REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES: MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

FIMPES®

Volumen 5 - Número 2
ISSN: 2448-6462
https://www.fimpes.org.mx/index.php/comunicacion/revista-fimpes

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

FIMPES®

REVISTA SEMESTRAL PUBLICADA POR LA
FEDERACIÓN DE INSTITUCIONES MEXICANAS
PARTICULARES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Emilio Baños Ardavín
Presidente de la FIMPES
Rector Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Ing. Rodrigo Guerra Botello
Secretario General de la FIMPES

Dra. Sonia Bacha Baz
Directora del Sistema de Acreditación

Dr. Bernardo González Aréchiga Ramírez-Wella
Presidente de la Comisión de Investigación de la FIMPES
Rector Institucional de la Universidad del Valle de México

Mtra. Leticia Rodríguez Segura
Coordinadora Operativa de la Comisión de Investigación de la FIMPES
Directora Institucional de Innovación e Investigación Educativa
Universidad del Valle de México

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES: MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO, año 5, No. 2, enero de 2021, es una publicación semestral editada por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C., calle Río Guadalquivir, 50, 4to piso, Col. Cuauhtémoc, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06500, Tel. (55) 5514 – 5514
www.fimpes. org.mx, revista.investigacion.fimpes@gmail.com

Editor responsable: Dra. Mercedes Cancelo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 - 2015 - 091510085700 – 203, ISSN: 2448-6264, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Párrafos completos de los artículos pueden citarse siempre y cuando se haga mención al autor y publicación. Responsable de la edición, Mtro. Juan Carlos Orozco Sierra (Académico de Tiempo Completo, Universidad del Valle de México, institución acreditada por FIMPES). Responsable WEB. Mtra. Areli Rosas (Universidad del Valle de México). Coordinador Editorial: Mtro. Ricardo Jacob Mendoza Rivera.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C.

Los artículos podrán ser descargados gratuitamente de la página
https://www.fimpes.org.mx/index.php/comunicacion/revista-fimpes

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

FIMPES®

COMITÉ EDITORIAL

EDITORA PRINCIPAL

Dra. Mercedes Cancelo San Martín
Universidad de Málaga, España & Universidad Del Valle de México, México

EDITORES ADJUNTOS

Dra. María Soledad Ramírez Montoya
Tecnológico de Monterrey, México

Dr. Antonio Rico Sulayes
Universidad de las Américas, Puebla

Dra. Sara Elvira de Jesús Galbán Lozano
Universidad Panamericana, Campus Aguascalientes, México

Dr. Rogelio del Prado Flores
Universidad Anáhuac, México

Dra. Cecilia Martínez Torteya
UDEM, México

Dra. Gabriela Croda Borges
UPAEP, México

Dra. Mónica Márquez Hermosillo
ITESO, México

Dr. Alejandro Canales Sánchez
UNAM & Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México

Dr. Enrique Farfán Mejía
Universidad Pedagógica Nacional, México

Dr. Ignacio Muñoz
Universidad Andrés Bello, Chile

Volumen 5 Número 2 | enero 2021 | ISSN: 2448-6264

¿Qué es FIMPES?

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) es una agrupación de instituciones mexicanas particulares, que tiene como propósito mejorar la comunicación y colaboración de éstas entre sí y con las demás instituciones educativas del país, respetando las finalidades particulares de cada una, para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación.

Las 111 instituciones FIMPES y su matrícula de más de 750,000 alumnos, presentan una riquísima heterogeneidad:

- Las hay de inspiración religiosa y laicas, y entre las de inspiración religiosa, encontramos instituciones de afiliación Adventista, Católica, Judía, Metodista y otras.
- 38 instituciones FIMPES se ubican en la zona centro, 20 en la zona noreste, 22 en la zona noroeste y occidente y 31 en la zona sur.
- Contamos con 22 rectores mujeres y 89 hombres, simpatizantes de toda la gama de opciones políticas.

Historia de la revista

La revista investigación de la FIMPES nace el 2006 con el propósito de fortalecer la comunicación y la colaboración entre los líderes de investigación de las Instituciones de Educación Superior (IES) miembros de FIMPES.

Además de ofrecer un medio electrónico de comunicación, para compartir los productos del trabajo investigativo que, a juicio del Consejo Editorial cumplan con los requisitos de calidad y forma, es un foro para la difusión de la generación de conocimiento y para fortalecer los lazos entre las IES miembros de las FIMPES.

El objetivo general de la RIF es fomentar la investigación de ideas en materia de investigación y evaluación educativa, principalmente realizadas por las instituciones afiliadas a la FIMPES y servir como un vínculo de comunicación.

Como objetivos específicos incluye:

- Fungir como vehículo de comunicación de los investigadores.
- Crear un foro de divulgación científica para dar a conocer las diferentes líneas de investigación que promueven las instituciones afiliadas a la FIMPES.
- Fomentar los vínculos y redes de investigadores.
- Servir como medio de actualización y formación de académicos e investigadores
- Posicionar a la comisión de investigación de la FIMPES como un organismo innovador y calificado de investigación.

Envíos en línea

La revista recibirá textos en español e inglés, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos editoriales, y se traducirán al otro idioma solamente los títulos, resúmenes y palabras claves en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: revista.investigacion.fimpes@gmail.com

Guía para los autores

Se invita a investigadores, docentes y estudiantes a participar en la publicación de artículos para la Revista De Investigación FIMPES (RIF), bajo los criterios de participación a continuación enunciados.

Los trabajos que no cumplan con los requisitos señalados serán rechazados por el Comité Editorial.

Criterios de formato

- Los documentos deberán presentarse en procesador de palabras Word, letra Arial, tamaño 12 e interlineado de 1.5
- La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 7,000 a 10,000 palabras, incluyendo tablas (cuadros, catálogo, listado, etc), imágenes (gráficos, diagramas, fotografías, mapas, esquemas, etc) y referencias bibliográficas. Las reseñas de libros no deberán exceder dos cuartillas. Excepcionalmente, el CE podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- La redacción deberá presentarse en primera persona del singular, primera personal del plural o en tercera persona del singular.

Datos de presentación

- **Información de los autores**: descripción no mayor a 50 palabras sobre su grado académico, institución donde labora, registro ORCID, correo y datos académicos destacados. El número máximo de autores por artículo son 3 (tres).
- **Título**: deberá ser concreto no mayor a 15 palabras y reflejar el desarrollo de la investigación, evitando el uso redundante de palabras o la metodología de trabajo. Deberá presentarse en español e inglés, independientemente del idioma original de la investigación.
- **Resumen**: deberá contener en no más de 180 palabras y en este orden: a) objetivo general, b) metodología, c) resultados, d) recomendaciones, e) limitaciones e implicaciones, f) originalidad y g) conclusiones. Deberá presentarse en español e inglés, independientemente del idioma original de la investigación.
- **Palabras clave**: deberá identificar el contenido del artículo; máximo 5 palabras clave. Deberán presentarse en español e inglés, independientemente del idioma original de la investigación.

Estructura del artículo

- **Introducción**: contiene el contexto general y específico de la investigación. El objetivo debe estar declarado en esta sección.
- **Estado del arte**: resultados del análisis de la bibliografía científica y académica del tema de la investigación, deberá ser relevante y actual.
- **Métodos**: condiciones de espacio y tiempo, donde se manejan datos o información relevante de la investigación.
- **Resultados y conclusiones**: interpretaciones producto de la investigación y el contenido obtenido.
- **Agradecimientos**: reconocimiento a personas, organizaciones, fuentes de financiamiento y apoyos que fueron empleados para el desarrollo de la investigación (o declarar que no las tuvo).
- **Referencias bibliográficas**: información de los trabajos consultados de acuerdo a la *American Psychological Association* (APA) 7ma. versión, es decir, irán insertadas en el texto, no al pie de página.
- **Nota**: Los protocolos de escritura de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, http://www.apastyle.org/

Sobre las imágenes, tablas, fórmulas

- Las imágenes (gráficos, diagramas, fotografías, mapas, esquemas, etc) deberán ser enviadas de manera independiente al documento de Word. Los diagramas, fotografías, gráficas, o portadas de libro, deberán enviarse en formato JPG con una resolución no menor a 300 dpi. Deberán numerarse, declararse la fuente de proveniencia o "elaboración propia" en su caso.
- Las tablas (cuadros, catálogo, listado, etc) deberán enviarse en formato de editable, no como imagen.
- Las fórmulas deberán enviarse en editable con las herramientas de Word, no como imagen.

Volumen 5 Número 2 | enero 2021 | ISSN: 2448-6264

Enfoque y alcance

La Revista de Investigación FIMPES (RIF) es una publicación periódica semestral (enero-junio y julio-diciembre). Su objetivo es fomentar la investigación de ideas en materia de investigación y evaluación educativa, principalmente realizadas por las instituciones afiliadas a la FIMPES y servir como un vínculo de comunicación.

La revista publicará artículos y reseñas de libros en la frontera del conocimiento del área de educación superior y acreditación. La revista aceptará trabajos en idioma español e inglés.

Los trabajos sometidos a la Revista de Investigación FIMPES deberán ser inéditos, apegarse a las políticas editoriales, las directrices para los autores y no incurrir en problemas de ética. Los artículos serán sometidos sin excepción a un proceso de arbitraje a doble ciego; las reseñas se someterán a un proceso de revisión editorial.

El alcance temático de la revista basado en la frontera del conocimiento en el área de educación superior y acreditación, incluyen principalmente los temas siguientes: pedagogía y currículo; medición y evaluación; organización educativa y liderazgo; aprendizaje en la educación superior; aprendizaje en adultos, comunitario y profesional; identidad y diversidad de los estudiantes; tecnologías en el aprendizaje; alfabetización y aprendizaje de idiomas; educación en ciencias, matemáticas y tecnología; procesos de acreditación de instituciones privadas en filosofía institucional, planeación, normatividad, planes y programas, personal académico, estudiantes, personal administrativo, apoyos académicos y recursos físicos.

Políticas de sección

- **Artículos de investigación.** Son trabajos de resultados finales de una investigación socialmente pertinente y académicamente relevante. Los resultados se analizan rigurosamente con base en herramientas conceptuales y estadísticas. La Revista FIMPES evaluará mediante el proceso de arbitraje doble ciego con especialistas en el área y temática del trabajo.
- **Artículos de revisión.** Son trabajos de análisis, evaluación y discusión crítica que permite identificar relaciones, contradicciones o inconsistencias en el área de estudio, así como propuestas para estudios futuros. La Revista FIMPES evaluará mediante el proceso de arbitraje doble ciego con especialistas en el área y temática del trabajo.
- **Artículos teóricos.** Son trabajos de análisis de la literatura de investigación que contribuyen al avance de la teoría, realiza un seguimiento del desarrollo de la teoría para ampliar o refinar conceptos teóricos y novedosos. También puede ser un análisis de consistencias o inconsistencias de teorías ya existentes. La Revista FIMPES evaluará mediante el proceso de arbitraje doble ciego con especialistas en el área y temática del trabajo.
- **Reseñas de libros.** Análisis o revisiones críticas de libros que abordan temas relacionados con la educación superior y/o la acreditación, preferentemente de publicaciones actuales.

Proceso de evaluación por pares

Todos los artículos sometidos a la revista FIMES están sujetos a una revisión editorial por parte del Consejo Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica, actualidad y forma. Sólo si el resultado es favorable, se enviará a revisión de árbitros de acuerdo con el método doble ciego. Los autores y árbitros deberán estar sujetos a cumplir con los criterios de ética emitidos por COPE.

El dictamen derivado del proceso de arbitraje doble ciego se dará a conocer a los autores bajo las siguientes condiciones: que ambos resultados sean favorables y sujeto a comentarios que fortalezcan la investigación; de tener un resultado favorable y uno negativo, se enviará a un tercer árbitro; en caso de existir dos dictámenes negativos, el artículo queda rechazado; el Editor Principal tiene amplio criterio para resolver cualquier controversia y su dictamen es inapelable.

Frecuencia de publicación

La revista FIMPES tiene una frecuencia de publicación semestral y se anuncia en: enero y julio.

Política de acceso abierto

La revista FIMPES tiene el propósito de difundir investigaciones de alto nivel y con impacto en las diferentes ramas de la educación superior y acreditación. Es por

ello que ofrece a todos sus lectores, autores, árbitros y comunidad en general, acceso abierto a todos sus contenidos en apego a la Iniciativa Acceso Abierto de Budapest.

El envío y procesamiento de artículos y reseñas no tiene ningún costo.

Funciones del Editor Principal y del Consejo Editorial

Editor Principal

El Editor Principal es un destacado investigador del área de educación que fomenta la calidad científica de la Revista de Investigación FIMPES (RIF). Es el encargado de gestionar y supervisar todo el proceso editorial de los artículos y reseñas. Sus responsabilidades son:

- Gestionar el desarrollo del proceso editorial de la revista.
- Tomar decisiones estratégicas junto al CE en la edición y publicación de artículos y reseñas.
- Representar institucionalmente la revista.
- Velar por el estricto apego a los lineamientos, políticas editoriales y código de ética establecidos.
- Mantener la calidad de los contenidos y la excelencia editorial.
- Promover las actividades y toma de decisiones del Consejo Editorial.
- Proponer al CE la versión definitiva de cada número.
- Garantizar las pautas y el cronograma de evaluaciones y correcciones de los contenidos.
- Difundir y distribuir los acuerdos y el contenido de la RIF.
- Todas las responsabilidades de un miembro del Consejo Editorial Nacional con voto de calidad.

Coordinador Editorial

El Coordinador Editorial de la Revista de Investigación FIMPES (RIF) es un especialista de prestigio y con los conocimientos suficientes para llevar a cabo el proceso editorial. Sus responsabilidades son:

- Ejecutar el proceso editorial.
- Interactuar de manera continua con la comunidad de la RIF: autores, árbitros, lectores, y CE.
- Garantizar la confidencialidad del proceso de arbitraje doble ciego en apego a los criterios de ética.
- Solicitar a todos los autores una carta de declaración de registro de todos los autores, de derechos de autoría y de originalidad, así como cualquier aclaración pertinente en caso de controversias.
- Comunicar puntualmente a los autores la decisión de aceptación o rechazo del artículo o reseña de acuerdo con el momento del proceso editorial en que se encuentre.
- Mantener actualizados en términos de localización, gestión y mantenimiento, las bases de datos, índices y directores, así como las listas de distribución adecuadas para la revista.
- Emitir las constancias y cartas que se soliciten, indicadas por el Editor Principal.
- Velar por el cumplimiento de la política editorial, código de ética y criterios para la publicación de contenidos.
- Revisar el nivel de plagio de las contribuciones sometidas a la revista antes de iniciar el proceso editorial.

Consejo Editorial: Editores Adjuntos

Es un grupo de investigadores nacionales e internacionales en educación seleccionados por su calidad científica. Asesoran al editor principal y le hacen propuestas para conseguir la mejora continua de la publicación y para ayudarle a tomar decisiones. Sus responsabilidades son:

- Tomar decisiones estratégicas en la edición y publicación de artículos.
- Dar recomendaciones para la mejora continua de la revista.
- Invitar a investigadores a someter artículos de investigación a la revista.
- Revisar los documentos sometidos y decidir si se pasa o no a arbitraje.
- Proponer árbitros.
- Definir el orden del contenido de cada número y la versión definitiva de cada número.
- Proponer índices, bases de datos y repositorios para que la integración de la RIF
- Promover la revista
- Proponer y/o aprobar la integración de nuevos miembros del CE.

Volumen 5 Número 2 | enero 2021 | ISSN: 2448-6264

Recepción-Aceptación-Publicación

En apego a las mejoras prácticas editoriales, un artículo tarda entre tres y seis meses entre su recepción y aceptación.

El periodo entre la aceptación y la publicación de un documento es máximo un año.

Detección de plagio

La revista **FIMPES** somete a un programa antiplagio todos los documentos sometidos, los autores deben evitar a toda costa incurrir en cualquier forma de plagio, así como dar crédito en citas y referencias, los trabajos que fueron empleados en el desarrollo de la investigación.

Licencia de los contenidos

La Revista **FIMPES** declara que todos sus contenidos se pueden usar a partir de la licencia *Creative Commons BY-NC 4.0 Internacional* (nota: implica que los contenidos se deben compartir igual, sin modificación alguna en textos, imágenes y tablas, y además no debe tener objetivos lucrativos comerciales).

Política de privacidad

La Revista **FIMPES** expresa que los datos proporcionados por el autor para correspondencia, datos institucionales, coautores, correos, registros ORCID, etc, así como datos los contenidos de artículos y reseñas previos a la publicación y durante los procesos editoriales son de uso exclusivo, cauteloso y en apego a las políticas de datos personales, por el equipo editorial.

La presente política también aplica a documentos sometidos con dictamen de rechazado.

Deslinde de responsabilidades

La Revista **FIMPES** se deslinda de cualquier responsabilidad de actos de plagio o fraude científico cometido por parte los autores de las contribuciones enviadas, rechazadas, aceptadas y/o publicadas.

Código de ética

La revista FIMPES se apega a los criterios éticos publicados por el *Committee on Publication Ethics (COPE):*

Responsabilidades del Consejo Editorial de la Revista de Investigación FIMPES (CE)

Las responsabilidades están basadas en el *Guidance for Editors: research, audit and service evaluations.*

https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/guidance-editors-research-audit-and-service-evaluations

1. El CE se compromete gestionar la recepción del artículo remitido y a verificar que cumplan los criterios de pertinencia temática, estilo y especificaciones de escritura. En caso de que cumpla lo anterior descrito, se compromete a enviarlo a los dictaminadores especialistas en el tema que aborda el autor bajo el proceso doble ciego, a recoger sus observaciones y propuestas, y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, ejerciendo la Ley de Protección de Datos vigente en México.
2. El CE asume la responsabilidad de informar al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el artículo enviado, así como las resoluciones del arbitraje.
3. El CE se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial: a. Recepción del original b. Aceptación o rechazo del arbitraje c. Estatus en prensa, en el momento de aceptación para publicación d. Estatus publicado, en el momento de publicación en línea.
4. La publicación de un artículo sometido a la Revista de Investigación de FIMPES dependerá exclusivamente de:
   a. La afinidad del texto con la temática establecida
   b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
   c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
   d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores o adscripción a una

universidad perteneciente o no a FIMPES. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas al CE.
6. El CE garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.
7. El CE se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. Los integrantes del CE y los dictaminadores se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos para su publicación.

Responsabilidades de los autores

Las responsabilidades de los autores se basan en COPE: *How to handle authorship disputes: a guide for new researchers*.

https://doi.org/10.24318/cope.2018.1.1

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la Revista de Investigación de FIMPES es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
   a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
   b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la Revista.
   c. Cuando el trabajo sometido a la Revista esté contenido en memorias publicadas.
   d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio del CE el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje "doble ciego", es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.
6. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista de Investigación de FIMPES. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
7. El autor debe declarar las fuentes de financiamiento y apoyo institucional que recibió para desarrollar su investigación o indicar que no las tuvo.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

Las responsabilidades de los dictaminadores están basados en el *Ethical guidelines for peer reviewers*.

https://doi.org/10.24318/cope.2019.1.9

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. En ambos, deben proveer razones suficientes para sustentar su opinión. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

Índice

Nota del Editor
Dra. Mercedes Cancelo San Martín 11

Evaluación del pensamiento crítico a partir de la lectura en estudiantes universitarios.
Valeria Cruz Muñoz
José Rodrigo Cuautle Parodi 12

Validación del Cuestionario de Estilo Atribucional Académico para el diagnóstico de ingreso a la Educación Superior.
Cruz Edgardo Becerra González 27

Modelo de liderazgo laboral y empoderamiento femenino en MIPyMES mexicanas.
Natalie Berenice Diaz Acevedo
Brenda Lorena Maldonado García
Mario Alberto Aizcorbe Acevedo 43

Estrategia y Compromiso Público, una tendencia necesaria en el ámbito universitario actual.
Dolores Vélez Jimenez
Roberto Aragón Sanabria
Michel Segismundo Rodríguez González 51

Educación continua y comunicación en tiempos de la COVID-19 y la situación de pobreza de los jóvenes en México.
Rogelio del Prado Flores
Rebeca Illiana Arévalo Martínez
Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán 59

Predicción de rendimiento académico en estudiantes de nuevo ingreso en base a factores de riesgo.
Belzabeth Tovar Luna
Carlos O. Aguilar Ortega 71

Nota del Editor

El año 2021 ha iniciado con un amplio margen de incertidumbre a nivel global. La educación superior es estos momentos es un bastión sobre el cual apoyarse para seguir confiando en el avance social. En el año pasado las universidades se han convertido en una pieza sólida sobre la cual asentar la certidumbre en un mundo cambiante y hasta cierto punto impredecible. Los centros de educación han dado respuesta a la necesidad de seguir formando en condiciones adversas y garantizar la investigación en una situación de urgencia mundial. Estas respuestas reafirman la importancia del papel universitario en el mundo moderno, sin universidad no hay avance posible.

