos, sociales y culturales, por lo que la efectividad de los programas sobre educación vial puede verse

reducida. Estos autores presentan cuatro retos o desafíos que la educación sobre prevención de siniestros viales enfrenta actualmente. El primer reto es el “no usar una teoría educativa específica”, es decir, que algunos programas de educación vial no suelen tener suficiente base científica y no se sustentan en una teoría educativa, y el uso de éstas permite identificar adecuadamente a las personas a las que será dirigida, además de que posibilita presentar el contenido y evaluar la retroalimentación de forma correcta.

El segundo reto hace mención a usar métodos educativos para comunicar el contenido del programa, ya que algunos sistemas de enseñanza pueden no funcionarles a todas las personas que estén recibiendo la información. El tercer reto es la falta de atención a la causalidad de los siniestros viales; los programas educativos para la prevención de la siniestralidad suelen concentrarse en factores como las habilidades del control de los vehículos, la velocidad de conducción, siendo estos factores secundarios para la prevención de las colisiones de tránsito. El último reto que enfrenta la educación para la prevención de siniestros viales es no conocer suficientemente a la audiencia a la que va dirigida, ya que algunas intervenciones se concentran en brindar información de seguridad sin considerar la comprensión precisa de los comportamientos de los conductores.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para comprender el desarrollo de las creencias y percepciones hacia la seguridad vial, se han creado paradigmas que explican cómo esas ideas han ido evolucionando en conjunto con el ser humano y la sociedad. Marengo (2018) propone un paradigma que explique el pensamiento de la sociedad actual sobre la seguridad de la vialidad y asegura que la movilidad segura es el eje principal para transitar de forma segura por las vías públicas y formar una nueva era de desarrollo de la cultura de la seguridad vial (Lajunen et al., 2017) y ésta es parte importante de la mitigación de la siniestralidad vial (Wiegmann et al., 2007), así como la disminución de muertes por colisiones de tránsito.

Para cumplir las metas de tener una sociedad con movilidad realmente segura por las vías de tráfico, se considera necesario implementar cambios culturales en los que la educación debe tener un papel fundamental, siempre y cuando se desarrolle formalmente bajo teorías científicas (Saadati, 2020), lo anterior toma mayor relevancia al advertir que 95% de los siniestros viales obedecen al factor humano (OMS, 2022).

Desde las teorías de la educación es posible sentar las bases para una cultura de seguridad vial que permita mejorar la forma en que las personas abordan los escenarios viales y minimizar los riesgos implícitos en ellos. Se considera fundamental la adopción

de estrategias educativas a nivel formal e informal que incidan en dichos cambios paradigmáticos y permitan la apertura a una nueva cultura de la seguridad vial que promueva la ausencia de siniestros y la inclusión de todos los grupos al uso libre y seguro de la vialidad.

REFERENCIAS

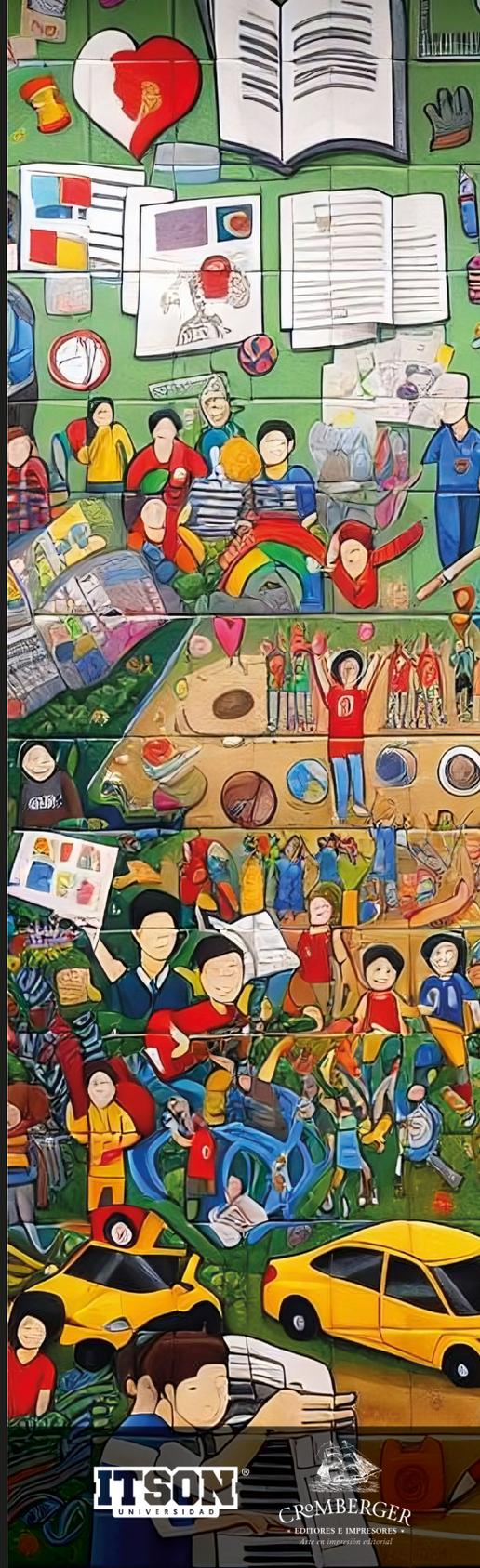
- Ashraf, I., Hur, S., Shafiq, M. y Park, Y. (2019). Catastrophic factors involved in road accidents: Underlying causes and descriptive analysis. *PLoS ONE*, 14(10): e0223473. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223473>
- Goniewicz, K., Goniewicz, M., Pawlowski, W. y Fiedor, P. (2015). Road accident rates: strategies and programmes for improving road traffic safety. *Eur J Trauma Emerg Surg*, 42, 433-438. <https://doi.org/10.1007/s00068-015-0544-6>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Presenta Inegi la georreferenciación de accidentes de tránsito en zonas urbanas*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/accidentes/ACCIDENTES_2021.pdf
- Johansson, R. (2009). Vision Zero – Implementing a policy for traffic safety. *Safety Science*, 47(6), 826-831. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2008.10.023>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, Breviarios.
- Lajunen, T., Gaygisiz, E. y Özkan, T. (2017). Analysis of cultural patterns in (road) traffic systems: a comprehensive research report for traffic safety cultures and the safe systems approach towards a cultural change research and innovation agenda for road safety. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16515.20006>
- Marengo, A. (2018). *¿Es la seguridad vial el espejo social de los pueblos?* IX Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. <https://scholar.google.es/scholar?oi=bibs&cluster=716556740977419440&btnI=1&hl=es>
- Morimoto, A., & Naohiro, A. (2021). A conceptual framework for road traffic safety considering differences in traffic culture through international comparison. *IATSS Research*. 46, 3-13 <https://doi.org/10.1016/j.iatssr.2021.11.012>
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (1997). *Conférence Européenne des Ministres des Transports, CEMT - Road safety principles and models: Review of descriptive, predictive, risk and accident consequence models* - OCDE/GD (97)153.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Traumatismos causados por el tránsito*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/road-traffic-injuries>