La Revista de Investigación Fimpes (RIF) edita su segundo número en esta nueva época de publicación, en el cual aparecen seis artículos que ofrecen un amplio panorama de la investigación que se realiza en México en el ámbito de la educación superior. Es importante recordar que a través de la investigación aplicada se dan respuestas a demandas concretas, como lo realizan los siguientes artículos:

1. **Evaluación del pensamiento crítico a partir de la lectura en estudiantes universitarios** de Valeria Cruz y José Rodrigo Cuatle de la Universidad del Valle de Puebla. En la investigación aportada se propone un instrumento de evaluación del pensamiento crítico para estudiantes universitarios con base en una lectura, y se describe el método de aplicación.

2. **Validación del Cuestionario de Estilo Atribucional Académico para el diagnóstico de ingreso a la Educación Superior** presentado por Cruz Edgardo Becerra miembro de la Universidad Justo Sierra. Este artículo ofrece un estudio en el cual se adapta el Cuestionario de Estilo Atribucional Académico (CEAA), en una población de estudiantes preuniversitarios. El instrumento se adaptó y aplicó a aspirantes a ingresar a una Universidad particular de la Ciudad de México.

3. **Modelo de liderazgo laboral y empoderamiento femenino en MIPyMES mexicanas**, presentada por Natalia Díaz, Brenda Lorena Maldonado y Mario Alberto Aizcorbe docentes de la Universidad de Celaya. La presente investigación tiene como objetivo analizar el tipo de liderazgo laboral y el nivel de empoderamiento para las mujeres que se encuentren laborando dentro de las MiPyMes mexicanas.

4. **Estrategia y Compromiso Público, una tendencia necesaria en el ámbito universitario actual**, de la autoría de Dolores Vélez, Roberto Aragón y Michel Segismundo Rodríguez pertenecientes a la Universidad de España. El presente trabajo describe un proceso actual y necesario llevado a cabo en la Universidad España, UNES, teniendo como objetivo, establecer una visión de trabajo en cuanto a la administración educativa.

5. **Educación continua y comunicación en tiempos de la COVID-19 y la situación de pobreza de los jóvenes en México** presentada por Rogelio del Prado, Rebeca Illiana Arévalo y Rafael Tonatiuh Ramírez miembros de la Universidad Anáhuac. El artículo presenta los resultados de la investigación aplicada a jóvenes en el área metropolitana del Valle de México en la que se buscó conocer la relación entre sus características sociodemográficas y su interés en aprender en el contexto de la COVID-19 para generar una estrategia de comunicación sobre salud solidaria.

6. **Predicción de rendimiento académico en estudiantes de nuevo ingreso en base a factores de riesgo** de la autoría de Bezabeth Tovar y Carlos Aguilar docentes en la Universidad del Valle de México. El artículo presenta los resultados de la investigación aplicada a jóvenes en el área metropolitana del Valle de México en la que se buscó conocer la relación entre sus características sociodemográficas y su interés en aprender en el contexto de la COVID-19 para generar una estrategia de comunicación sobre salud solidaria.

Finalmente, nos gustaría reiterar nuestra invitación a la comunidad universitaria a compartir las investigaciones que aborden los diferentes aspectos de la educación superior tanto en México como en el mundo. La investigación visible es la clave para crecer en conocimiento y respuestas sociales.

Dra. Mercedes Cancelo San Martín
Editora Principal
Revista de Investigación FIMPES

 Volumen 5 Número 2 | enero 2021 | ISSN: 2448-6264

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Evaluación del pensamiento crítico a partir de la lectura en estudiantes universitarios

Assessment of Critical Thinking from Reading in Bachelor Students

Valeria Cruz Muñoz, José Rodrigo Cuautle Parodi
Universidad del Valle de Puebla
Puebla, México.

Recibido / Received 11/05/2020
Aceptado / Accepted 12/11/2020

Resumen

En el mundo actual, el **pensamiento crítico** es una competencia transversal necesaria en la enseñanza de **nivel superior**. Constituye una herramienta para que los futuros profesionistas resuelvan problemas y tomen decisiones de manera efectiva. Para su fomento, debe partirse de un diagnóstico adecuado. Sin embargo, la **evaluación** del pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior es una tarea ardua, poco practicada en México, y con diversos problemas metodológicos.

Se propone un **instrumento de evaluación** del pensamiento crítico para estudiantes universitarios con base en una **lectura**, y se describe el método de aplicación. El desarrollo de la investigación se realizó en 5 etapas: definición de pensamiento crítico, determinación del método de medición, construcción y validación del instrumento, aplicación del instrumento, y análisis de datos. La estructura del instrumento desarrollado consta de 18 ítems, relacionados con tres habilidades básicas que se determinaron como dimensiones del pensamiento crítico: análisis, síntesis y reflexión.

Se proporciona una caracterización de los resultados obtenidos, con la finalidad de que puedan servir como referencia en otras posibles aplicaciones: puntaje promedio, porcentaje de ítems contestados correctamente por cada dimensión del pensamiento crítico, porcentaje de estudiantes que contestó correctamente cada ítem, y los parámetros de una distribución normal, propuesta como descriptor del número de ítems contestados correctamente. La confiabilidad del instrumento mostró valores aceptables.

El presente trabajo, atiende la necesidad de disponer de métodos replicables, de carácter gratuito, que diagnostiquen de forma práctica y eficaz, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior.

Palabras clave: pensamiento crítico, nivel superior, evaluación, instrumento de evaluación, lectura.

Mtra. Valeria Cruz Muñoz, Mtro. José Rodrigo Cuautle Parodi. Universidad del Valle de Puebla

Abstract

In today's world, ***critical thinking*** *is a necessary transversal competence for teaching in education at a* ***higher level****. It is a tool for future professionals to solve problems and make decisions effectively. For its promotion, it must be based on an adequate diagnosis. However, the critical thinking* ***assessment*** *in students of higher level, it is a difficult task, with lack of practice in Mexico and with diverse methodological problems.*

An ***assessment tool*** *for evaluating critical thinking for university students is proposed based on* ***reading****, and the method of application is described. The development of the research was carried out in 5 stages: definition of critical thinking, determination of the method of measurement, construction and validation of the assessment too, determination of the method of application, and data analysis. The structure of the developed instrument consists of 18 items, related to three basic skills that were determined as components of critical thinking: analysis, synthesis and reflection.*

A characterization of the results obtained is provided, with the purpose to serve as a reference in other possible applications: average score, percentage of items correctly answered by each dimension of critical thinking, percentage of students who answered each item correctly, and the parameters of a normal distribution, proposed as a descriptor of the number of correctly answered items. The reliability of the instrument showed acceptable values.

The present paper addresses to the need for replicable methods, free of charge, that effectively and practically diagnose the development of critical thinking in students at a higher level.

Keywords: *critical thinking, higher level, assessment, assessment tool, reading.*

1. Planteamiento del problema

Dos grandes escenarios emergen en el mundo de hoy, la Sociedad del Conocimiento y la Globalización, los cuales han incidido drásticamente en la modificación, tanto de los paradigmas educativos como de la naturaleza del trabajo (Malagón, 2004). Ante esta nueva etapa en la historia de la humanidad, el conocimiento se ha convertido en un recurso económico básico, y la globalización ha generado una mayor competencia laboral. Por ende, las instituciones de educación superior (IES), en su nuevo modelo educativo, deben tener como objetivo formar profesionistas comprometidos, creativos, y críticos, capaces de transformar la realidad social, aportando propuestas acordes al contexto (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2013).

El pensamiento crítico se ha convertido en una competencia transversal necesaria en la enseñanza a nivel superior, porque constituye una herramienta para que los futuros profesionistas sean capaces de resolver problemas y tomar decisiones de manera efectiva. Al respecto, Liu, Frankel y Roohr (2014), indican que, en un estudio realizado en colegios y universidades de Estados Unidos, "el 95% de los académicos de 433 instituciones, consideran al pensamiento crítico como una de las habilidades intelectuales más importantes para sus estudiantes" (p.1). En consecuencia, algunas instituciones se han enfocado en la medición del pensamiento crítico, con el objetivo de evaluar si los estudiantes han desarrollado la competencia (Ramírez, Segrena, Patiño y Caudillo, 2014; Robles-Rodríguez, Cisneros-Hernández y Guzmán-Sánchez, 2016; Betancourth, Muñoz y Rosas, 2017; Ossa-Cornejo, Palma-Luengo, Lagos-San Martín y Díaz-Larenas, 2018).

La evaluación del pensamiento crítico es una tarea ardua, desde que no existe un consenso en su definición, ni un modelo idóneo que permita evaluarlo de forma precisa. La definición de pensamiento crítico se ha abordado desde diferentes disciplinas como la psicología, la filosofía y la pedagogía, por lo que no escapa a la controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimiento (Lipman, 1997; Marciales, 2003; Difabio, 2005; Espíndola y Espíndola, 2005; López, 2012; Calabria y Prado, s.f.).

Por otra parte, la medición del pensamiento crítico se ha abordado con un enfoque cuantitativo y cualitativo, sin que exista un acuerdo de cuál enfoque es el idóneo

para evaluarlo. Asimismo, los instrumentos empleados tienen dos vertientes, los que se apoyan en ítems de selección múltiple o respuestas cerradas, y los que se basan en preguntas abiertas o con la elaboración de un ensayo por parte del estudiante (Madariaga y Schaffernicht, 2013). La mayoría de las pruebas de tipo cuantitativo son test estandarizados como: Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (Watson y Glaser, 1980), The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (Ennis y Weir, 1985), The California Critical Thinking Skills Test - College Level (Facione, 1990). Al respecto, Saiz y Rivas (2008) argumentan que, a menudo los test estandarizados no evalúan adecuadamente el pensamiento crítico, ya sea porque lo evalúan con un solo indicador, porque pueden limitar la capacidad de expresión, o porque existen dudas sobre su fiabilidad y validez. Adicionalmente del costo por derechos de uso, que presentan algunos de ellos.

Sin embargo, cuando se requiere la evaluación de poblaciones, por medio de muestras con tamaños de cientos de estudiantes, la aplicación de métodos que se basan en instrumentos de respuesta abierta, de ensayos, o de guías de observación del desempeño, resulta aún más complicada, debido al arduo trabajo de evaluación. Desde que resulta casi imposible que la evaluación corra a cargo de una sola persona, las subjetividades de los participantes en los métodos de aplicación y de evaluación, y la posible aparición de conflictos de interés, pueden ocasionar indicadores alterados. Sigue siendo necesario el desarrollo de métodos adecuados, para evaluar el pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior.

Ante este panorama, surge la interrogante, ¿cómo evaluar el pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior? Estableciéndose en consecuencia, como objetivo, desarrollar un método para la evaluación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

2. Justificación

El cumplimiento del objetivo planteado, visto desde el enfoque disciplinar de la educación superior, abona a la necesidad de disponer de métodos replicables, de carácter gratuito, que diagnostiquen de forma eficaz el desarrollo del pensamiento crítico presente en una población estudiantil de nivel superior. Diagnóstico indispensable para establecer acciones educativas estratégicas.

Con respecto al ámbito social, el Foro Económico Mundial, en su informe sobre el futuro de los empleos y las competencias, y los expertos del Instituto de Investigación para el Futuro (IFTF, por sus siglas en inglés), identifican al pensamiento crítico como una de las diez habilidades necesarias e importantes en el mundo laboral para el 2020 (FORBES, 2015). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) ha planteado el desarrollo del pensamiento crítico como uno de los principios fundamentales para la educación superior. En México, si bien las universidades han comenzado a desarrollar estrategias y acciones para fomentar el pensamiento crítico como una herramienta cognitiva necesaria, pocas son las que han optado por una evaluación de esta competencia necesaria para emitir juicios reflexionados en temas de índole social, científico y ético (Ramírez et al., 2014; Robles-Rodríguez et al., 2016).

Institucionalmente, la evaluación del pensamiento crítico ayudará a diagnosticar el estatus de los estudiantes para determinar las estrategias pedagógicas que se pueden implementar para mejorar el sistema educativo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), afirma que “los nuevos empleos en países desarrollados privilegiarán el conocimiento” (FORBES, 2015, párr. 11). Bajo esta premisa, se espera que las licenciaturas con un incremento en su matrícula, serán aquellas en las que, los universitarios demuestren la capacidad de analizar e interpretar información.

Por último, a nivel personal, como docentes, requerimos que la institución nos indique las necesidades detectadas en los estudiantes, con la finalidad de formar un frente común en la selección y aplicación de estrategias que ayuden a formar profesionistas con un alto sentido crítico. Nuestro compromiso es entonces, no sólo facilitar el conocimiento a los estudiantes, también es preciso, como menciona Tobón (citado por Moreno-Pinado y Velázquez, 2017), aplicar estrategias atractivas y retadoras que fortalezcan el desarrollo integral de los estudiantes para responder así a las exigencias del futuro.

3. Marco teórico

Concepto de Pensamiento Crítico

Se han realizado diversos estudios que giran en torno a explicar lo que es el pensamiento crítico. La primera clasificación fue realizada por Bloom (1956), conocida como Taxonomía de los objetivos educativos, donde las habilidades del pensamiento crítico son jerarquizadas, la memoria ocupa el primer nivel, mientras que la comprensión, el análisis, la síntesis y evaluación ocupan el último nivel que es el más alto. Chance (1986) lo define como la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas. Para Lipman (1995), existe una conexión entre el pensamiento crítico, criterios y juicios para establecer relaciones, comparar las cosas y analizarlas para finalmente emitir una reflexión.

Richard y Elder (2003), consideran que el pensamiento crítico es razonable, reflexivo; analiza lo bien fundando, o no fundado, de la reflexión propia y de la ajena; es un pensamiento encauzado hacia la acción y la resolución de problemas. Para Espíndola y Espíndola (2005), se requiere de un proceso intelectual en el que se sabe observar, analizar, sintetizar, clasificar y evaluar la información con claridad, precisión, relevancia, sustento y con la aplicación de valores.

Por su parte, Saíz y Rivas (2008) determinan pensamiento crítico como la capacidad de argumentar, de plantear hipótesis, de emitir juicios de probabilidad, de decidir o resolver bien problemas complejos. Finalmente, Robles-Rodríguez et al. (2016), señalan que las habilidades de interpretar, analizar, evaluar, inferir y explicar conforman el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico y su relación con la lectura

Inferir es una habilidad que se desprende de la reflexión. Johnston (1983), menciona que, cuando un sujeto ha realizado el acto de "comprender" es porque puede hacer inferencias, mismas que define como "actos críticos". Las inferencias que el sujeto se formula durante la lectura cumplen una doble función; por una parte, expresan las relaciones establecidas entre los diversos elementos del texto, y por otra, la integración de la información nueva con los conocimientos previos y con los esquemas cognitivos del lector. Por consiguiente, para construir una interpretación crítica, el lector debe realizar inferencias pragmáticas, estratégicas o proyectivas, las cuales demandan un gran número de recursos cognitivos conscientes, que pueden ir más allá de la lectura misma (Oliveras y Sanmartí, 2009).

La comprensión lectora se fundamenta principalmente en las habilidades de razonamiento formal inferencial-deductivo y en habilidades de razonamiento analógico, mismas que contribuyen en la adquisición del significado que se obtiene en la lectura (Lipman, 1997). De tal forma, la lectura no sólo implica la comprensión del texto, sino que conlleva una relación entre el autor, el texto y el lector, en la cual, se establece un proceso constructivo, debido a que la lectura depende de los conocimientos previos del lector y la posibilidad de éste de contextualizar e inferir las intenciones del autor, así como el de construir nuevos conocimientos.

La lectura como instrumento de evaluación del pensamiento crítico

La lectura nos acerca al pensamiento a través de la estimulación, cuando se selecciona un tipo de lectura acorde a la madurez del lector. Algunos autores como Santelices (s.f.) y Difabio (2005), proponen la narración como un medio que favorece la práctica de competencias cognitivas en niños, en quienes el desarrollo del pensamiento es preoperacional u operacional concreto. En cambio, los jóvenes requieren una lectura más compleja que les permita analizar los argumentos de otros, razonarlos, compararlos con los suyos y someterlos a discusión para emitir un juicio (Marciales, 2003).

Según Marciales (2003), los textos científicos o técnicos, no son precisamente los más pertinentes para desarrollar una amplia reflexión, debido a que su lectura reduce de manera significativa el número de inferencias que son generadas, dados los conocimientos especializados que demandan. Sin embargo, los escritos de corte expositivo, persuasivo y argumentativo son un recurso pertinente para crear un puente entre la lectura, el lenguaje, y el pensamiento, con el propósito de generar finalmente un juicio de valor.

En consecuencia, la lectura expositiva y argumentativa es esa puerta entre lo que es accesible a la memoria con lo codificable del lenguaje. El proceso lector invita al estudiante no sólo a la decodificación de un conjunto de signos escritos, sino a la comprensión de los mismos, generando un producto obtenido de esa interacción di-

recta entre el lector y la lectura. Finalmente, se reitera que, la lectura implica más que una simple deducción, la lectura resulta de un proceso constructivo-inferencial que permite la comprensión y análisis desde una perspectiva personal.

4. Desarrollo metodológico

El presente trabajo es de tipo cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo. El desarrollo de la investigación se realizó en 5 etapas:

1. Definición de pensamiento crítico
2. Determinación del método de medición
3. Construcción y validación del instrumento
4. Aplicación del instrumento
5. Análisis de datos.

Definición de pensamiento crítico

Esta etapa se enfocó en la comprensión y construcción de significados. A partir de la revisión documental, se tomaron las definiciones de pensamiento crítico descritas en el marco teórico, como punto de partida (Bloom, 1956; Chance, 1986; Lipman, 1995; Richard y Elder, 2003; Espíndola y Espíndola, 2005; Saíz y Rivas, 2008; Robles-Rodríguez et al., 2016).

Estas definiciones se revisaron en un grupo de discusión, conformado por personal de tiempo completo de la universidad. El grupo estuvo conformado por seis participantes, de las áreas de proyectos de titulación, de tutorías, de editorial y de investigación. Se analizaron las definiciones, identificando palabras clave que se repetían en ellas, y que, a la vez, fueran acordes con la filosofía institucional. Lo anterior, con la finalidad de establecer las dimensiones que conformarían la conceptualización de pensamiento crítico. Posteriormente, se establecieron verbos indicadores, pertinentes para la evaluación de cada una de las dimensiones.

Determinación del método de medición

En el marco teórico se expusieron los argumentos considerados para elegir la lectura como un método pertinente para la evaluación del pensamiento crítico. Con esta premisa, se realizó una sesión más del grupo de discusión para seleccionar una lectura adecuada. Se eligió el ensayo, La crisis de la imaginación, de Carlos París. Este escrito aborda un tema de interés general, posee un nivel de complejidad adecuado para estudiantes de nivel superior: expositivo, persuasivo y argumentativo, como lo sugiere Marciales (2003), y cuenta con antecedentes de empleo con un fin similar (Marciales, 2003; Vidal, 2018). Para la evaluación, se determinó como instrumento de medición, un cuestionario.

Construcción y validación del instrumento

El instrumento se diseñó por el grupo de trabajo, bajo un formato de ítems de 4 opciones, cuidando la cobertura de las acciones de los verbos indicadores establecidos para cada dimensión, otorgando en consecuencia validez de contenido.

Como prueba de validez de criterio, se realizó una aplicación a una muestra piloto de 16 estudiantes, considerados como personas con alto desempeño en las dimensiones establecidas en la definición de pensamiento crítico. Estos resultados preliminares, permitieron calibrar las mediciones obtenidas de una segunda y mayor aplicación del instrumento. Es decir, proporcionaron una referencia de lo que significa obtener un buen puntaje, así como el tiempo adecuado para contestarlo. Por otra parte, para evaluar la confiabilidad del instrumento, se aplicaron los métodos alfa de Cronbach, y el de división por mitades.

Aplicación del instrumento

La población consideró 1481 estudiantes de primer semestre de licenciatura, y 590 de séptimo semestre, para un total de 2071 estudiantes, con la intención de medir el pensamiento crítico en momentos cercanos al ingreso y al egreso. El método de muestreo empleado consistió en seleccionar aleatoriamente al menos al 20% de los estudiantes de cada grupo de primer y séptimo semestre, de cada licenciatura; como se indica en la tabla 1. La aplicación del instrumento se realizó en octubre del 2018.

Tamaño del grupo	Tamaño de la muestra por grupo
1 a 5	1
6 a 10	2
11 a 15	3
16 a 20	4
21 a 25	5
26 a 30	6
31 a 35	7

Tabla 1. Cantidad de alumnos seleccionados aleatoriamente por grupo de acuerdo su tamaño.
Fuente: Elaboración propia

El instrumento, fue aplicado por docentes de la Academia de Investigación que imparten en los semestres considerados en el estudio. Se les proporcionó una lista de los alumnos de su grupo, organizada aleatoriamente, por lo que, para realizar la selección, siguieron un orden consecutivo, hasta alcanzar el tamaño indicado. Los docentes cuidaron que cada estudiante contestara de manera individual y en un tiempo adecuado, según lo establecido por la aplicación al grupo piloto. El tamaño de la muestra fue de 421 estudiantes.

Análisis de datos

Se calculó, tanto para primer semestre como para séptimo, el puntaje promedio, el porcentaje de ítems contestados correctamente por cada dimensión del pensamiento crítico, y el porcentaje de estudiantes que contestó correctamente cada ítem. Se obtuvo también, la distribución del número de ítems contestados correctamente.

5. Resultados

La conceptualización generada de pensamiento crítico se enuncia como la capacidad de analizar, sintetizar, y reflexionar, para emitir un juicio con argumentación, coherencia y carácter propositivo. Donde análisis, síntesis y reflexión, las dimensiones consideradas, se definen de la siguiente manera:

- Análisis. - Identificación, enumeración, categorización y descripción de las partes de algo para conocer su composición.
- Síntesis. - Creación de un esquema o resumen, con un orden establecido, a partir de la construcción de relaciones entre partes, derivadas de su comparación.
- Reflexión. - Cuestionamiento de un asunto para generar: juicios con argumentación, inferencias, generalizaciones, interpretaciones o definiciones.

Los verbos seleccionados como indicadores, para la evaluación de cada una de las dimensiones se definen en la tabla 2.

Se desarrolló un instrumento con 18 ítems, 17 de ellos con 4 opciones de respuesta. La tabla 3 muestra la naturaleza de los ítems incluidos en el instrumento.

Dimensión	Verbo indicador	Significado
Análisis	Identificar	Reconocer si una persona o cosa es la misma que se supone o se busca.
	Describir	Representar o detallar el aspecto de alguien o algo por medio del lenguaje.
		Definir imperfectamente algo, no por sus cualidades esenciales, sino dando una idea general de su partes o propiedades.
	Enumerar	Enunciar sucesiva y ordenadamente las partes de un conjunto.
	Categorizar	Separar elementos por categorías.
Síntesis	Comparar	Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones, o estimar sus diferencias o sus semejanzas.
	Relacionar	Establecer conexiones entre personas, cosas, ideas o hechos.
	Ordenar	Colocar algo o alguien de acuerdo con un plan o de un modo conveniente.
	Esquematizar	Representar algo en forma gráfica o simbólica.
	Resumir	Reducir un asunto a términos breves, precisos y esenciales
Reflexión	Juzgar	Formar opinión sobre algo o alguien.
	Argumentar	Expresar proposiciones basadas en un razonamiento, para convencer acerca de lo que se afirma o se niega
	Interpretar	Explicar el sentido de un texto, dicho, acción o suceso que pueden ser entendidos de diferentes modos.
	Definir	Fijar con claridad, exactitud y precisión el significado de una palabra, o la naturaleza de una persona o cosa
	Inferir	Deducir algo, o sacarlo como conclusión de otra cosa
	Generalizar	Abstraer lo que es común y esencial a muchas cosas, para formar un concepto que las comprenda a todas.

Tabla 2. Significado de los verbos indicadores, basados en definiciones de la Real Academia Española.
Fuente: Elaboración propia

Análisis		Síntesis		Reflexión	
Verbo indicador	Ítem	Verbo indicador	Ítem	Verbo indicador	Ítem
Identificar	1,6	Comparar	8,18	Juzgar	2
Describir	3	Relacionar	9	Argumentar	13
Categorizar	4,7	Ordenar	10	Interpretar	14
Enumerar	5	Esquematizar	11	Definir	15
		Resumir	12	Inferir	16
				Generalizar	17

Tabla 3. Clasificación de ítems por dimensión.
Fuente: Elaboración propia

Instrumento para la evaluación del pensamiento crítico

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas en la hoja de respuestas, rellenando la opción que consideres correcta y teniendo siempre en cuenta el contexto de la lectura y la postura del autor.

1. Identifica a qué hace referencia el autor con “leche nutritiva”.
    a) La imaginación
    b) La televisión
    c) Los libros
    d) El estudio

2. Selecciona el concepto que consideres que es juzgado negativamente por el autor.
    a) E.T.
    b) Mitología
    c) Pensamiento único
    d) Novela policiaca

3. Analiza y selecciona la opción que mejor describe el propósito del texto.
    a) Desarrollar la imaginación en el ser humano
    b) Relacionar el arte con la imaginación
    c) Fomentar la imaginación
    d) Denunciar la crisis de la imaginación

4. De acuerdo a la postura del autor, identifica el tipo de texto.
    a) Descriptivo
    b) Mitológico
    c) Poético
    d) Crítico

5. Selecciona la opción que contiene los tipos de crisis que se mencionan en el texto.
    a) Económica, política y ética
    b) Económica, política, ética, sutiles
    c) Económica, política, ética, sutiles, de la imaginación
    d) Económica, política, ética, de la imaginación

6. Según el texto ¿qué variable es un indicador de la pobreza humana?
   a) La crisis económica
   b) La crisis política
   c) La cantidad de víctimas maltratadas
   d) La capacidad imaginativa

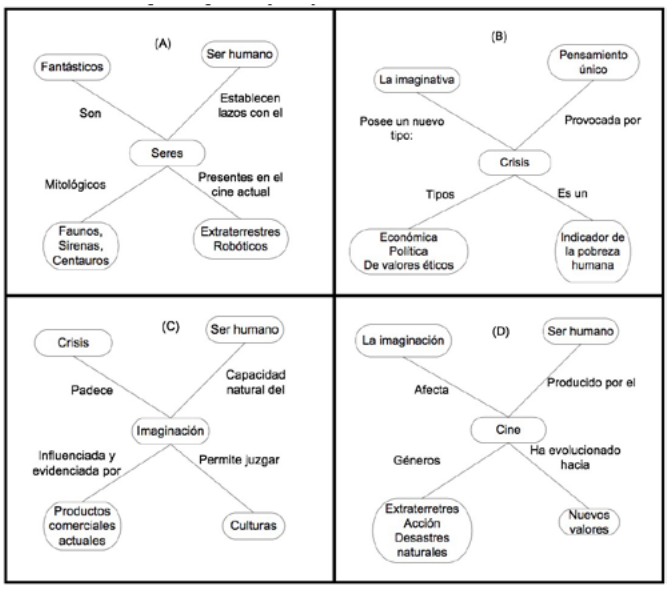
7. Selecciona los géneros del cine que se nombran o insinúan en el texto.
   a) Documental, Catástrofe, Policiaco, Drama.
   b) Terror, Drama, Policiaca, Comedia.
   c) Ciencia Ficción, Catástrofe, Policiaco, Fantástico.
   d) Ciencia Ficción, Catástrofe, Terror y Comedia.

8. Si comparamos a la novela policiaca con un monstruito de plástico podemos afirmar que:
   a) El autor los trata por igual.
   b) El autor indica que los monstruitos son más tiernos.
   c) El autor tiene una mejor opinión de la novela policiaca.
   d) El autor sugiere que de alguna forma los dos se elaboran por el mismo plástico.

9. Qué relación existe entre dinosaurio y desastre natural.
   a) Constituyen ejemplos de la poca imaginación de los cineastas.
   b) Los dinosaurios se extinguieron debido a un desastre natural.
   c) Ambos conceptos comienzan con la letra d.
   d) Ambas películas son del mismo género.

10. Ordena las siguientes frases según tengan mayor sentido de acuerdo al texto, del 1 al 4, donde 4 corresponde a la opción con mayor sentido.
   a) Los viejos ángeles huyeron de los demonios, por lo que los faunos desembarcaron para apoyarlos.
   b) Las características de antaño con que se representaban a los ángeles y demonios no se usan actualmente.
   c) Ya no aparecen en el cine los faunos, sirenas y centauros.
   d) Los viejos ángeles huyeron de unos demonios con aspecto grotesco, por lo que, los faunos desembarcaron para apoyarlos.

11. Selecciona el esquema que refleje mejor la idea central de la lectura:



12. En resumen, las ideas principales del texto son:

a) Clásicamente nos hemos definido como animales racionales, pero como decía Ortega, el problema no sólo es el empobrecimiento sino la degradación. Cuando la fantasía aspira a llevarnos más lejos aparece el signo de la oposición entre amigo y enemigo y nos traslada hacia una técnica fantástica pero deformada. La solución será el pensamiento único.

b) Atendiendo a la capacidad imaginativa, podemos afirmar que el cine es el principal promotor, existen diversos tipos de películas, sangrientas, de asesinos, de extraterrestres, de dinosaurios, de desastres naturales, pero todas nos quitan el tiempo, sería mejor regresar a las costumbres de antes cuando los niños jugaban tiernamente con sus juguetes de plástico.

c) Somos seres con imaginación, pero ésta vive una crisis, una muestra es la limitada capacidad imaginati va del cine que se proyecta en la actualidad, por lo que, debemos cuestionarnos el cómo llegamos a esta situación, tal vez se explique debido al reinado del pensamiento único.

d) Las crisis que actualmente padecemos son difíciles, podemos identificar a las crisis económicas y a las políticas, pero también a las sutiles y a las menos inquietantes. Entre estas últimas podemos encontrar a la crisis del cine que ha ocasionado que nuestra imaginación se compare morbosamente con una lesbiana de forma repetida por la programación patriarcal. En todo caso, se descubre una gran polémica.

13. De acuerdo al autor, la "miseria imaginativa", se refiere a:

a) La pobre imaginación es natural en el ser humano, ya que está acostumbrado a regirse por normas que considera justas y verdaderas.

b) La facultad humana para contemplar su mundo interior, porque en el mundo exterior existen imposiciones.

c) Una actitud de auto-sabotaje en la producción de películas, ya que la sociedad nos impide imaginar y crear nuevos y mejores elementos artísticos.

d) El producto de la crisis de la imaginación, dado lo que vive el ser humano en la actual civilización.

14. La frase: En los momentos de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento, de acuerdo al autor, la entiende como:

a) La imaginación puede prescindir del conocimiento para resolver un conflicto en tiempos de austeridad.

b) Una determinada necesidad obliga al ser humano a superar su conocimiento actual para abrir paso a otros que resuelvan o satisfagan dicha necesidad.

c) La habilidad imaginativa no se desarrolla con mayor facilidad en momentos críticos porque en situación de estrés no se pueden tomar buenas decisiones.

d) El conocimiento y la imaginación son procesos que no poseen relación alguna.

15. Una de las siguientes opciones define mejor a la imaginación:

a) Capacidad de resolver problemas de manera efectiva.

b) Facultad humana para representar mentalmente sucesos, historias u objetos que pueden o no ser reales.

c) Habilidad para analizar las situaciones cotidianas y buscar una solución a las problemáticas de la sociedad.

d) Capacidad humana que favorece la solución de problemas y la creación de situaciones, objetos o elementos nuevos.

16. En la crítica que hace el autor sobre la producción cinematográfica, plantea la pregunta: "¿Por qué no hemos de imaginarlos poblados por seres sabios y benéficos que nos aportan las fórmulas para poner orden justo en nuestro desbaratado mundo?", de lo que se deduce que:

a) Las historias fantásticas harán que nuestro mundo deje de caer en el caos del que se habla en el texto.

b) La creación de historias fantásticas permite mantener una imaginación sana y activa.

c) Las historias de ficción cuyo contenido es la violencia o la destrucción, influyen de manera contraria a la imaginación, es decir, la creación.

d) Las historias de ficción y otros cuentos fantásticos nos dan las directrices de cómo debemos conducirnos en la vida.

17. Cuando el autor aborda las historias de invasiones extraterrestres y las luchas entre las civilizaciones por la conquista, invita a:

a) La creación de este tipo de historias para favorecer el desarrollo de la imaginación.
b) La creación de historias que hagan hincapié en la imaginación y la capacidad del ser humano para potenciar la creación de objetos nuevos.
c) La creación de objetos artísticos como los cinematográficos para incentivar la imaginación y creación de estrategias militares.
d) Resaltar la cultura cinematográfica para domesticar conciencias y mantener un orden en el poder preestablecido.

18. La imaginación puede ser comparada con:

a) Crisis del desarrollo mental.
b) Importancia del corazón en un organismo.
c) Invención de historias fantásticas.
d) Una persona que vive fuera de la realidad.

La figura 1 muestra la distribución correspondiente a contestar aleatoriamente al menos n ítems del instrumento de manera acertada. Se observa que la probabilidad de contestar al menos 8 ítems correctamente por medios aleatorios es aproximadamente de un 4%, reduciéndose aproximadamente a un 1% para n=9. El valor esperado de contestar aleatoriamente el instrumento es de 4.29 ítems correctos, o bien un puntaje de 2.38 en una escala del 0 al 10.

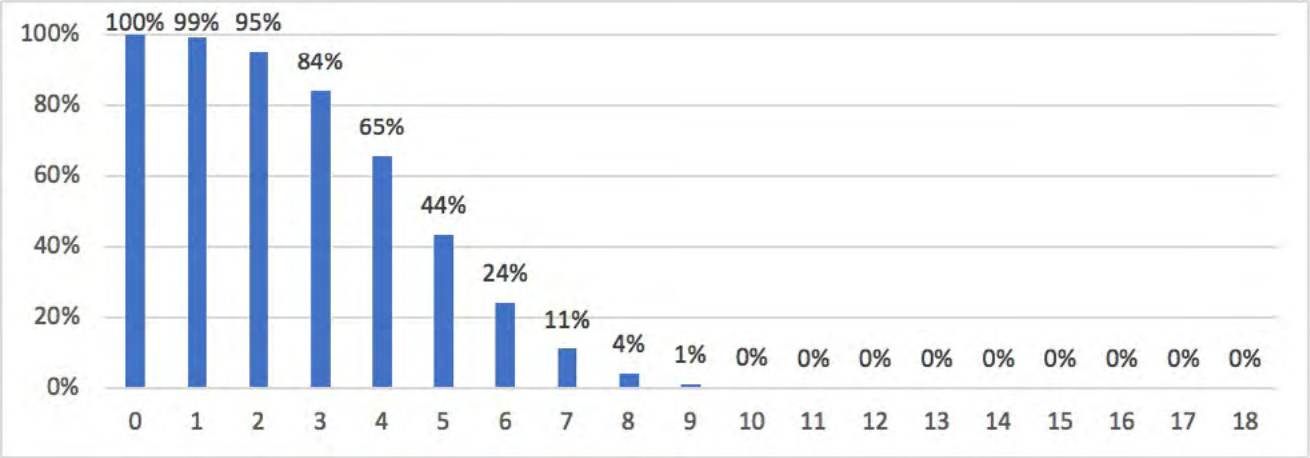


Figura 1. Probabilidad de acertar al azar al menos n respuestas, en un instrumento con 17 ítems de 4 opciones y un ítem de 24.
Fuente: Elaboración propia

En la aplicación piloto realizada al grupo de 16 estudiantes seleccionados, el tiempo promedio requerido para contestar el instrumento fue de 32 minutos, la cantidad promedio de ítems contestados correctamente, fue de 11.7, que corresponde a un puntaje de 6.5 en una escala del 0 al 10. Se observó que los estudiantes que contestaron en al menos media hora, obtuvieron mejores notas. Por lo anterior se esperaba que, en la aplicación sobre la muestra de 421 estudiantes, la mayoría de los puntajes se ubicaran aproximadamente entre 2.5 y 6.5. Con respecto a la confiabilidad, la aplicación del método alpha de Cronbach sobre la muestra de 421 estudiantes arrojó un coeficiente de 0.63. El método de división por mitades produjo un coeficiente de 0.71.

El promedio de ítems contestados correctamente por los estudiantes de la muestra, fue de 8.6 para los estudiantes de primer semestre, y de 9.7 para estudiantes de séptimo semestre. La figura 2, muestra la distribución observada.

Con la finalidad de identificar el comportamiento observado, se aplicó la prueba Chi cuadrada, con un nivel de significancia del 5%, para H01: distribución normal, con μ=8.6 y σ= 2.7 para primer semestre, y de H02:

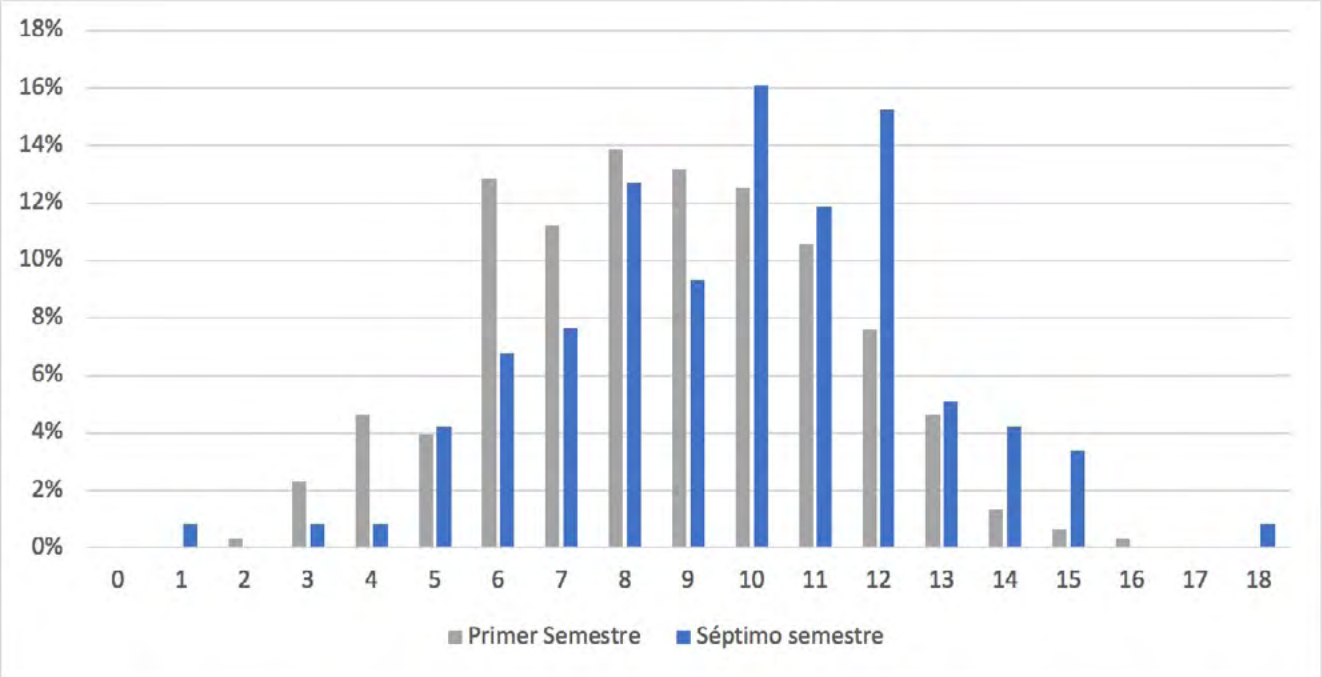


Figura 2. Distribución relativa del número de ítems contestados correctamente por semestre.
Fuente: Elaboración propia

distribución normal, con μ=9.7 y σ= 2.8 para séptimo, sin rechazo para las mismas. Traducidas a una escala de puntajes del 0 al 10 las distribuciones se modelan como Normal (μ=4.8, σ= 1.5) para primer semestre, y Normal (μ=5.4, σ= 1.6) para séptimo. La evaluación de las dimensiones análisis, síntesis y reflexión, se muestra en la figura 3. El porcentaje de estudiantes que contestaron correctamente cada ítem se muestra en la tabla 4.

6.Discusión

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Primer semestre (%)	49	57	46	85	46	63	79	21	47	6	44	58	60	35	44	48	49
Séptimo Semestre (%)	56	61	55	86	53	81	85	27	55	12	45	64	61	43	52	56	56

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes por semestre que contestaron correctamente cada ítem.
Fuente: Elaboración propia

La estructura del instrumento desarrollado constó de 18 ítems, relacionados con las habilidades básicas que se determinaron como dimensiones del pensamiento crítico: análisis, síntesis y reflexión. En la dimensión de análisis, etapa inicial del razonamiento, los ítems utilizados para su evaluación se enfocaron en identificar, describir, categorizar y enumerar diversas características que se presentan en el texto. Para la segunda dimensión, el proceso de sintetizar la información de la lectura incita al estudiante a hacer una comparación del escrito entre dos realidades textuales y su relación. Establece relaciones, ordena secuencias no obvias, y resume en pocas líneas lo tratado en el texto (Calabria y Prado, s.f.).

Finalmente, para que el pensamiento tenga esa categoría de criticidad, la dimensión reflexión permite que el estudiante cuestione, infiera y deduzca para dar una solución a un problema o bien para emitir un juicio basado en argumentos (López, 2012). En esta etapa de la lectura, la reflexión implica una evaluación del discurso profundo del texto leído, a partir del cual se producen argumentos para defender el punto de vista en relación con el texto, o bien construir posiciones o inferencias propias del individuo.