- Puvanachandra, P., Hoe, C., El-Sayed, H. F., Saad, R., Al-Gasseer, N., Bakr, M. y Hyder, A. (2012). Road traffic injuries and data systems in Egypt: addressing the challenges. *Traffic Inj Prev.*, 13, 44-56. 10.1080/15389588.2011.639417
- Saadati, M., Razzaghi, A. y Najafi, A. (2020). Challenges of education in prevention of road traffic crashes. *International Journal of Epidemiologic Research*, 8(2), 54-55. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15389588.2011.639417>
- Tabasso, C. (2014). *Paradigmas, teorías y modelos de la seguridad y la inseguridad vial*. Instituto Vial Iberoamericano, IVIA. http://94.23.80.242/~aec/ivia/tabasso_124.pdf
- Tiwari, G. (2011). Road safety: decade of action with research. *Int J Inj Contr Saf Promot*, 18(1), 1-2. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17457300.2011.557475>
- Wiegmann, A., Thaden, T. y Gibbons, A. (2007). A review of safety culture theory and its potential application to traffic safety, Improv. En AAA Foundation for Traffic Safety, *Improving Traffic Safety Culture in the United States. The Journey Forward* (pp. 113-130). <https://aaafoundation.org/wp-content/uploads/2018/02/ImprovingTrafficSafetyCultureinUSReport.pdf>
- World Health Organization. (2013). *WHO global status report on road safety 2013: supporting a decade of action*. WHO. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/78256>

**INVESTIGACIONES
PSICOLÓGICAS
EN ESPACIOS
SOCIOCULTURALES:
LA ESCUELA Y LA
COMUNIDAD**

se terminó de editar en
diciembre de 2023
en Cromberger Editores.

La escuela y la comunidad son agentes educativos fundamentales que sientan las bases de la transformación de las personas. Renovar estos contextos es un reto complejo que requiere generación de conocimiento sustentado científicamente con implicaciones prácticas en pro del bienestar y calidad de vida. El Cuerpo Académico ITSON-CA-08 “Aprendizaje, Desarrollo Humano y Desarrollo Social”, así como el ITSON-CA-44 “Alternativas Educativas para la Inclusión Social”, del Departamento de Psicología y del Departamento de Educación del ITSON, presentan esta obra con el fin de difundir los resultados de investigaciones de estudiantes y tutores, integrantes de dichos Cuerpos Académicos. El volumen está constituido por 20 trabajos, de los cuales 5 son reportes teóricos y 15 son reportes empíricos, los cuales se dividen en tres partes: la primera está orientada a investigaciones del contexto educativo en nivel básico y medio superior, la segunda está dirigida al nivel superior, y la tercera está orientada a investigaciones sociales en el contexto comunitario. Los capítulos fueron desarrollados principalmente por estudiantes de la Maestría en Investigación Psicológica, Maestría en Psicología y el Doctorado en Investigación Psicológica del Instituto Tecnológico de Sonora, los tres programas son parte del padrón de excelencia y están reconocidos por el Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). De igual forma, hubo una colaboración con la Universidad de Guadalajara, así como de 41 investigadores a nivel nacional e internacional de reconocido prestigio en el proceso de dictaminación.



ITSON
UNIVERSIDAD

CRUMBERGER
EDITORES E IMPRESORES
Arte en Impresión Editorial