El instrumento y el método de aplicación fueron diseñados con la intención de reducir las potenciales fuentes de invalidez. La aplicación del instrumento se realizó

por docentes sin conflicto de interés con la obtención de puntaje alguno. Al ser un instrumento de opción múltiple, se elimina la subjetividad del evaluador. Al ser un instrumento no disciplinar se posibilita su aplicación en cualquier plan de estudios de nivel superior, y en consecuencia un análisis comparativo entre resultados de distintos planes. El número de ítems seleccionados para la prueba conllevan a un tiempo aproximado de 50 minutos para su resolución. Por último, la aplicación del instrumento se realizó al azar.

Si bien, un instrumento de opción múltiple podría limitar en alguna medida la expresión del potencial reflexivo del evaluado, las consideraciones de validez y las pruebas de confiabilidad aplicadas convierten al instrumento desarrollado en una herramienta que proporciona indicadores efectivos del pensamiento crítico de los estudiantes, desde que cada ítem está asociado a diferentes acciones indicadoras de la definición establecida para el pensamiento crítico.

El método de muestreo considerado permite obtener y comparar información de manera generalizada, por plan de estudio, y por ingreso-egreso, con la finalidad de establecer estrategias de mejora según cada caso. El tamaño muestral considerado del 20% es una condición particular de aplicación, en el que se tomó como referencia cubrir el tamaño establecido para un muestreo aleatorio simple. No se consideraron estudios de homogeneidad entre conglomerados. La aplicación en otros contextos deberá atender la selección de un tamaño muestral adecuado.

En los resultados de la aplicación del instrumento, se muestra que los estudiantes obtuvieron un porcentaje aceptable en términos del componente "análisis", posiblemente esto obedezca más a un comportamiento donde los estudiantes se apegan más al seguimiento de instrucciones que a la creación de procesos. En el caso de los resultados para el componente de "síntesis" y "reflexión", los estudiantes presentan valores por debajo del 50%, dejando al descubierto una falta en la criticidad de la lectura y por ende en el pensamiento crítico. Los resultados obtenidos en la aplicación, en general, coinciden con otros estudios, sobre la valoración del desarrollo de la competencia (Robles-Rodríguez et al., 2016; Betancourth et al., 2017, Ossa-Cornejo et al., 2018).

Los estudiantes cuando ingresan a la universidad cuentan con diferentes aptitudes que adquirieron a lo largo de su educación básica y media superior, la cual generalmente carece de un adecuado desarrollo del pensamiento crítico, ocasionando que, a la mayoría de los estudiantes se les dificulte opinar o argumentar de forma crítica porque desde un inicio no comprenden adecuadamente la información que se les proporciona a través de la lectura, por lo tanto no pueden procesarla a un nivel superior y abstracto.

Sánchez (2013), establece tres niveles de lectura asociados al pensamiento crítico: Literal, Inferencial, y Crítico propiamente dicho. En el primer nivel literal, se logra una comprensión inicial más asociada con la retención y la memoria, ya que primero se observan e identifican las ideas principales para asociar u ordenar. En un segundo nivel, el inferencial, se requiere la intervención de operaciones lógicas del pensamiento que conforman habilidades más complejas, tales como inferir, comparar, explicar, analizar, entre otros. Por último, para obtener una lectura crítica, se requiere de un juicio de valor que lleve a emitir una opinión.

Por lo anterior, se podría suponer que los estudiantes se encuentran en un nivel inferencial de la lectura, sin alcanzar una lectura crítica, por lo que, en términos generales se requiere de un mayor apoyo en el desarrollo de las tres competencias, pero de manera enfática en la reflexión de información, la cual es vital dentro de su contexto para así interpretar la información obtenida, desglosarla y reconstruirla en diagnósticos que resuelvan los problemas de su entorno. Como instituciones educativas es necesario intervenir en el desarrollo del pensamiento crítico para evitar que los alumnos manifiesten incapacidad argumentativa y expresión de ideas, mismas que son importantes para el desempeño de sus actividades académicas.

El pensamiento crítico, es una habilidad que debe ejercitarse y no tanto de contenidos que deban aprenderse, así mismo no forzosamente deben desarrollarse dentro de las áreas científicas o filosóficas. Las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico se fomentan también en las materias disciplinares como la lógica, lingüística, estadística, investigación y en todas aquellas en las que se requiera de un cuestionamiento (López-Calva, 2013). Es preciso, como docentes, crear las condiciones idóneas para que se establezca un dialogo crítico con los estudiantes, es decir, que el estudiante comprenda aquello sobre lo que habla y le permita emitir juicios concluyentes derivados de esa discusión. Como bien menciona López-Calva (2013), para formar

un estudiante crítico se requiere de un docente que sea cada vez más inteligente, razonable y libre.

7. Conclusiones

Se ha desarrollado y evaluado un instrumento para la evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de nivel superior, de carácter gratuito, que puede aplicarse de forma práctica. Se proporciona la información suficiente para la reproducción del método en la institución que así lo desee.

Se proporciona una caracterización de los resultados obtenidos, con la finalidad de que puedan servir como referencia en otras posibles aplicaciones: puntaje promedio, porcentaje de ítems contestados correctamente por cada dimensión del pensamiento crítico, porcentaje de estudiantes que contestó correctamente cada ítem, y los parámetros de una distribución normal, propuesta como descriptor del número de ítems contestados correctamente.

El trabajo presentado, que corresponde a un diagnóstico, es el primer paso de un ciclo de mejora, que deberá comprender el diseño de estrategias pedagógicas e investigativas, con acciones de fomento del pensamiento crítico y de la evaluación de las estrategias adoptadas. Dentro de estas acciones, deberá considerarse la rigurosidad del análisis estadístico (Macías, 2011).

Ya que uno de los objetivos actuales de las instituciones pertenecientes a la FIMPES es el establecimiento de métodos de evaluación del aprendizaje, el trabajo presentado puede resultar atractivo a diversas universidades. ●

Sistema de referencias y bibliografía

Betancourth, S., Muñoz, K. T. y Rosas, T. J., (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. Prospectiva, revista de trabajo social e intervención social 23, 199-223.

Bloom, B. S. (1956) Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain. David McKay, New York.

Calabria, Y. y Prado, A. (s.f.). El Pensamiento crítico desde los ambientes de la lectura. Universidad de Magdalena, Vicerrectoría de Investigación.

Chance, P. (1986) Thinking in the classroom: A survey of programs. New York: Teacher College, Columbia University. http://teach.valdosta.edu whuitt/edpsyppt/Theory/critical%20thinking%20sp.ppt

Difabio, H (2005). Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza.

Ennis, R. y Weir, E. (1985). The Ennis Weir Critical Thinking Essay Test. New York: Mid West Publications. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/tewctet/Ennis-Weir_Merged.pdf

Espíndola, J., y Espíndola, M. (2005). Pensamiento crítico. México: Pearson.

Facione, P. A. (1990). Executive summary of critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction, Berkeley: The California Academic Press.

FORBES. (2015). Las 10 carreras mejor pagadas en México. Recuperado de https://www.forbes.com.mx/las-10-carreras-mejor-pagadas-en-mexico/

Johnston, H. P. (1983) Reading Comprehension Assessment: A cognitive basis. Newark, Delaware: International

Reading Association.

Lipman, M. (1995). "Good thinking". Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines 15,37-41

Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Liu, O. L., Frankel, L., y Roohr, K. C. (2014). Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment. ETS Research Report Series.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, 22: 41-60.

López-Calva, M. (2013). Pensamiento crítico y creatividad en el aula. México: Trillas.

Macías, E. (2011). Validación y confiabilidad de pruebas de opción múltiple para la evaluación de habilidades. Guanajuato: CIMAT.

Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. Revista de Ciencias Sociales, 19(3), 472-484.

Malagón, Luis. (2004). Educación, Trabajo y Globalización: una perspectiva desde la universidad. Revista Iberoamericana de Educación.

Marciales, G. P. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Moreno-Pinado, W. E. y Velázquez, M. E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. REICE, Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 15(2), 53-73. doi:10.15366/reice2017.15.2.003.

Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. 8ª Convención Nacional y 1ª Internacional de profesores de Ciencias Naturales, 233-245.

Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Lagos-San Martín, N., y Díaz-Larenas, C. (2018). Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. Revista electrónica educare 22(2), 1-18. doi: http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.12.

Ramírez, J. C., Segrena, A. J., Patiño, H. A. M., y Caudillo, M. L. (2014). Promover y evaluar el pensamiento crítico en la universidad. Didac 64, 58-61.

Real Academia Española. (s.f.). Recuperado de http://www.rae.es/.

Richard, P. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

Robles-Rodríguez, S., Cisneros-Hernández, L., y Guzmán-Sánchez, C. C., (2016). Evaluación del nivel de pensamiento crítico en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. El caso de un centro universitario temático de la Universidad de Guadalajara. Revista de educación y desarrollo, 39, 63-71.

Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. Revista Ergo, Nueva Época, 25-66.

Sánchez C., H. (2013). La compresión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Horizonte de la ciencia 3(5), 31-38.

Santelices, L. (s.f.). Desarrollo del pensamiento crítico. Chile: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Diario Oficial.

Vidal, C. (2018). Estrategias didácticas basadas en la literacidad crítica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Tarapoto 2016. Tarapoto: Universidad César Vallejo.

Watson, G. y Glaser, E. (1908). Critical thinking appraisal, forms A and B. New York: Pearson. Recuperado de http://us.talentlens.com/wp-content/uploads/pdf/WatsonGlaser_Form_AB_M001.pdf

FIMPES®

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Validación del Cuestionario de Estilo Atribucional Académico para el diagnóstico de ingreso a la Educación Superior

Validation of the Academic Attribution Style Questionnaire for The Diagnosis of Bachelor Education Entry

Cruz Edgardo Becerra González
Universidad Justo Sierra
Ciudad de México, México.

Recibido / Received 04/05/2020
Aceptado / Accepted 19/08/2020

Resumen

Las universidades implementan acciones dirigidas a retener a los estudiantes, evitar que abandonen la escuela y posibilitar su egreso. Una de éstas, es caracterizarlos desde el ingreso; eso permite desarrollar acciones preventivas y remediales. El diagnóstico al ingreso a la Universidad suele ser de conocimientos, intereses, aptitudes y rasgos de personalidad.

De acuerdo con Pool-Cibrián & Martínez-Guerrero (2013), entre las variables relacionadas con el rendimiento, éxito y trayectoria escolar, están las cognoscitivo motivacionales autoestima, autoconcepto y motivación. De acuerdo con Petri y Govern (2015), estas variables se construyen a partir de otra: el estilo atribucional. El estilo atribucional define cómo la persona interpreta lo que le sucede, el académico refiere a la manera en que un estudiante interpreta lo bueno y lo malo que le ocurre en la escuela o en relación con su aprendizaje.

El objetivo del presente estudio fue adaptar el Cuestionario de Estilo Atribucional Académico (CEAA), en una población de estudiantes preuniversitarios. El instrumento se adaptó y aplicó a aspirantes a ingresar a una Universidad particular de la Ciudad de México. En los resultados se observó que los reactivos del cuestionario se organizaron en cuatro factores, de forma coincidente con la propuesta de Peterson et al. (1982), fundamento empírico del instrumento. Además, se encontró que todos los factores cuentan con un alpha de Cronbach a> .75. En futuras investigaciones se podría probar su validez concurrente, comprobar otros modelos factoriales y determinar su validez predictiva respecto del rendimiento escolar o del rezago educativo

Palabras clave: Estilo Atribucional Académico, Motivación Escolar, Diagnóstico Ingreso Universidad.

Cruz Edgardo Becerra González. Universidad Justo Sierra.

Abstract

Universities implement actions aimed at retaining students, avoiding school dropouts and enabling their graduation. One of them, is to characterize them from the entrance. This allows the development of preventive and remedial actions. The diagnosis upon admission to the University is usually of knowledge, interests, attitude and personality traits.

According to Pool-Cibrián & Martínez-Guerrero (2013), among the variables related with academic performance, success and schooling path are motivational cognitive: self-esteem, self-concept and motivation. According to Petri & Govern (2015), these variables are constructed from another: the attributional style. The attributional style defines how the person interprets what happens to them, the academic is how the student interprets the good and the bad that happens in school or in the relationship with their learning.

The objective of the present study was to adapt and validate the Academic Attributional Style Questionnaire (AASQ), in a population of pre-university students. The instrument was adapted and applied to applicants to enter a particular University of Mexico City. In the results, it is observed that the questionnaire items are organized in four factors, in a way that is closely consistent with the proposal of Peterson et al. (1982), empirical foundation of the instrument. In addition, it was found that all factors have an alpha of Cronbach a> .75. Future research could prove its concurrent validity, other factorial models and determine its predictive validity regarding school performance or educational lag.

Keywords: *Academic Attributional Style, School Motivation, University Entrance Diagnosis.*

El Diagnóstico de alumnos al ingreso a la Educación Superior

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en 2015 egresaron 340 mil estudiantes de los programas de educación superior en México, cifra que representó menos del 1% de la población nacional y una eficiencia terminal del 50%. El porcentaje de hombres egresados del área de Ciencias Naturales y Exactas fue mayor que el de mujeres, en cambio el porcentaje de mujeres egresadas de otras áreas —como Ciencias Sociales y Administrativas— fue mayor que el de hombres. Así por ejemplo, de los 41 mil egresados del área de Ciencias Sociales en México, el 56% correspondió a las mujeres. A finales del ciclo 2015-2016 el porcentaje promedio de eficiencia terminal en el país fue de 57%. Por área de conocimientos fue: Ciencias Naturales y exactas, 45%; Ciencias Agropecuarias, 48%; Ingeniería y Tecnología, 49%; Educación y Humanidades, 50%; Ciencias de la Salud, 58%; Ciencias Sociales y Administrativas, 60%. El porcentaje de eficiencia terminal en las instituciones públicas fue de poco más del 58% mientras que el de las particulares fue cercano al 55%; sin embargo, en el Distrito Federal, el porcentaje de eficiencia terminal fue ligeramente superior en las instituciones particulares (UNESCO, 2016).

Las tasas de eficiencia terminal de la educación superior en México, tanto del bachillerato como de la licenciatura, representan un problema económico tanto para el Estado -debido a que se asigna a ese nivel educativo un porcentaje significativo[1] del Producto Interno Bruto (PIB)- como para las familias, que hasta el momento no se ha reflejado en el crecimiento económico y social de la población (Chaín, Jácome y Martínez, 2011).

Los alumnos que no concluyen un programa educativo es porque se rezagaron en los estudios, los abandonaron o desertaron de la escuela. De acuerdo con la ANUIES (2011), el rezago es cuando un alumno se atrasa en la obtención de créditos académicos por inscribir un número menor de asignaturas a las establecidas en el plan de estudios o reprobar las inscritas. El abandono es cuando el estudiante deja de asistir a las clases y de cumplir con las obligaciones establecidas en el programa al que se inscribió, suspendiendo sus estudios; Tinto (1992) distingue el abandono escolar institucional —cuando los estudiantes realizan una transferencia a otra institución— o de un programa —cuando los estudiantes cambian de programa, dentro de la misma institución o fuera de ella. La deserción escolar es cuando el alumno renuncia definitivamente a la escuela para dedicarse a otra cosa. Lo que parece cierto es que la deserción, el abandono y el rezago escolar implican una pérdida para el individuo y la sociedad debido a que las expectativas de logro se ven frustradas al perder el contacto defini-

[1] Según la UNESCO (2016) equivale al 1.4% del PIB, cifra dos puntos porcentuales por debajo del promedio mundial.

tivo, temporal o institucional con la escolaridad como supuesta vía de movilidad social (Pérez, 2011).

En México, desde hace poco más de dos décadas, se han desarrollado dos estrategias principales para atender los problemas existentes en la educación superior: diversificación de servicios y evaluación de la calidad (Tuirán, 2008). La diversificación de servicios consta de dos etapas: por un lado es ampliar la oferta de programas académicos en las instituciones de educación superior —acción que, si se realiza sin control, desemboca en un crecimiento de programas obsoletos y sin calidad, organización o disponibilidad de recursos—; y por otro, incrementar el número de programas de apoyos disponibles para el estudiante, tales como tutorías y asesorías académicas y profesionalizantes (Chaín, Jácome y Martínez, 2011).

La evaluación de la calidad deriva en acciones iniciales y remediales. De las primeras destaca la implementación de políticas de admisión que consideren requisitos y procedimientos de ingreso (como un determinado promedio de calificaciones obtenido en el nivel inmediato anterior) y exámenes de admisión o selección, suponiendo que los aspirantes que completan los requerimientos y califican con puntajes mayores tendrán un mejor desempeño en su vida escolar dentro de la institución (cfr. James, 2012; Martínez, 2012; Merino, 1989; Mijalnovich, 2015; Moss, 1995; Porto, 2014; Rust, 2008; Salazar, 1998; Trevitt, 1998; Tyson, 2011; Velásquez, 1982; Wightman, 1990; Wilson, 1990; Witt, 1993). Además, las instituciones adoptan diagnósticos en el ingreso para identificar las áreas de formación en que los alumnos tienen un desempeño bajo para canalizarlos a los programas de apoyo y evitar el rezago o el abandono desde los primeros ciclos de trayectoria (Brunner y Artelt, 2017; Kuncel y Hezlett, 2017).

En cuanto al diagnóstico, diversos autores opinan que es necesario caracterizar al alumno, puesto que la juventud es una construcción cultural, relativa en el tiempo y el espacio, organizada por la sociedad (Chaín, Jácome y Martínez, 2011; Pérez, 2011). Romo y Fresán (2011) consideran que la evaluación de los alumnos a su ingreso a las instituciones educativas, debe incluir, entre otros aspectos, la medición del estado biológico, intereses, motivación, aptitudes, conocimientos básicos y técnicas y hábitos de estudio (ver cuadro 1).

Aspecto	Técnica	Ventajas
Estado biológico del alumno	Revisión médica Observación y registro	Permite al profesor dar el apoyo a los alumnos con alguna deficiencia para facilitar el aprendizaje
Intereses	Instrumentos estandarizados (Cuestionario de Actividades de Estudio (cae); Encuesta Nacional de Estudiantes). Observación y registro	Permite al profesor orientar las actividades optativas hacia tareas que resulten al alumno especialmente atractivas
Motivación	Instrumentos estandarizados (cae; Encuesta Nacional de Estudiantes). Observación y registro	Permite estimular la actitud de implicación en la tarea a través de la utilización de los resortes adecuados
Aptitudes	Instrumentos estandarizados (cae; Encuesta Nacional de Estudiantes). Observación y registro	Permite conocer si el alumno puede aspirar a algo más que el dominio de los objetivos básicos
Historial	Revisión de Expediente. Consultas a profesores anteriores	Permite al profesor comprender reacciones, adecuar estímulos y buscar apoyos
Técnicas y hábitos de estudio	Instrumentos estandarizados (cae; Encuesta Nacional de Estudiantes). Observación y registro	Permite al profesor enfatizar el desarrollo de mejores técnicas y hábitos de estudio
Estrategias y técnicas de trabajo intelectual	Instrumentos estandarizados (cae; Encuesta Nacional de Estudiantes). Observación y registro	Permite al profesor planear las actividades que reforzarán el desarrollo de estrategias meta cognoscitivas
Conocimientos básicos	Evaluación Diagnóstica	Permite al profesor valorar el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos para adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje

Cuadro 1. Áreas que deben evaluarse al ingresar a la educación superior.
Fuente: Elaboración propia

Romo y Fresán (2011) señalan que, si las instituciones educativas cuentan con un examen diagnóstico, es preciso que revisen, en forma regular, su capacidad para predecir el desempeño académico. Resulta también pertinente que evalúen los reactivos, en términos de validez, después de cada aplicación y señalar la conveniencia de restructurarlos. Esta actividad es de importancia ya que una elección imprecisa puede generar que los estudiantes abandonen los estudios en forma definitiva, apenas en sus inicios (Legorreta, 2011). En caso de no contar con exámenes propios, es conveniente emplear los servicios de las instituciones dedicadas a la elaboración y aplicación de exámenes estandarizados, tales como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). En estudios recientes (cfr. Becerra-González y Reidl, 2015; Díaz, Aguirre, Jiménez y Jurado, 2020; y Jurado, Blanco, Zueck y Peinado, 2016) se destaca la importancia de conocer cuáles son las causas a las que asocian sus resultados académicos y que al mismo tiempo hagan uso de estrategias que les permitan un adecuado proceso de aprendizaje.

Estilo Atribucional Académico: Variable a Diagnosticar al Ingreso a la Universidad

Se dice que las personas intentar entender por qué les ocurren cosas buenas o malas, para repetir o evitar, respectivamente, aquello que incremente o impida su ocurrencia. La reflexión de las personas acerca de por qué les suceden las cosas, se denomina atribución causal (Martinko y Thomsom, 1998).

Los antecedentes de los modelos de atribución causal se encuentran en la discusión filosófica ante la pregunta "¿pueden los procesos mentales producir acciones?" En un extremo de la disertación se ubicaría el enfoque determinista y en el otro el dualista. En el primero, como en los modelos conductistas, se explica que los procesos mentales no existen aparte de los materiales físicos que constituyen el cerebro y que están en función del arreglo ambiental. En el segundo, como en los modelos racionalistas, se explica que dichos procesos pueden ejercer fuerza causal, además de que presuponen la existencia de una voluntad que guía la acción. El enfoque de la atribución causal, por el contrario, se fundamenta en el punto medio, en el entendido de que lo mental y lo físico son aspectos de algo que en sí mismo no es puramente mental ni puramente físico, y en que la conducta de los individuos se da según unas leyes, no al azar, mediada por el procesamiento racional (Manassero y Vázquez, 1998).

El enfoque de la atribución causal se interesa por conocer los procesos mentales que siguen a un evento. Dicho enfoque parte de dos supuestos básicos: 1) cualquier atribución humana obedece a determinadas reglas y b) las atribuciones causales establecidas influyen en el desarrollo de comportamientos y expectativas posteriores, por lo que repercuten en el establecimiento y selección de metas futuras (Heider, 1958; Weiner, 1985). Cada persona asigna la causalidad de una situación específica a factores internos o externos de sí mismo. Para Heider (1958) las atribuciones causales son parte de las relaciones interpersonales, al igual que las actitudes, y deben entenderse en el marco de dichas relaciones.

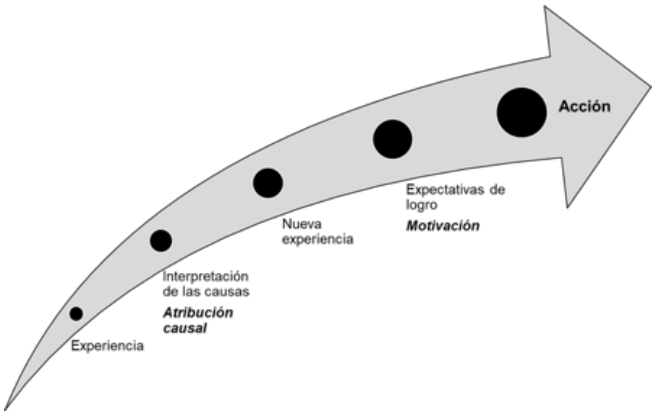


Figura 1. Proceso metacognitivo de relación entre atribución causal, motivación y acción ante experiencias. Ejemplifica cómo las personas interpretan las causas de los eventos que les ocurren, atribuyendo éstas a factores (internos o externos, estables o inestables, controlables o incontrolables, específicos o globales), conformando un estilo atribucional para el contexto o tipo de situación vivida. Se observa que la atribución causal influye en las expectativas de logro, la motivación y acciones ante nuevas situaciones, semejantes –por tipo o contexto- a las interpretadas previamente..
Fuente: Elaboración propia

Desde el punto de vista de la atribución, las expectativas de logro, la motivación y la acción correspondientes, se adquieren debido a fuentes externas e internas (como la probabilidad percibida de éxito o fracaso); es por eso que se dice que la motivación depende del medio, de las conductas aprendidas pero ante todo de las interpretaciones (Petri y Govern, 2015). Así entonces, las expectativas, la motivación y el comportamiento surgen cuando los juicios sobre las capacidades son positivos, con base en los cuales se ejecutarán actos futuros y se alcanzará lo esperado (ver figura 1) (Manassero y Vázquez, 1998).

De acuerdo con el modelo de Heider, la percepción de la acción presenta una distinción básica: la de los factores que son propios de la persona y los que son del medio. En el primer caso la atribución causal es hacia factores internos y en el segundo es hacia factores externos. El primer estilo puede caracterizarse por la capacidad percibida del propio individuo, del actor, para realizar determinada actividad y en el otro a la dificultad de la acción. Por tanto, para que un evento sea percibido como causado por la propia persona, y no como producto del ambiente, es necesario que el actor se considere capaz de llevar a cabo la acción. El hecho de que una acción sea atribuible a causas personales, dice Heider, conlleva responsabilidad hacia los actos, por lo que pueden distinguirse tres niveles de atribución causal: a) cuando la persona atribuye que es responsable por todo lo que le ocurre, b) cuando se responsabiliza por lo causado, aunque no hubiera previsto las consecuencias y c) cuando se responsabiliza por lo ocurrido, y lo previó, aunque no hubiera tenido la intención de causarlo. En ese sentido, el autor plantea que cuanto mayor sea la fuerza atribuida al elemento ambiental, menor será la responsabilidad percibida por la propia persona para determinada acción.

La explicación causal de los eventos puede realizarse desde tres dimensiones: locus de atribución, estabilidad y controlabilidad. El locus de control refiere al lugar atribuido por la persona a la causa de su conducta, puede ser interno (por ejemplo la habilidad o la inteligencia) o externo (como las características de una tarea o las situaciones del contexto). La estabilidad es la naturaleza temporal de la causa atribuida, puede ser estable (como la información genética de una persona o su inteligencia) o inestable (el lugar de residencia o el estado del tiempo, entre otros). La controlabilidad es la capacidad de atribuir a uno mismo el control sobre la situación, y puede ser controlable (por ejemplo el esfuerzo o la dedicación hacia una tarea) o incontrolable (como las reacciones fisiológicas ante determinados estímulos). La combinación de las tres dimensiones posibilita hasta ocho estilos atribucionales.

El estilo atribucional de una persona se determina por las dimensiones que caracterizan a la causa atribuida. Esto significa que si un individuo atribuye al esfuerzo (aspecto interno, inestable y controlable), a la capacidad (interna, estable e incontrolable), al nivel de dificultad de la tarea (externa, estable e incontrolable), al juicio de otras personas (externo, inestable e incontrolable) o a la suerte (interna, inestable e incontrolable), la causa de un logro o desempeño exitoso, su estilo atribucional, en el contexto de esa tarea específica, pertenecería a la conjunción de las dimensiones correspondientes (ver cuadro 2).

	Interno		Externo	
Estable		Capacidad		Dificultad de la tarea
Inestable	Esfuerzo	Suerte		Juicio de otras personas
	Controlable	**Incontrolable**	**Controlable**	**Incontrolable**

Cuadro 2. Ejemplo de estilo atribucional dadas cinco posibles causas de eventos.
Fuente: Elaboración propia

El estilo atribucional de una persona no es el mismo para todas las áreas de su vida, ya que éste se estructura en parte por los factores contextuales; así, un individuo puede poseer un estilo atribucional más interno para explicar sus relaciones interpersonales, pero uno más externo para explicar su propio desempeño. Por ello, posteriormente, el mismo Weiner y otros autores (cfr. Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky, & Seligman, 1982), agregaron una cuarta dimensión: especificidad (global vs. específico). Existen autores que retoman las aportaciones de Jones y Davis por lo que agregan al modelo de Weiner una quinta dimensión: intencionalidad (intencionado vs. no intencionada) (cfr. Ficham y Jaspars, 1980).

Desde el modelo de Weiner, un estilo atribucional interno es el que explica la causa como algo del propio individuo (por ejemplo "es mi culpa"), mientras que uno externo lo explica como algo ajeno: el ambiente, otras personas o circunstancias ("son los contenidos de la clase" o "el profesor no explica bien"). Un estilo estable entiende la causa como una condición de largo plazo ("siempre será de esa manera"), mientras que uno inestable lo entiende como algo pasajero o de corta duración ("sucedió sólo esta ocasión"). El estilo controlable concibe a la causa dentro de la maniobrabilidad del sujeto ("sé que puedo hacerlo"), pero uno incontrolable lo concibe fuera ("no importa cuánto me esfuerce, nunca podré lograrlo"). Un estilo global explica la causa como dominante en todos los contextos del desarrollo ("todas mis clases serán como ésta"), mientras que uno específico la circunscribe a un evento ("sucede sólo en esta clase") (Peterson y Barret, 1987; Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky, & Seligman, 1982).

Se dice que las personas con estilo atribucional positivo, atribuyen los eventos negativos a causas exteriores, inestables y específicas. Por el contrario quienes poseen un estilo atribucional negativo atribuyen los eventos negativos a causas internas, estables y globales. El cómo una persona formule explicaciones para eventos pasados puede influir su estilo atribucional para eventos futuros (Dindelegan, 2018; Dykema, Bergbower, Doctora, y Peterson, 1996).

Los estudiantes que mantienen estrategias optimistas mantienen también altas expectativas de éxito, sustentados en experiencias positivas pasadas, y se perciben a sí mismos como competentes. Si un alumno se siente bien acerca de lo que realiza, es más probable que muestre mayor entusiasmo por realizar la actividad, se sienta más motivado y se comprometa con ella (Gibb, Zhu, Alloy y Abramson, 2012; Metin y Oskan, 2018). Por el contrario, los estudiantes con estrategias pesimistas hacia el logro académico poseen expectativas bajas hacia el éxito y muestran una tendencia a ser ansiosos y fuera de control en su desempeño. Los estudiantes con estilo atribucional negativo que se enfrenten a una situación aversiva tenderán a comportarse de manera pasiva, temiendo a la situación. Las consecuencias de creencias negativas son ocasionalmente conductas de auto rechazo, que en algunas ocasiones involucran evitación de situaciones estresantes y disminución de la motivación hacia la actividad (Peterson y Barret, 1987). Dado que la mayor parte de los estudiantes encontrará eventos estresantes durante su estadía en la universidad, es importante identificar su estilo atribucional para contar con algunos datos que permitan predecir, en cierta medida, quiénes continuarán esforzándose y triunfarán, y quiénes se rendirán ante la adversidad (Rowe y Lockhart, 2015).

Para evaluar el estilo atribucional es recomendable, dice Weiner (1985), presentar a los individuos situaciones de éxito o fracaso para que se imaginen a sí mismos o a otras personas. Posteriormente se les debe solicitar que expliquen, por medio de una pregunta de respuesta abierta, cuál es la causa de esta situación; o bien presentar una lista de causas para que ellos elijan. Para analizar las respuestas se pueden emplear tres procedimientos: análisis factorial o clúster (análisis de conglomerados), escalamiento multidimensional y correlaciones con otras medidas.

En ese sentido, Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsqui y Seligman (1982) desarrollaron el Attributional Style Questionnarie (ASQ) para calificar las tendencias a las que se atribuyen las causas de los eventos que les suceden a las personas. El instrumento mide tres de las dimensiones del modelo de Weiner: locus de control, estabilidad y especificidad. El obstáculo que observaron estos autores fue que algunas causas como la habilidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea pueden ser referidas en la cotidianeidad en diferentes dimensiones; así por ejemplo, algunos suponen que el bajo esfuerzo es una característica estable del individuo, mientras que otros lo perciben como inestable. La solución encontrada fue solicitar a los participantes que escribieran la causa a la que ellos suponían se debía la ocurrencia de determinados eventos.

El instrumento se integró por 12 eventos hipotéticos, la mitad referentes a situaciones favorables y la otra mitad a situaciones adversas; de cada uno la mitad refiere a situaciones interpersonales y la otra mitad de logro. A cada evento seguían cinco reactivos: 1) escribe la causa principal, 2) la causa es algo de sí mismo o de otras personas, 3) se volverá a presentar esta causa en el futuro, 4) esta causa influye en otras áreas de su vida, y 5) qué tan importante sería la situación presentada si le sucediera a usted.

En la prueba piloto participaron 145 estudiantes de psicología de una universidad en Nueva York, Estados Unidos. Los resultados mostraron que tres de los 12 eventos poseían correlaciones débiles con el resto de los reactivos, por lo que se sustituyeron para la versión final del instrumento. Para calificar el instrumento los autores proponen lo siguiente: a) calcular el puntaje obtenido en las tres dimensiones, tanto en los eventos favorables como en los adversos (dos escalas de 18 reactivos cada una); b) calificar los reactivos por situación interpersonal y de logro (dos escalas de seis reactivos cada una), y c) cada reactivo por dimensión (situación positiva o negativa, interpersonales o de logro).

La aplicación final se realizó con 130 estudiantes (50 hombres y 80 mujeres). No se encontraron diferencias entre género, la consistencia interna fue de .75 (en la escala de eventos favorables) y .72 (eventos adversos). No se encontraron diferencias entre las dimensiones del estilo atribucional en la situaciones interpersonales, quizá en parte por las características económicas de la población. Tampoco se encontró discriminación entre

las dimensiones del estilo atribucional en las situaciones favorables, quizá, dicen los autores, debido a que las personas no distinguen las causas de los eventos positivos puesto que no gastan su tiempo en atribuciones. Del cuestionario expuesto, Peterson y Barret (1987) derivaron otro, enfocado al ámbito académico, el Academic Attributional Style Questionnarie (AASQ), el cual tuvo como variante que remplazaron los 12 eventos desfavorables, de situaciones cotidianas a situaciones académicas. En ese nuevo estudio, analizaron la relación entre estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes universitarios de primer año, en una Universidad de Virginia en Estados Unidos. El rendimiento escolar se midió por medio del promedio escolar obtenido al final del año escolar. Adicionalmente, aplicaron el inventario de depresión de Beck (como se citó en Peterson y Barret, 1987) para identificar síntomas depresivos; un cuestionario para conocer las metas académicas, y un cuestionario para evaluar las habilidades de enfrentamiento ante los fracasos académicos.

Las metas académicas mencionadas por los estudiantes se clasificaron en específicas (ej. quiero aprobar los cursos de ciencias) o generales (ej. quiero hacer mi mejor esfuerzo). Se calificó la proporción de metas específicas mencionadas, de 0 a 100%. Los estudiantes debían señalar la autoeficacia hacia el logro de las metas que enlistaban, describiendo de 0 a 100% el grado de confianza para alcanzar la meta mencionada.

El cuestionario de habilidades de enfrentamiento se integró por las 12 situaciones adversas del AASQ, se pidió a los estudiantes que eligieran la reacción en cada caso: a) buscar ayuda de un profesor o tutor, b) buscar ayuda de un compañero de clase o amigo, c) buscar ayuda de un asesor académico, d) trabajar más y no buscar ayuda, e) trabajar menos y no buscar ayuda, f) enojarme, g) sentirme triste, y h) alejarlo de mi mente. Las respuestas que reflejaran una actitud pasiva se calificaban con 1 punto y las activas con 2, por lo que la calificación osciló de 12 a 24 puntos, donde los puntajes menores referían a baja autoeficacia y los mayores a alta.

Se observó que la consistencia interna del AASQ fue de .84; que los estudiantes que explican los eventos adversos con un estilo interno, estable y global corren el riesgo de obtener bajos promedios escolares; asimismo, que este tipo de estilo se relaciona con el establecimiento de metas académicas generales.

Diversos estudios han utilizado alguna versión del ASQ o del AASQ, para conocer sus propiedades psicométricas y para determinar si existe alguna relación con alguna variable escolar. En el primer caso, han concluido que ambos cuestionarios son confiables y válidos, de acuerdo con el modelo de atribución causal de Weiner. En el segundo caso, han mostrado que el estilo atribucional se relaciona con variables tales como la satisfacción escolar y las habilidades de estudio; además, que junto a otras puede predecir el rendimiento escolar (cfr. Berry, 2017; Dykema, Bergbower, Doctora y Peterson 1996; Gibb, Zhu, Alloy y Abramson, 2012; Hershberger, Zimerman, Markert, Kirkham y Bosworth, 2010; McKenzie y Schweitzer, 2011; Metin y Oskan, 2018; Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013; Rowe y Lockhart, 2015).

Hasta aquí es importante destacar que tanto el ASQ como el AASQ, son instrumentos construidos tomando en cuenta el modelo de atribución causal de Weiner (1985). Ambos han sido probados, prioritariamente en población estadounidense. Además, es necesario recordar que en el nivel superior se observan altos índices de abandono escolar, pero contrariamente, es donde existe un número menor de estudios en México. En el contexto mexicano destacan los estudios de Díaz, Aguirre, Jiménez y Jurado, 2020; y Jurado, Blanco, Zueck y Peinado, 2016 (ambos basados en Becerra-González y Reidl, 2015). Esos estudios encontraron, medio de análisis factoriales confirmatorios, que el AASQ se estructura por cuatro factores (suerte, profesor y esfuerzo y habilidad propio), además de tener el ajuste de confiabilidad y validez. Los resultados de los análisis factoriales realizados por los tres estudios, representan fuertes evidencias de la estabilidad de la estructura factorial del AASQ. También que una estrategia de calidad para abatir el abandono escolar es diagnosticar a los alumnos desde su ingreso a la escuela y que existen variables cognoscitivo-motivacionales que influyen en el rendimiento de estudiante, y que éste a su vez puede determinar su permanencia en la escuela. Por lo anterior, el objetivo del estudio fue adaptar y validar en la población mexicana el Cuestionario de Estilo Atribucional Académico.

Método

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características psicométricas de validez y confiabilidad que presenta la adaptación del AASQ

(Academic Attributional Style Questionnarie) a las características de población de estudiantes preuniversitarios de México?

Objetivos del estudio

1) Adaptar el AASQ a las características de población de estudiantes preuniversitarios de México. 2) Identificar las características psicométricas de confiabilidad y validez que presenta la adaptación.

Hipótesis

La adaptación del AASQ será un cuestionario con las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad, que compruebe el modelo teórico de la atribución causal y que podría servir para población de estudiantes preuniversitarios mexicanos.

Tipo de investigación

La investigación fue de tipo no experimental, dado que no se controlaron las variables independientes; y, transversal, puesto que la información se recolectó en un único periodo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Johnson y Christensen, 2016).

Diseño de la investigación

El estudio se desarrolló bajo un diseño transversal exploratorio, no experimental, de un grupo (Kerlinger y Lee, 2000; Campbell y Stanley, 2001; Hernández y cols., 2014).

Participantes

Participaron un total de 1,453 estudiantes en edad preuniversitaria de una institución particular de la Ciudad de México, distribuidos de la siguiente manera: a) En la construcción del instrumento colaboraron 351 estudiantes, de los cuales 100 apoyaron en la definición de eventos positivos y negativos para la escala y los otros 251, en la conformación final del cuestionario. b) En la validación participaron 1,102 alumnos de otros dos de los planteles.

En cuanto al tamaño de la muestra para validación, esta cumplió con los criterios establecidos por Hair, Anderson, Tatham y Black (2017) y Tabachnick y Fidell (como se citó en Silva y Urzúa-Morales, 2010), quienes establecen que el tamaño de la muestra debe ser de 100 casos o más, considerando también como mínimo cinco participantes por cada reactivo como sugieren Reyes y García (2008).

Criterios de inclusión y exclusión.

Se solicitó el consentimiento informado a los estudiantes para poder emplear sus respuestas a los instrumentos en el estudio. En el documento correspondiente se resaltó el manejo confidencial de la información. Se excluyó a quienes se encontraran bajo tratamiento psiquiátrico, a quienes no estuvieran matriculados en la institución, a quienes no asistieran puntualmente a la aplicación y a quienes no aceptaran participar en el estudio.

Instrumento

En el estudio se adaptó y valido el Cuestionario de estilo atribucional académico (CEAA). El CEAA se deriva del AASQ (Academic Attributional Style), y éste a su vez del Attributional Style Questionary (ASQ)[2] , ambos de Peterson, et al. (1982).

El instrumento presenta 12 eventos negativos que podrían sucederle a cualquier estudiante durante su estadía en la escuela. Cada situación incluye un reactivo de respuesta abierta y tres de cerrada. En el primer reactivo, se le pide a quien responde que se imagine vívidamente en la situación planteada y que indique cuál cree que sería el motivo principal que causaría dicho evento. Los otros reactivos se responden por medio de una escala numérica de siete niveles, en ellos se pregunta si la causa señalada en el reactivo de respuesta abierta es algo de sí mismo o de otras personas (dimensión interna-externa), si es algo que permanece o cambia (dimensión estabilidad-inestabilidad) y si afecta sólo a ese evento o a todos los aspectos de su vida (dimensión global-específico).

Se ha observado que el AASQ es un instrumento confiable y válido (Berry, 2017; Dykema et al., 1996; Gibb et al., 2012; Hershberger et al., 2010; McKenzie & Schweitzer, 2011; Peterson et al., 1982; Peterson y Barret, 1987). El instrumento se califica como otras escalas tipo Likert

Adaptación del Cuestionario

En primer lugar se eligieron del AASQ aquellos even-

[2]El ASQ integra 12 situaciones hipotéticas, seis son eventos negativos y los otros positivos; de cada porción, tres refieren a situaciones interpersonales y las demás a logro.

tos negativos y positivos que fueran aplicables a la población participante.

Sin embargo, dado que las situaciones que suceden en una escuela en México no son necesariamente las mismas que las que ocurren en Estados Unidos, donde está planteado en el instrumento original, se construyó -siguiendo a Berry (2017)- una escala paralela con eventos positivos y negativos en igual número, para poder elegir de un número mayor de situaciones aquellas que tuvieran sentido para los participantes.

Así entonces, se encuestó a una muestra aleatoria de 100 estudiantes, quienes respondieron a dos reactivos de respuesta abierta: 1) Menciona 20 situaciones positivas que podrían sucederte en la escuela y 2) menciona 20 negativas. Las respuestas se integraron en categorías, por medio de la técnica de análisis de contenido. Se obtuvo una lista de situaciones positivas y otra de situaciones negativas.

Ambas listas de eventos se integraron en un cuestionario que se aplicó a 251 alumnos para identificar si eran condiciones que podrían presentarse en su vida escolar y conocer su frecuencia. Enseguida se ordenó cada lista de acuerdo con la frecuencia con que cada situación fue mencionada en las respuestas de los participantes. Se conservaron aquellas situaciones que fueron referidas por, al menos, el 10% de los participantes y se eligieron las 12 situaciones positivas y las 12 negativas que se refirieron con mayor frecuencia. Posteriormente se redactaron los reactivos para cada una de las cuatro dimensiones del modelo de Weiner (1985, 1992) (locus, estabilidad, controlabilidad y generalización), así como la escala de respuesta respectiva. Después, se revisó la pertinencia y adecuación de los reactivos y escala para cada situación (positiva o negativa) descrita.

El CEAA se integró por dos escalas, una de 12 situaciones negativas y otra de 12 situaciones positivas que podrían ocurrirle a un estudiante preuniversitario:

Situaciones Negativas

1. Reprobar una materia.
2. Llegar tarde a clases.
3. Recursar una materia.
4. Dejar definitivamente la escuela.
5. Tener problemas con mis profesores.
6. No entender una clase.
7. No tener dinero suficiente para solventar los gastos escolares.
8. Tener problemas con mis compañeros de la escuela.
9. Que me suspendan.
10. Tardar más tiempo para terminar la escuela.
11. Perder la beca escolar.
12. No entregar a tiempo un trabajo.

Situaciones Positivas

1. Concluir la preparatoria.
2. Aprobar todas las asignaturas.
3. Asistir puntualmente a las clases.
4. Obtener buenas calificaciones.
5. Conseguir una beca.
6. Obtener puntos extra por una tarea escolar.
7. Exentar las asignaturas.
8. Entrar a la universidad que quiero.
9. Estudiar la carrera que deseo.
10. Obtener un buen promedio.
11. Trabajar y estudiar.
12. Llevarme bien con mis compañeros de clase.

Cada una incluyó cuatro subescalas, una por cada dimensión teórica del modelo de Weiner (1985, 1992): locus de control, estabilidad, especificidad y controlabilidad, representadas en las siguientes preguntas:

- La causa de esa situación ¿es algo de ti mismo(a) o algo de otras personas o circunstancias?
- ¿Se volvería a presentar esa causa en el futuro?
- ¿Influiría sólo en el tipo de situaciones como la expuesta o influiría también a otras áreas de tu vida?
- ¿Es algo que puedes controlar?

Cada una se midió con un reactivo de respuesta cerrada, con una escala tipo Likert de cuatro intervalos, en lugar de la de siete de la versión original. Se consideró pertinente excluir el reactivo de respuesta abierta, puesto que las situaciones fueron explícitas y permitirían la atribución de los participantes hacia la situación expuesta y en consecuencia responder los reactivos de las dimensiones del modelo.

Procedimiento

Lo primero que se hizo fue obtener la aprobación escrita de las autoridades de la institución participante. Enseguida se definió un proceso para estandarizar la aplicación del Cuestionario e integración de la base de datos. Después se invitó a dos estudiantes universitarios, quienes realizaban actividades de servicio social

en la institución participante, a que colaboraran en el estudio como aplicadores de los instrumentos, para lo cual se les dio a conocer el procedimiento estandarizado en una sesión informativa.

Posteriormente se acordó con el personal de cómputo de la institución los días, horarios, grupos y laboratorio para desarrollar la aplicación. Ésta se realizó durante el horario habitual de clases en dos laboratorios de cómputo, cada uno con 25 computadoras disponibles, para atender al mismo número de alumnos. La aplicación del Cuestionario se realizó por medio de una plataforma diseñada y construida para responder a los propósitos de la investigación. Dicho Sistema se integra por dos módulos: el de administración y el propio de la aplicación.

El día de la aplicación, minutos antes de recibir al primer grupo de estudiantes, uno de los aplicadores verificaba la disponibilidad de Internet y de la plataforma. Posteriormente, recogía al grupo que se evaluaría; dentro del laboratorio de cómputo, daba la bienvenida a los estudiantes y explicaba el propósito de la investigación (con el apoyo de un par de diapositivas) y entregaba el consentimiento informado para su firma, por medio del cual se les aseguró la confidencialidad en el uso de la información. Se destacó la participación voluntaria.

Enseguida, uno de los aplicadores leía las instrucciones generales frente al grupo, mientras el otro verificaba que los alumnos siguieran la lectura en la pantalla de la computadora. Se recabó información acerca de la motivación de logro escolar, la autoeficacia académica, el estilo atribucional académico y datos sociodemográficos de los estudiantes de nivel medio superior. Mientras los estudiantes resolvían los instrumentos, los aplicadores permanecían atentos a la resolución de los instrumentos, monitoreaban la actividad de los participantes, verificando que se respondiera sólo un instrumento a la vez. La aplicación de los cuatro instrumentos duró aproximadamente 90 minutos.

La información recabada se integró en una base de datos y se analizó con el apoyo de un programa de análisis estadístico. En primer lugar, antes de realizar los análisis correspondientes, se revisó la consistencia de la información capturada por medio de estadísticos descriptivos.

Como parte del análisis estadístico, se realizó un análisis de frecuencias, para cada reactivo de cada instrumento, solicitando media y asimetría, con el objetivo de identificar si los datos se distribuían normalmente. Enseguida, se creó una nueva variable con la suma de los puntajes de cada instrumento; con dicha suma se determinaron los cuartiles superior e inferior. Con esa variable se conformaron dos grupos de comparación: grupo alto y grupo bajo, que correspondieron a los cuartiles <25 y >75, respectivamente, determinados por medio de un análisis de frecuencias. Con las dos variables se realizó una prueba de hipótesis, calculando una t de Student para muestras independientes, con el objetivo de identificar si los reactivos discriminaban. En todo caso se verifico la igualdad de varianzas por medio de la prueba de Levene y se tomaron en cuenta los valores de t correspondientes, proporcionados en el análisis.

Posteriormente, tomando en cuenta sólo los reactivos que con el procedimiento descrito hubieran demostrado poder de discriminación (alcanzando valores de probabilidad significativos) y con el propósito de probar la validez de constructo, se realizó a un análisis factorial exploratorio siguiendo estas actividades: a) se determinó la solución inicial, por el método de extracción de componentes principales, con el cual se identificaron las dimensiones latentes representadas por medio de las variables y conocer así las comunalidades iniciales; b) se calculó la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Barlett, para corroborar que el análisis factorial era viable y el modelo pertinente; c) se calculó la matriz inicial de factores no rotados para obtener el número de factores, tomando como base una calificación de corte de las cargas factoriales igual o mayor a .30, como recomiendan algunos autores (Elorza, 2008), además de analizar el gráfico de sedimentación; y, d) se calculó la solución rotada con el propósito de facilitar la interpretación de la solución factorial, se utilizó un método ortogonal, de esta forma se simplificó la matriz de factores maximizando las cargas factoriales de una variable sobre un factor. Finalmente, se calculó el coeficiente de confiabilidad de cada factor, para observar la consistencia interna del instrumento, determinando el coeficiente Alpha de Cronbach (a) en cada subescala.

Resultados

Escala de situaciones negativas del CEAA.

Sólo dos reactivos de la Escala de situaciones negativas del CEAA, de la subescala de Estabilidad (Estable-Inestable) tienen asimetría < -1.5 (“Dejar definitivamente la

escuela", "Tardar más tiempo para terminar la escuela"), lo que quiere decir que la curva de distribución poblacional es ligeramente mayor del lado izquierdo de la media, dicha distribución es leptocúrtica (con valores de curstosis > 2). Dicho sesgo puede entenderse por el efecto de la deseabilidad social que existe en las respuestas de los sujetos, quienes atribuyen estas situaciones a una condición "Estable".

Al analizar el poder de discriminación de los reactivos se observó que todos discriminaron siendo los valores de t para todos significativos p<.05. Alrededor de 60% de la varianza se explica por medio de cuatro factores. Se forzó el análisis de la solución inicial a una reducción de datos en cuatro factores, de acuerdo con la estructura original de Peterson et al. (1982). Esta decisión se tomó con base en el criterio a priori de Hair, Anderson, Tatham y Black (2017), quienes los señalan útil cuando se replica otro trabajo y se extraen el mismo número de factores que se encontraron previamente. Así entonces, se observó que todos los reactivos de la Escala de situaciones negativas se agruparon en el factor (subescala) que empíricamente les corresponde, en ocho de ellos la carga factorial fue inferior a .40[3] .

Se calculó el coeficiente de consistencia interna de cada subescala de la Escala de situaciones negativas y se encontró que todos los factores cuentan con un alpha de Cronbach a> .75. Al revisar qué sucedería con ese coeficiente al eliminar alguno de los reactivos, se detectó que sólo si se elimina un reactivo de la subescala Especificidad (General - Específico), el alpha de Cronbach de ese factor pasa de a=.833 a a=.835; esta diferencia es mínima por lo que se considera innecesario eliminar la variable de análisis posteriores y no en esta investigación.

Finalmente, al calcular la consistencia de la Escala de situaciones negativas del CEAA, en general, se encontró que ésta es de a= .813, con lo que se puede confirmar que la escala es consistente. Cabe apuntar que este valor incrementaría en caso de eliminar alguno de los cuatro reactivos donde se observa que el coeficiente sería mayor al alpha de la escala (ver tabla 10), aunque ese incremento también sería pequeño (a=.814 en dos y a=.815 en los otros dos). Por lo que se confirmó que es innecesario excluir a reactivo alguno en análisis posteriores.

Escala de situaciones positivas del CEAA.

Al analizar la Escala de situaciones positivas del CEAA, se observó que cinco reactivos tienen asimetría < -1.5 ("Concluir la preparatoria", "Aprobar todas las asignaturas", "Obtener puntos extra por una tarea escolar", "Obtener un buen promedio"), sólo en tres de estas variables la distribución es leptocúrtica (con valores de curtosis > 2). Este sesgo puede entenderse también por el efecto de la deseabilidad social que existe en las respuestas de los sujetos, quienes atribuyen estas situaciones a condiciones "Internas".

Se observó que todos los reactivos discriminan siendo los valores de t para todos significativos p <.05. Al realizar el análisis factorial exploratorio, se observó que cerca del 65% de la varianza se explica por medio de cuatro factores. Se forzó un análisis posterior reduciendo los datos a cuatro factores, también en congruencia con el criterio a priori de Hair et al. (2017) y la propuesta de Peterson et al. (1982), fundamento empírico del instrumento.

Respecto a los factores encontrados, en la tabla 17 se puede verificar que todos los reactivos de la Escala de situaciones positivas se agruparon en el factor (subescala) que les correspondía de acuerdo con la teoría, sólo en uno de ellos la carga factorial es inferior a .40. Sin embargo, se consideró importante conservar todos los reactivos y mantener así equilibrado el número de éstos al interior de cada subescala.

Se calculó también el coeficiente de consistencia interna de cada subescala de la Escala de situaciones positivas y se encontró que todos los factores cuentan con un alpha de Cronbach a> .85. Enseguida, se revisó qué sucedería con ese coeficiente al eliminar alguno de los reactivos y se constató que en la subescala de Especificidad el alpha disminuiría si se elimina cualquiera de los reactivos; pero, en las de locus de control, estabilidad y controlabilidad, el valor de alpha de cada subescala aumentaría eliminando un reactivo en cada una, aunque ese incremento sería mínimo (pasaría de a=.896 a a=.908 en locus de control; de a=.891 a a=.900 en la de estabilidad; y, de a=.909 a a=.916 en controlabilidad), por lo que también se consideró innecesario eliminar las variables en el presente estudio, no así en análisis posteriores.

Al final se determinó la consistencia de la Escala de

[3] Las cargas factoriales mayores a .30 se consideran que están en el nivel mínimo (Hair et al, op cit).

situaciones positivas y se encontró que ésta es de a= .930, con lo que se puede corroborar que ésta es consistente. El valor de a incrementaría en caso de eliminar dos reactivos ("Concluir la preparatoria" y "Trabajar y estudiar") pero dicho aumento es pequeño (pasaría de a=.930 a a=.931, en el primer caso, y a a=.932, en el segundo) (ver tabla 20), por lo que se confirmó también que es innecesario excluir algún reactivo en análisis posteriores.

Discusión y Conclusiones

La educación es un tema central, insoslayable, en el análisis del futuro de la sociedad. De acuerdo con lo expuesto en este trabajo, el desarrollo económico de los países está ligado a su nivel de escolaridad (cfr. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, 2017). Es por eso que se han desarrollado dos estrategias: diversificación de servicios y evaluación de la calidad. A partir de la evaluación de la calidad se han generado acciones iniciales y remediales. De las primeras destaca la implementación de políticas de admisión que consideren requisitos y procedimientos de ingreso. En ese sentido, la caracterización de los estudiantes es una estrategia para desarrollar la atención de quienes se encuentran en riesgo, misma que suele integrarse a otro conjunto de acciones institucionales (preventivas o correctivas) que ayudan a los alumnos al cumplimiento de los objetivos académicos. La interrogante que emanó entonces, y motivó el trasfondo del presente trabajo, fue: "¿Cómo saber si un alumno está en riesgo de fracaso escolar?"

En el Cuestionario de Estilo Atribucional Académico (CEAA), escala situaciones negativas, se observó que todos los reactivos se agruparon en el factor que empíricamente les correspondía (Dykema, Bergbower, Doctora y Peterson, 1996; Gibb, Zhu, Alloy y Abramson, 2012; Hershberger, Zimerman, Markert, Kirkham y Bosworth, 2010; Metin y Oskan, 2018; McKenzie y Schweitzer, 2011; Peterson y Barret, 1987; Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky, y Seligman, 1982; Rowe y Lockhart, 2015).

También se observó consistencia interna en cada factor. De manera semejante, en la Escala de Situaciones Positivas, se observó que todos los reactivos se agruparon en el factor que les correspondía de acuerdo con el fundamento teórico, en uno de ellos la carga factorial fue inferior a .40, aunque para los propósitos del trabajo se conservó la estructura planteada teóricamente. Debe recordarse que la escala situaciones positivas se construyó igualando a Berry (2017) quien agregó igual número de eventos favorables a la Escala original de Peterson, y si bien podría sugerirse que en estudios posteriores se recuperen Situaciones Positivas para evaluar el estilo atribucional académico, se identificó que sólo los factores de la Escala de Situaciones predicen el rendimiento escolar.

Dada la hipótesis del estudio, se confirma que el CEAA, como adaptación del AASQ, es un cuestionario que posee propiedades psicométricas suficientes, de validez y confiabilidad, que muestran es congruente con el modelo teórico de la atribución causal. Quizá debido al proceso de construcción descrito en el método el CEAA demostró tales propiedades por lo que se ratifica que podría servir en el diagnóstico de los estudiantes preuniversitarios mexicanos, al ingresar a la educación superior.

Si bien el CEAA es un instrumento útil para medir el estilo atribucional académico de los estudiantes preuniversitarios, los resultados y las conclusiones expuestas deben ser tomadas con mesura y analizadas con mayor profundidad. En ese sentido, las estrategias de inducción o integración de los estudiantes de nuevo ingreso a las universidades, podrían diseñarse para promover la reestructuración del Estilo Atribucional Académico, que sea más positivo y que les permita tener una trayectoria adecuada y exitosa.

En cuanto a la calidad psicométrica de la prueba, en futuras investigaciones sería necesario probar la validez concurrente de la escala utilizando otros instrumentos que evalúen el estilo atribucional del alumnado. Es también recomendable probar distintos modelos factoriales y determinar la validez predictiva de las escalas respecto a su capacidad para predecir el rendimiento escolar o el rezago educativo a través de la detección de aquellos individuos que se sitúen en una zona de riesgo, que estaría localizada en los niveles negativos de un estilo atribucional. ●

Referencias[4]

Arias, F. G. (2017). Obsolescencia de las referencias citadas: un mito académico persistente en la investigación venezolana. e-Ciencias de la información. 1 (3), pp. 1-14.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2011). Deserción, rezago Arias, F. G. (2017). Obsolescencia de las referencias citadas: un mito académico persistente en la investigación venezolana. e-Ciencias de la información. 1 (3), pp. 1-14.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2011). Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio 2ª. Edición. México: Autor.

Becerra-González, C. E. y Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3), 79-93. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html

Berry, S. (2017). An exploration of defensive pessimism, explanatory style, and expectations in relation to the academic performance of college and university students. University of Lousville, Kentucky: USA.

Brunner, M., & Artelt, C. (2017). Coaching for the PISA test. Learning and Instruction, 17(2),111-122.

Campbell, Donald y Stanley, Julian. (2001), Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu

Chaín, R., Jácome, N., & Martínez, M. (2011). Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. En ANUIES (Ed.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio. México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/ libros/lib65/indice.html

Díaz, Ana C., Aguirre, Susana I., Jiménez, Carolina, & Jurado, Perla J. (2020). Estilos atributivos en universitarios: comparaciones por género. Formación universitaria, 13(4), 111-118. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400111

Dindelegan, C. (2018). The adaptation and the preliminary validation of the cognitive style questionaire on romanian population; a brief research report. Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 8(1), 67-81.

Dykema, J., Bergbower, J., Doctora, K., & Peterson, C. (1996). An attributional style questionnaire for general use. Journal of Psychoeducational Assessment, 14, 100-108.

Ficham, F. D. & Jaspars, J. M. (1980). Attribution of Responsibility: From Man the Scientist to Man As Lawyer. Advances in Experimental Social Psychology, 13 (1), 81-138. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60131-8

Gibb, B., Zhu, L., Alloy, L., & Abramson, L. (2012). Attributional styles and academia achievement in university students: a longitudinal investigation. Cognitive Therapy and Research, 26(3), 309-315.

[4] 25% (12 de 50) de las fuentes empleadas en el texto actual tienen una antigüedad máxima de cinco años, las demás están fuera de ese rango. Al respecto debe considerar lo dicho por Arias (2017) "los lapsos [...] son relativos y no constituyen normas para citar referencias o para descartar publicaciones [...] el tiempo de obsolescencia o desactualización de las referencias citadas es relativo, debido a que depende de varios factores, fundamentalmente de la disciplina o área del conocimiento, así como del tema objeto de estudio [..] En humanidades y ciencias sociales, campos en los que predomina la literatura clásica en formato de libro, el período de vigencia de las referencias es mucho mayor que en las ciencias naturales" (pág. 9 -10).

Hair, J. F., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2017). Análisis multivariante. España: Pearson Prentice-Hall. Cap. 3 y 11.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York, USA: Wiley.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. Cap. 5.

Hershberger, P., Zimmerman, G., Markert, R., Kirkham, K., & Bosworth, M. (2010). Explanatory style and the performance and residents. Blackwell Science Ltd. Medical Education, 34, 676–678.

James, D. (2012). Will testing solve our schools' problems? Journal of College Admission, 176(176), 12-15.

Johnson, B., & Christensen, L. (2016) Educational research. quantitative, qualitative and mixed aproaches. Recuperado de: http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/ dr_johnson/index2.htm.
Jurado, Perla J, Blanco, Humberto, Zueck, María del Carmen, & Peinado, Jesús E. (2016). Composición Factorial del Cuestionario de Estilos Atributivos Área de Logros Académicos en Universitarios Mexicanos. Formación universitaria, 9(6), 83-92. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600008

Kerlinger, Fred & Lee, Howard (2000), Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales, México, McGraw-Hill.

Kuncel, N., & Hezlett, S. (2017). Standardized tests predict graduate students' success. Science, 315(5815), 1080-1081.

Legorreta, Y. (2011). Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación. En ANUIES (Ed.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio 2ª Edición. México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib65/indice.html

Manassero, M. A., & Vázquez, A. A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. Psicothema, 10(2), 333-351.

Martínez, V. (2012). Estudio sobre el procedimiento de selección de Alumnos de nuevo ingreso, mediante el examen nacional EXANI II y el aprovechamiento del nivel medio superior y superior, en la facultad de química de la UAEM ingreso estudiantil. México: UAEM.

Martinko, M. J., & Thomsom, N. F. (1998). A synthesis and extension of the Weiner and Kelley attribution models. Basic and Applied Social Psychology, 20(4), 271-284.

McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2011). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year australian university students. Higher Education Research & Development, 20(1), 31-34

Merino, M. (1989). La elección de carrera y plan de vida de los alumnos de primer ingreso a la licenciatura de trabajo social. Serie sobre la Universidad, 14(4), 25-37.

Metin, S., & Ozkan, O. (2018). Academic attributional style, self–efficacy and gender: a cross–cultural comparison. Social Behavior and Personality, 36(1), 97 – 114.

Mijalnovich, M. (2015). Fundamentación del nuevo modelo de prueba de admisión de la universidad nacional mayor de san marcos. IIPSI, 8(1), 139-144.

Moss, G. (1995). The effects of coaching on the ACT scores of african-american students. annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, Williams Woods University.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016). Compendio mundial de la educación. Montreal: Autor.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (2017) Education at glance 2017. Recuperado de: http://www.oecd.org/document/30/0,3343, en_2649_2017_39251550_1_1_1_1,00.html

Pérez, L. (2011). Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar. En ANUIES (Ed.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio 2ª Edición. México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib65/indice.html

Peterson, C., & Barrett, L., (1987).Explanatory style and academic performance among university freshmen. Journal of personality and social psychology, 53(3), 603-607.

Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C., Abramson, L., Metalsky, G., & Seligman, M. (1982). The attribuitional style questionnaire. Cognitive Therapy and Research, 6(3), 287-300.

Petri, H., & Govern, J. (2015). Motivation. Theory, research and applications. USA: Thomson.

Pool-Cibrián, Wilson Jesús, & Martínez-Guerrero, José I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Revista electrónica de investigación educativa, 15(3), 21-36. Recuperado en 17 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300002&lng=es&tlng=es

Porto, A. (2014). Mecanismos de admisión a la Universidad y rendimiento de los estudiantes. Buenos Aires, Argentina: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Recuperado de: http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/ semi/semi100904.pdf

Reyes, L. I., & García, B. L. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: un ejemplo. En S. Rivera Aragón, R. Díaz Loving, R. Sánchez Aragón, & I. Reyes Lagunes (Eds.), La Psicología Social en México, Vol. XII (pp. 625-636). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

Romo, A., & Fresán, M. (2011). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago. En ANUIES (Ed.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio 2ª Edición. México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib65/indice.html

Rowe, J., & Lockhart, L. (2015). Relationship of cognitive attibutional style and academic performance among a predominantly hispanic college student population. Individual Differences Research Group, 3(2), 136–139.

Rust, P. (2008). Effects of the college admission process on adolescent development. Journal of College Admission, 198(198), 14-18.

Salazar, C. (1998). Aseguramiento de la calidad en la educación superior: el caso de la universidad de Colima. México, ANUIES.

Silva, J., & Urzúa-Morales, A. (2010). Propiedades psicométricas de la versión en español de la escala revisada de

restricción alimentaria en una muestra de adolescentes. Universitas Psychologica, 9(2), 521-530.

Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento. México: UNAM-ANUIES.

Trevitt, C. (1998). Coaching the transition to e-learning: re-thinking instructional design. Australia: The Australian National University.

Tuirán, R, (2008). La educación superior en México: perspectivas para su desarrollo y financiamiento. Segundo foro parlamentario de consulta sobre educación superior, media superior y ciencia, tecnología e innovación. México: Subsecretaría de Educación Superior.

Tyson, D. (2011). The big test: the secret history of the american meritocracy. Journal of College Admission, 170, 27-31.

Velásquez, F. (1982). Selección social e ingreso a la universidad pública. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://64.233.179.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:ytapjoziWNkJ:www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10_06ensa.pdf+cursos+preparar+ex%C3%A1menes+de+admisi%C3%B3n

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review. 92 (4). 548 – 573.

Weiner, B. (1992). Human motivation. NewBurry, USA: Sage.

Wightman, L. F. (1990). Self-reported methods of test preparation used by LSAT takers: a summary of responses from June and September 1989 test takers. LSAC research report series. Research Report Series. L. s. a. tests. Newton, PA, USA: Law school admission council.

Wilson, R. (1990). Students should be coached for admissions tests: true or false? The Chronicle of Higher Education, 37(1), 33-37.

Witt, E. A. (1993). Meta-analysis and the effects of coaching for aptitude tests. Annual Meeting of the American Educational Research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, Georgia, University of Iowa: 40.

FIMPES®

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Modelo de liderazgo laboral y empoderamiento femenino en MIPyMES mexicanas

Model of Labor Leadership and Female Empowerment at Mexican MIPyMES

Natalie Berenice Diaz Acevedo, Brenda Lorena Maldonado García, Mario Alberto Aizcorbe Acevedo
Universidad de Celaya
Celaya, Gto. México

Recibido / Received 18/05/2020
Aceptado / Accepted 19/08/2020

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar el tipo de liderazgo laboral y el nivel de empoderamiento para las mujeres que se encuentren en laborando dentro de las MiPyMes mexicanas. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo con alcances descriptivo y explicativo. Entre los principales resultados se encuentran que las mujeres empresarias cuentan con un liderazgo de tipo country club, el cual centra su atención a las necesidades de las personas lo cual permitirá tener relaciones de liderazgo satisfactorias y confortables, una atmosfera administrativa adecuada y las tareas desarrolladas a tiempo. En conjunto con un nivel de empoderamiento alto se encontró que al contrario de lo que determinan los estudios previos analizados en el marco teórico, las mujeres muestran una ligera tendencia hacia el liderazgo transaccional.

Palabras clave: Liderazgo femenino, empoderamiento, empresarias.

Abstract

This research has the objective to analyze the type of labor leadership and the level of empowerment for women who are working within the Mexican MSMEs. This research had a quantitative approach with descriptive and explanatory scope. Among the main results are that women entrepreneurs have a country club leadership, which focuses their attention on people's needs, which will allow them to have satisfactory and comfortable leadership relationships, an adequate administrative atmosphere and the tasks carried out by weather. In conjunction with a high level of empowerment, it was found that contrary to what the previous studies analyzed in the theoretical framework determine, women show a slight tendency towards transactional leadership.

Keywords: *cWomen´s leadership, empowerment, businesswomang.*

Natalie Berenice Diaz Acevedo. Dra. En Administración. Profesor investigador de la Facultad de Negocios de la Universidad de Celaya. Forma parte de diversos comités de revistas y redes de investigación a nivel nacional e internacional.
Brenda Lorena Maldonado García. Mtra. En Administración. Pertenece al departamento de Investigación de la Universidad de Celaya, Responsable de la elaboración de diversas investigaciones, ha colaborado con la OCDE y participado en congresos internacionales.
Mario Alberto Aizcorbe Acevedo. Licenciado en dirección y administración de negocios globales en la Universidad de Celaya. Cuenta con un nanodegree en Business Analytics por parte de Udacity y ha tenido participaciones en congresos de investigación nacionales e internacionales.

A partir de la década de ´90 los investigadores se han preocupado por analizar el fenómeno del género y la presencia femenina en el liderazgo, intentando determinar si existen diferencias de entre los estilos de liderazgo debido al mismo.

Vale la pena destacar el papel clave que desempeña el liderazgo según el género en el desempeño de este rol dentro de las organizaciones. Para muchas mujeres el ingreso al mercado laboral representa un gran avance en su desarrollo personal y ejercer un liderazgo efectivo es un punto importante en la apertura de posibilidad de crecimiento profesional dentro de las organizaciones.

A pesar de los avances en igualdad de género que se han logrado hasta el día de hoy, las mujeres presentan un índice de desarrollo humano (IDH) menor a los de los hombres (tan solo para México la diferencia es de un 5%), además de que representan el 60% de los más pobres a nivel mundial, las dos terceras partes de los analfabetos y son objeto de violencia (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015). Sin embargo, se observa mujeres que son ejemplos de vida y agentes de cambio que demuestran resistencia, fortaleza y valor.

De acuerdo al Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (2016) tan solo del 34.3% de las MIPYMES en el mundo tienen participación por parte de las mujeres en la propiedad. En diversas investigaciones se ha demostrado que el número de mujeres empresarias es siempre menor al de los hombres que dirigen una organización, y aunque en algunas ocasiones la diferencia sea menor, ninguna investigación hasta el momento ha demostrado que el porcentaje de mujeres sea mayor al de los hombres (Elizundia, 2015). Otra estadística que permite reforzar este fenómeno a nivel mundial es el hecho de que tan solo el 1% de las 500 empresas más grandes del mundo son presididas por mujeres (Contreras, Pedraza y Mejía, 2011).

En México un gran número de mujeres son económicamente activas (el 38.06% de ellas), lo que significa que un importante porcentaje de las mismas están desarrollándose en diversas áreas simultáneamente como amas de casa, estudiantes, hijas de familia y además trabajadoras [Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), 2017]. A pesar de esto existe una importante brecha salarial entre hombres y mujeres. Mientras que en el 2017 el ingreso promedio mensual es de $5 823 pesos, los hombres ganan $6 365 pesos mientras que las mujeres tan solo perciben al mes $4 941 pesos; esto representa una brecha del 29% mensual en los salarios debido al género (STPS, 2017).

En nuestro país parece existir una creciente tendencia en el número de empresas que tienen a su cargo una mujer, mientras que en 1994 estas constituían el 24.40%, en 1998 pasaron al 40.60% y en el 2001 lograron alcanzar el 52% de las empresas (Hernández, 2010). Esto permite afirmar que a pesar de que el porcentaje de mujeres en las organizaciones no haya crecido de una manera exponencial, las mujeres han sabido insertarse en puestos de alta dirección en un número mayor de compañías.

Analizar, describir y caracterizar un modelo de liderazgo laboral y empoderamiento femenino es de suma importancia en la actualidad. En la actualidad, las mujeres están dejando a un lado el rol que por muchos años mantuvieron como amas de casa, madres y esposas. Las mujeres están rompiendo esquemas y paradigmas y se han incorporado a la población económicamente activa y a los beneficios materiales que esto conlleva. Han aprendido a ser líderes no solo en las organizaciones, sino también en su vida personal, esto quiere decir, en todos los roles en los que se ve involucrada.

Objetivo de investigación

La presente investigación tiene como objetivo analizar el tipo de liderazgo laboral y el nivel de empoderamiento femenino para las mujeres que se encuentren en laborando dentro de las MiPyMes mexicanas.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el perfil del liderazgo laboral de las mujeres que laboran en las MiPyMes mexicanas??
- ¿Cuál es el nivel de empoderamiento que se presenta en las mujeres que se encuentran en puestos gerenciales de las MiPyMes mexicanas?

Justificación

Este estudio busca ser un aporte al conocimiento sobre la realidad del liderazgo laboral y empoderamiento femenino en las MiPyMes mexicanas; así mismo convertirse en una propuesta de formulación de estrategias

orientadas a apoyar al sector empresarial en una mejor gestión del conocimiento del liderazgo en cuanto al género femenino. Además, la importancia de este estudio se pone de manifiesto en la existente tendencia de las mujeres propietarias de empresas pequeñas manifestada constantemente en estudios que se han llevado a cabo en diferentes años como en Women Business Owners in Mexico y Trends in Women's Participation in Mexico Business (Zabludovsky, 2007) donde se puede observar que la participación de las mujeres en el ámbito laboral, para el año 2005, especialmente en el comercio y los servicios alcanzó el 45.9% y el 44.7% respectivamente.

Una de las desigualdades más llamativas que se presentan en la actualidad es la escasa ocupación de puestos de decisión y cargos de responsabilidad por parte de las mujeres en distintos ámbitos y organizaciones.

Hacia los años ochenta se creía que la estructura en las organizaciones era insustituible, una estructura en donde las mujeres no tenían un lugar. En ese ambiente la mujer se vio obligada a elaborar su propio esquema de liderazgo, adoptando en su mayoría los estilos de liderazgo masculino.

Bass y Avolio (1994, citado en Cuadrado, 2002) sugieren que las mujeres son más transformacionales en su forma de dirigir que los hombres por su mayor experiencia en actividades de crianza y educación, su interés por los demás y su mayor sensibilidad social. También hacen referencia a los valores de las mujeres, distintos a los de los hombres: "ellas tienen valores más basado en el cuidado y la responsabilidad, los hombres en los derechos y la justicia".

Gibson (1995, citado en Ye, Wang, Wendt, Wu y Euwema, 2016) señala que la comprensión de la influencia del género y la cultura sobre el liderazgo va a enriquecerse si se midiera directamente las características de género y la preferencia de valores.

Las diferencias de género existen dentro de las organizaciones, pero no por eso estas diferencias deberían de tomarse como limitantes para el género femenino. Estas características deberían de tomarse en cuenta para aportar diversidad en la conducción de las empresas, obteniendo las mejores características de cada uno de los estilos para una administración más eficaz de las organizaciones. Diferentes estudios de ejecutivas y empresarias latinoamericanas demuestran que en los últimos años existe una tendencia a identificar un estilo particular de liderazgo que adquieren las mujeres cuando ocupan cargos ejecutivos.

Vale la pena destacar que esta percepción de liderazgo femenino varía entre las generaciones de mujeres, pues tienen diferentes conceptos sobre los papeles femeninos en la sociedad y en las organizaciones.

Conceptualización del liderazgo

Las primeras investigaciones sobre el liderazgo estaban orientadas hacia los rasgos y las características del líder. En la primera mitad del siglo XX se trató de identificar los rasgos que determinaban a un líder y se trató de relacionar con la eficacia del mismo. Con el paso de los años se desplazó el foco de atención hacia las conductas.

A pesar de las múltiples formas en que el liderazgo puede ser conceptualizado, existen componentes centrales del mismo los cuales son:

a) El liderazgo visto como un proceso. El liderazgo no es un rasgo o una característica sino un proceso que ocurre entre el líder y sus seguidores. El ver al liderazgo como un proceso implica que el líder afecta y es afectado por sus seguidores. Cuando el liderazgo es definido de esta manera, se convierte en algo accesible para todos. Es decir, no está restringido solamente a un líder formalmente designado en un grupo.
b) El liderazgo involucra influencia. Esto quiere decir que un líder influye en sus seguidores, ya sea en su comportamiento o en su forma de pensar y resolver los problemas.
c) El liderazgo ocurre en el contexto de grupo. Los grupos son los contextos en los cuales el liderazgo toma lugar. El liderazgo involucra influir y provoca que en un grupo se comparta un propósito en común.
d) El liderazgo involucra alcanzar metas. Los líderes dirigen sus energías al cumplimiento de metas.

Después de analizar estos componentes se puede definir al liderazgo como "Un proceso que va desde una influencia individual hasta la de un grupo de individuos para alcanzar una meta común" (Northouse, 2015).

Además de las diferentes concepciones del liderazgo, se llega a la conclusión de que no existe una definición

universal del mismo, debido a la complejidad del tema y que al momento de estudiarse se puede hacer desde diferentes aspectos.

Conceptualización del empoderamiento.

El término empoderamiento nace en Estados Unidos durante los movimientos de derechos civiles en los años sesenta debido a la necesidad de generar cambios con respecto a las relaciones de poder entre géneros (Hernández y García, 2008). El empoderamiento se puede definir como un proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, se puede ver como una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas y su estatus y en su eficiencia en las relaciones sociales (Shuler, 1997).

Actualmente el concepto de empoderamiento ha sido ligado al proceso de desarrollo. La Organización de las Naciones Unidas afirma que el empoderamiento es necesario para la igualdad, el desarrollo y la paz. Lamentablemente, la valoración objetiva del empoderamiento no se ha logrado completamente y solo se cuentan con indicadores aislados o compuestos. ONU Mujeres (2000) en conjunto con el Pacto Mundial de las Naciones Unidas lanzaron Los Principios para el Empoderamiento de las Mujeres, mismo que permiten tener una óptica de genero a las empresas lo que les permitirá medir y analizar las iniciativas en curso, los valores de referencia y las prácticas de evaluación en el ámbito del empoderamiento, el progreso y la inversión en las mujeres.

Retos de la mujer en las organizaciones.

El papel que ha desempeñado la mujer a través de la historia en la sociedad ha provocado grandes cambios y modificaciones en la estructura familiar y empresarial. La incorporación de la misma a la vida laboral y social, motivada por diversas causas, trajo consigo que en muchos países y clases sociales se revolucionara de forma creciente la forma en cómo se percibe el rol de las mujeres. Hoy en día se presenta una mujer más independiente económicamente y capaz de ocupar mayores responsabilidades en la esfera productiva y social, lo que le ha permitido elevar su autorrealización dejando atrás el rol característico al que había sido sometida durante décadas.

Algunos autores concuerdan en que en la medida en que la mujer comience a tener una mayor participación productiva y laboral cambiará la manera de educar a sus hijos, sus relaciones de pareja y su percepción de sí misma y de la sociedad, la economía, la política, la ciencia y la tecnología.

Queda claro que el liderazgo es mucho más que una forma espontánea de ser y de actuar. Se trata de un fenómeno complejo que no solo gira en torno al concepto de influencia: es decir, la capacidad femenina para dirigir a otros en la dirección deseado, sino que intervienen una serie de componentes culturales, históricos, ideológicos, contextos en crisis, enfoque orientado hacia la economía social y el desarrollo local, componentes que deberán ser estudiados en un futuro.

Método.

Enfoque

Esta investigación contará con un enfoque cuantitativo debido a que se utilizarán escalas numéricas para identificar los tipos de liderazgo y el nivel de empoderamiento de las mujeres.

Alcance

Esta investigación tuvo dos alcances:

a) Descriptivo. Ya que se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las mujeres que laboran en puestos gerenciales de las MiPyMes mexicanas.
b) Explicativo. Debido a que ayudará a determinar las causas, retos y consecuencias de este modelo de liderazgo y empoderamiento utilizado por las mujeres en puestos gerenciales de las MiPyMes mexicanas.

Hipótesis

H1: Las mujeres que cuentan con un puesto gerencial en las MiPyMes mexicanas muestran un liderazgo mucho más transformacional que transaccional.

H2: Las mujeres que cuentan con un puesto gerencial en las MiPyMes mexicanas cuentan con alto grado de empoderamiento.

Instrumento de recolección.

Se creó un instrumento global el cual nos permita unificar las dimensiones que se miden con base a las siguientes teorías:

- Liderazgo relacional
- Estilos de liderazgo
- Empoderamiento femenino

Resultados

Datos poblacionales.

Nivel educativo. En cuanto al nivel educativo se observa una clara tendencia hacia una preparación mayor de las mujeres pues el 27% de ellas cuentan con una maestría, el 45% de las entrevistadas cuentan con una licenciatura, y tan solo un 10% se han quedado con un nivel educativo de bachillerato. Esto se puede interpretar en que las mujeres buscan un desarrollo personal y profesional más amplio.

Estado civil. El 45% de las mujeres entrevistadas se encuentran casadas, tan solo el 38% son solteras. Como parte de los resultados de esta investigación se puede decir que el estado civil repercute en el desarrollo profesional de las mujeres pues casi la totalidad de ellas dependen de un apoyo familiar para lograr sus metas.

Negocio propio. Como se puede observar tan solo el 27% de las entrevistadas dirige un negocio propio y el 73% labora en empresas ajenas. Esto muestra el bajo nivel de emprendimiento que tienen las mujeres mexicanas.

Giro. Entre los principales giros de empresas que dirigen las mujeres entrevistadas se encuentran el giro comercial con un 22% y el giro de servicios con un 60%. Esto podría indicar una tendencia a que las mujeres buscan dirigir empresas que se adecuen a su perfil y que les permita tener un horario fijo como lo son las empresas servicios. Muchas de estas mujeres dirigen sus negocios desde sus hogares por lo cual les es mucho más fácil desarrollarse y cumplir con sus roles.

Resultados de los instrumentos.

Para comenzar con el análisis de los instrumentos se llevó a cabo la determinación del nivel de confiabilidad del mismo por medio de la obtención del Alfa de Cronbach. Para este análisis se obtuvo un alfa de 0.916 lo que muestra una consideración alta de validez.

Instrumento de estilos de liderazgo.

En esta teoría se evalúan dos grandes orientaciones de las personas: orientado hacia las metas o hacia las relaciones. Con base a los promedios obtenidos se pueden clasificar los estilos en diversos rangos que van desde muy bajo hasta el muy alto. En promedio, para los 170 casos, se obtuvieron los siguientes valores:

	Tareas	Relaciones
Media	44.19	43.33
Desv. típ.	4.61	5.75

Tabla 1. Estadística descriptiva estilos de liderazgo.
Fuente: Elaboración propia

Por lo que se puede concluir, de que a pesar de que los promedios de las dos orientaciones se ubican en un rango alto, las mujeres se inclinan a una orientación por las tareas con una diferencia de casi 1 punto sobre la orientación a las relaciones. Con base a la rejilla gerencial las mujeres se ubicarán en un estilo de liderazgo Country Club, el cual centra su atención a las necesidades de las personas lo cual permitirá tener relaciones de liderazgo satisfactorias y confortables, una atmosfera administrativa adecuada y las tareas desarrolladas a tiempo.

Instrumento MLQ 6s.

Este instrumento mide 7 factores relacionados con el tipo de liderazgo predominante (ya sea transformacional o transaccional), los cuales se muestran en la siguiente tabla y los ítems que cargan a cada uno de ellos.

Tipo de Liderazgo	Factor	Promedio	Rango
Liderazgo transformacional	Influencia idealizada	12.94	Alto
	Motivación inspiracional	12.95	Alto
	Estimulación intelectual	8.47	Moderado
	Consideración individualizada	9.99	Moderado
Liderazgo transaccional	Recompensa contingente	12.54	Alto
	Dirección por excepción	13.07	Alto
Liderazgo laissez faire	Liderazgo laissez faire	10.87	Moderado

Tabla 1. Rangos por factor MLQ 6s.
Fuente: Elaboración propia

Por lo que se puede concluir que el liderazgo que presentan las mujeres en las MIPYMES mexicanas tienden hacia la dirección por excepción ($\bar{x}$=13.07) y en segundo lugar hacia la motivación inspiracional ($\bar{x}$=12.95) con valores altos. Para este instrumento se observa que las mujeres poseen características de ambos tipos de liderazgo (transformacional y transaccional) pero cuenta con una pequeña inclinación hacia el estilo transaccional. Como conclusión se puede observar que al contrario de lo que determinan los estudios previos analizados en el marco teórico, las mujeres muestran una ligera tendencia hacia el liderazgo transaccional.

Instrumento empoderamiento.

Este instrumento mide el nivel de empoderamiento con base a 7 dimensiones. Para cada una de ellas se determinaron los siguientes niveles de acuerdo a las respuestas de las 170 participantes.

Factores	Media	Desviación estándar	Nivel
Participación	26.65	2.06	Alto
Temeridad	17.56	2.01	Alto
Influencia externa	14.5	2.09	Bajo
Independencia	10.15	2.59	Medio
Igualdad	12	3.75	Medio
Satisfacción	13.88	1.78	Medio
Seguridad	14.7	1.68	Medio
Total: 109.44		**Nivel:**	**Alto**

Tabla 3. Factores de empoderamiento.
Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar existen dos dimensiones donde las mujeres cuentan con altos niveles como lo son la participación y la temeridad; sin embargo, existe una dimensión que muestra resultados preocupantes como lo es la influencia externa. Esto quiere decir que las mujeres se dejan influir por lo que las personas piensen u opinen al momento de mostrar el empoderamiento con el que cuentan. Como resultado general, se muestra que las mujeres cuentan con altos niveles de empoderamiento, sin importar que existan factores externos que influyan en sus decisiones.

Conclusiones

Entre las principales conclusiones que se obtuvieron fueron que:

- Las líderes empresarias cuentan con un estilo de liderazgo country club, orientado tanto a las tareas como a las relaciones.
- Existe un equilibrio entre el liderazgo transformacional o transaccional, aunque un poco más cargado al transformacional. Esto refuta estudios previos que determinaban a las mujeres como líderes totalmente transformacionales.
- Las líderes empresariales cuentan con un alto nivel de empoderamiento, mismo que les permite salir adelante y tomar decisiones en sus negocios.
- Aún existe una gran influencia externa al momento de empoderarse y ser líderes. Estas influencias en gran parte se deben a la familia y grupos de apoyo con los que cuentan. ●

Referencias

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (2010). Mujeres empresarias: Barreras y oportunidades en el sector privado formal en América Latina. Washington, DC, EE.UU.: BIRF.

Bass, B. y Avolio, B. (1994). Shatter the glass ceiling: women may make better managers. Human Resource Management, 33(4), 549-560. https://10.1002/hrm.3930330405.

Cuadrado, I. y Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 18(1), 39-55.

Contreras, F., Pedraza, J. y Mejía, X. (2012). La mujer y el liderazgo empresarial. Perspectiva Psicológica, 8(1), 183-194.

Elizundia, M. (2015). Desempeño de nuevos negocios: Perspectiva de género. Contaduría y Administración, 24(42), 165-181.

Gibson, C.B. (1995). An investigation of gender differences in leadership across four countries. Journal of International Business Studies, 26, 255-279. https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490847

Hernández, J. y García, R. (2008). Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Hernández, E. (2010). Nuevas tendencias en el mundo empresarial: la participación de las mujeres. La Ventana: Revista de Estudios de Género, 4(32), 52-79.

Northouse, Peter G. (2015). Leadership theory and practice, SAGE Publications.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Empoderamiento femenino. Recuperado de www.undp.org

Ye, R., Wang, X., Wendt, J., Wu, J. y Euwema, M. (2016). Gender and managerial coaching across cultures: female managers are coaching more. The International Journal of Human Resource Management, 27(16), 1791-1812. https://10.180/09585192.2015.1075570.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social [STPS]. (2017). Información laboral: Octubre 2017. http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20nacional.pdf

Zabludovsky, G., (2007) Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder. Política y Cultura, 28, 9-41.

Han, B. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona, España: Herder.

Han, B. (2017). La expulsión de lo distinto. Barcelona, España: Herder.

Moctezuma, D; Narro-Robles, D; Orozco, L. (2014). La mujer en México: inequidad, pobreza y violencia. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y SocialesUniversidad Nacional Autónoma de MéxicoNueva Época, Año LIX, núm. 220 enero-abril de 2014 pp. 117-146. DOI: 10.1016/S0185-1918(14)70803-7

Muñetón-Santa, G; Gutiérrez-Loaiza, A. (2017). Pobreza y enfoque de capacidades: un caso de estudio en el programa de superación de la pobreza extrema en Medellín, Colombia. En: Entramado. Julio - Diciembre, 2017. vol. 13, no. 2, p. 60-70 http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26237

Nussbaum, M. (2011). Creating capabilities: The human development approach. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, and London, England.

ONU México, (2020). "Informe UNICEF y PENUD evidencia impacto de la pandemia en la educación". Recuperado de: https://www.onu.org.mx/informe-unicef-y-pnud-evidencia-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion/

Padilla-Raygoza, N; Shubnikov, E; Linkov, F; Chontani, R; LaPorte, R. (2009). Ocurrencia de casos de influenza A (H1N1) «justo en tiempo» los diez primeros días de la epidemia en México. Revista Mexicana de Pediatría, v. 76, n. 3, pp. 128-131 https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=21648

Puntunet, M. y Domínguez, A. (septiembre- diciembre, 2008). La educación continua y la capacitación del profesional de enfermería, 16(3), 115-117.

Ríos, H. y Ortiz, J. (2013). La Pobreza en México, un análisis con enfoque multidimensional. Análisis Económico, XXVIII(69), 189-218. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41331033010

Sen, A. (1983). Poor, Relatively Speaking. Oxford Economic Papers, 35(2), 153-169. Recuperado de: https://are.berkeley.edu/courses/ARE251/fall2008/Papers/sen83.pdf

Touriñán, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. «Formales», «no formales» e «informales». Teoría y Educación, 8, 55-79. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile /3092/3120

Villafuerte, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey. Recuperado de https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Estrategia y Compromiso Público, una tendencia necesaria en el ámbito universitario actual

Strategy and Public Commitment, a necessary trend in the current university field

Dolores Vélez Jimenez, Roberto Aragón Sanabria, Michel Segismundo Rodríguez González
Universidad España
Durango, México.

Recibido / Received 06/10/2020
Aceptado / Accepted 11/01/2021

Resumen

El presente trabajo describe un proceso actual y necesario llevado a cabo en la Universidad España, UNES, teniendo como objetivo, establecer una visión de trabajo en cuanto a la administración educativa. Se realizó un estudio crítico y colaborativo mediante un enfoque de investigación acción; por ende, una investigación de corte cualitativo, que representa un avance teórico y metodológico de la implementación de la Estrategia y Compromiso Público. El estudio evidenció que es esencial dentro de la universidad fortalecer el comportamiento organizacional, este puede transformar los procesos y los resultados. Las acciones establecidas en la metodología; han reportado avances sustanciales en el seguimiento del trabajo en equipo y organizado, en lo cual resalta que la comunicación organizacional favorece la integración del trabajo en cascada, la coordinación horizontal y el liderazgo. Al tratarse de una espiral de conocimiento, se recomienda en el mediano plazo, continuar con la consolidación y crecimiento del plan de acción. Las limitaciones se presentarán si existe indiferencia a la tendencia establecida y renuencia a una metodología crítica, de ahí la originalidad en este trabajo y la relación con el ámbito de la administración educativa en donde es concluyente el fomento a la comunicación y cultura organizacional.

Dra. Dolores Vélez Jimenez. Coordinadora de Posgrado e Investigación en UNES. Maestría, Doctorado y Postdoctorado en Ciencias de la Educación. Docente de investigación, autora de artículos científicos y libros. Miembro del comité científico de diversas revistas de universidades latinoamericanas. Capacitadora de docentes en universidades de México y Perú. Las líneas de conocimiento principales son la Filosofía de la Ciencia, Investigación de la Investigación Social y Educativa, Docencia Universitaria. Conferencista internacional. orcid.org/0000-0003-1103-7856 doloresvelez@unes.edu.mx
Dr. Roberto Aragón Sanabria. Coordinador de Efectividad y Administración Escolar. Doctor en Ciencias de la Educación y Post Doctor en Sistematización de la Teoría Educativa. Docente del Tecnológico Nacional de México. Director y visitador de autoestudios para acreditaciones FIMPES, COMAEM y representante ante COEPES del Estado de Durango.
orcid.org/0000-0002-0824-8639 ras2000@unes.edu.mx
Mtro. Michel Segismundo Rodríguez González. Vicerrector Académico UNES. Educador y Abogado mexicano, Maestro en Dirección y Administración Educativa. Asesor y consultor de temas educativos. Candidato a Doctor en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior. Línea de investigación orientada a políticas públicas en la Educación Superior. Integrante de la primera Comisión de Selección del Sistema Local Anticorrupción del Estado de Durango, en la que fungió como Secretario Técnico. orcid.org/0000-0002-1325-8620 msrg@unes.edu.mx

Palabras clave: Estrategia, Compromiso Público, Comportamiento Organizacional.

Abstract

This work describes a current and necessary process carried out at the University of Spain, UNES, with the objective of establishing a working vision in terms of educational administration. A critical and collaborative study was carried out through an action research approach; therefore, a qualitative research, which represents a theoretical and methodological advance in the implementation of the Strategy and Public Commitment. The study showed that it is essential within the university to strengthen organizational behavior, this can transform processes and results. The actions established in the methodology; They have reported substantial progress in monitoring team and organized work, highlighting that organizational communication favors the integration of cascade work, horizontal coordination, and leadership. As it is a spiral of knowledge, it is recommended in the medium term to continue with the consolidation and growth of the action plan. The limitations will appear if there is indifference to the established trend and reluctance to a critical methodology, hence the originality in this work and the relationship with the field of educational administration where the promotion of communication and organizational culture is conclusive.

Keywords: *Strategy, Public Commitment, Organizational Behavior*

Introducción

Universidad España en la línea constante de su superación, se ha consolidado como una institución que inició en 1994 su crecimiento sobre cimientos fuertes y sólidos. Evolucionando de acuerdo a los cambios, a los requerimientos y tendencias de México y particularmente del Estado de Durango.

Actualmente las instituciones de Educación Superior buscan ser más asertivas en la gestión de la mejora continua, en los diversos aspectos, áreas o criterios de desempeño al interior, y como es sabido; la búsqueda de indicadores que representen una alerta como un aspecto positivo a considerar ayudan a la toma de decisiones y acciones para la mejora dentro de un sistema de calidad. La implementación de una Estrategia; resulta de gran impacto, por el hecho de realizar una categorización en las áreas por las cuales se presenta la intención de la mejora en los procedimientos, para que, a partir de un compromiso público, se pueda correlacionar el Marco de Desarrollo Institucional y con ello lograr un eficaz proceso de intervención e impacto en la Planeación Estratégica Institucional.

Estévez y Pérez (2007), implican que tratar la información para un fin en particular, es a partir de llevar a cabo procesos de investigación estandarizados para contrastar, de diferentes acontecimientos o fenómenos de interés en la educación. Resulta pertinente la implementación de una Estrategia, cuando la Universidad España UNES, a través de su Filosofía, y en específico en su Misión "Formar profesionales de calidad, capaces de vivir mejor con los demás y consigo mismos" tiene marcados los preceptos.

De acuerdo con la Filosofía de la UNES, y alineado a las condiciones establecidas por la Misión para la calidad de la esfera institucional; la UNES debe corresponder a los requerimientos y requisitos que dan cuenta de la calidad educativa, persiguiendo la mejora institucional y el cumplimiento de mecanismos de acreditación y evaluación, como son los proporcionados por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior FIMPES, para la cual, la UNES es miembro acreditado. Es importante precisar que se encuentra en la tercera re- acreditación, y desde su fundación, participa activamente en esta federación. (FIMPES, 2020).

Es así, que el objetivo del presente discurso versa sobre describir la génesis, la ontología y los aspectos generales de la Estrategia y Compromiso Público Public Engagement, pertinente de implementación dentro de la UNES. Lo anterior en congruencia adicional con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible al 2030 que establecen la estrecha relación entre la escuela, la educación y las metas a futuro a escala mundial.

En la UNES, para hacer público su compromiso, y a diferencia de otros tiempos; se pretenden relaciones horizontales entre sus miembros, y aunque existen jerarquías en la organización del personal, se busca la cooperación y colaboración permanente entre ellos. En este sentido, el trabajo colaborativo figura como una estrategia que impulsa la solidaridad y la cooperación, el intercambio y la suma de esfuerzos desde lo individual hacia lo colectivo. La realidad se estudia como una espiral de conocimiento, no como un problema.

Vélez, et. ál. (2020) dentro del Modelo Educativo de la Universidad España, establecen el componente político, que refiere a la modernización y estrategias que la UNES contempla progresivamente para responder al progreso tecnológico, intelectual y cultural de forma intrínseca con el contexto social. Practicar el control de calidad en Educación significa diseñar, planear, impartir, evaluar y actuar para mantener un nivel de utilidad y satisfacción para el estudiante.

Estado del Arte

De acuerdo con Watermeyer (2011) un compromiso público, considera el papel cambiante de las universidades a medida que responden a una agenda de compromisos que estipula una interacción más inmersiva y visible entre el contexto académico y el entorno público y comunitario. Esto, para dar legitimidad a la participación, trabajo efectivo y de impacto, como una actividad académica.

Señala Dew en 1977, citado por (Ruiz, 2014:38) que "la misión es una declaración pública para todos los grupos de interés de la institución educativa, que provee una guía acerca del qué hace la institución y para qué existe". Indica como la institución se posicionará a sí misma para satisfacer las necesidades del entorno educativo beneficiario y comunidad de impacto.

Convertirse en una Universidad comprometida, ofrece a los líderes de la misma; un enfoque sistemático y detallado para crear un entorno donde el compromiso público pueda crecer y prosperar. El objetivo se enfoca en expandir la participación de la comunidad y saber cómo hacerlo, también cómo documentar, evaluar y comunicar los esfuerzos de participación de la comunidad universitaria. Se deben alinear todos los aspectos de la institución, para que tengan éxito en el trabajo cada vez más importante, de divulgación y participación comunitaria. Beere (2011).

Lo anterior, se considera una respuesta al reclamo retórico del compromiso social de la Universidad con la comunidad o entorno. La Estrategia de Universidad Comprometida, representa una alternativa de transformación e impacto a la región en la que egresan sus estudiantes. Un plan de compromiso estratégico se guía a través de una serie de pasos que comienzan antes de generar ideas para su estrategia. También describe claramente lo que hará y cuándo. Esto le permitirá maximizar las posibilidades de que su nueva estrategia, sea adoptada por la institución.

Una planificación de Public Engagement es un documento interno que, a partir de la identificación de necesidades, integra metas y objetivos, identifica enfoques y herramientas específicas. Se apoya en reuniones, consejos y talleres, para sí contar con una toma de decisiones confiable, sostenible y generadora de confianza entre la comunidad. Hart (2009).

El término participación pública se usa para describir las diversas formas en que la actividad y los beneficios de la Educación Superior y la investigación pueden compartirse con el público para beneficio mutuo. Una universidad comprometida incorpora un compromiso público en su misión y estrategia institucional, y defiende ese compromiso en todos los niveles: crea una comprensión compartida del propósito, valor, significado para el personal y los estudiantes, y lo integra su Misión y Estrategia. La Misión es estructuralmente fundamental, debido a que desde las aulas deben existir valores compartidos, y la Estrategia se encargará de generar las pautas para que dichos valores sean reflejados.

A pesar de que el compromiso público se conceptualiza de manera diferente en el ámbito internacional y en diferentes disciplinas académicas, las instituciones de Educación Superior aceptan en gran medida la im-

portancia del compromiso público con la investigación. Sin embargo; hay evidencia limitada sobre cómo los investigadores conceptualizan el compromiso, sus puntos de vista sobre lo que constituye el compromiso y las comunidades con las que les gustaría o no, participar. La UNES asume el compromiso público no solo en la investigación, sino también en las funciones sustantivas de docencia y extensión.

En un estudio de Grand (2015), los resultados indican que los investigadores tienen una visión relativamente estrecha del compromiso público con la investigación y las comunidades con las que interactúan. También identificó que muy pocos evalúan estratégicamente sus actividades de participación pública.

La Universidad Comprometida; es integradora del compromiso público y activo con la investigación; desarrolla actividades de enseñanza con impacto positivo en los estudiantes mejorando su habilidad de compromiso. Promueve el intercambio de conocimiento con una visión socialmente responsable más amplia, la cual busca maximizar los beneficios que la institución pueda generar para su entorno. La UNES fomenta dicha habilidad desde el currículo. En el pregrado a través de las asignaturas denominadas Entornos; y en el posgrado con las asignaturas denominadas Sello.

Hoy se requiere la formación de seres humanos capaces de contribuir al logro de los denominados 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible ODS para el año 2030, establecidos por la Organización de Naciones Unidas ONU en el año 2015. Dichos objetivos son signados por los países miembros de la organización y pretenden la prosperidad del planeta al mismo tiempo que lo protegen, y reconocen la urgencia de erradicar la pobreza, favorecer el crecimiento económico, atender necesidades sociales como la salud y la educación. Jiménez (2020). El objetivo 4 de los ODS considera una educación de calidad en la que participe toda la población y aprenda a lo largo de la vida. De acuerdo con este objetivo se espera que para el 2030 todos los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de la cultura de paz, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural, dando origen a una sociedad democrática.

La convergencia de criterios, dimensiones, requisitos y características de los elementos deseables en la educación de calidad denotan la realidad en la que operan muchas de las instituciones de educación en México y el mundo. Para Waldegg (2002), los retos que se enfrentan, van desde políticas nacionales hasta hechos suscitados en el aula de clases, en paralelo con los compromisos éticos conferidos en dichas instituciones, además, es pertinente considerar, la pandemia ocurrida en el año 2020. (Aucejo, et. ál., 2020)

Metodología

Las investigaciones bajo un paradigma crítico; abordan la realidad con acciones y toma de decisiones de un equipo de trabajo, la realidad no se puede comprender ni transformar contemplándola, sino a través de acciones sobre dicha realidad. La investigación crítica es de naturaleza colectiva, tanto en su construcción como en sus finalidades, por tanto, se caracteriza como una investigación participativa y colaborativa. Es preciso dar cuenta de los criterios de selección y conformación del equipo, las características y perfil de los integrantes, su pertenencia y rol dentro del contexto, su disposición e interés para contribuir en el proceso de conocimiento, mejora y transformación de la realidad educativa.

En primer lugar, se analiza la situación que afecta el contexto educativo, después se reflexiona para focalizar los elementos trascendentes que requieren de atención y por qué la requieren. Es importante unificar criterios para consolidar la prospectiva en cuanto al alcance de los resultados de la investigación. Más que un interés personal de los investigadores; debe referirse al interés del equipo y sus razones. También al considerar un beneficio e impacto socioeducativo, se tendrá que explicitar a los beneficiarios con base en las necesidades e importancia para los mismos.

El aspecto lógico de la investigación crítica establece la relación sujeto-objeto con una sólida estructuración derivada del fuerte compromiso para el cambio, el investigador es parte del contexto y del sistema cultural y de valores. Es una metodología que busca la transformación de la realidad a través de la planeación, el diagnóstico, la acción y la reflexión. Vélez (2014).

La metodología puede derivar en un diseño particular de acuerdo con los involucrados y sus necesidades. El diseño de investigación desde el enfoque de investigación acción, se genera a través del diálogo y consenso del equipo de investigación, es un proceso en espiral.

La primera etapa consistió en la conformación del equipo de trabajo, identificar a las personas para involucrarlas desde el principio, es así como se avanza en el cumplimiento de objetivos. La Rectoría de UNES, gestiona por medio del Consejo Coordinador, integrado por la Vicerrectoría de Finanzas, la Vicerrectoría Académica, la Coordinación de Efectividad y la Coordinación de Posgrado e Investigación. De acuerdo con Chiavenato (2009) en el comportamiento organizacional es necesario el estudio de la dinámica de los grupos formales e informales para posteriormente enfocar en los equipos de trabajo.

Figura 1. Equipo líder para estrategia UNES.
Fuente: Elaboración propia

El liderazgo es fundamental, por lo tanto; a partir del Consejo Coordinador y como parte del mismo; se precisa la participación del Comité para la Calidad y el Desarrollo Institucional. Se convocan las reuniones para detectar elementos clave, así como para exponer el insight general, valorar comentarios y ganar contribuciones. Resulta esencial, comunicar los acuerdos y seguimiento, por lo que en la figura no.1 se precisa al equipo líder para la Estrategia UNES y Public Engagement. El autoestudio de la UNES, en lo particular en el criterio 5.5 página uno expresa lo siguiente:

"Son las reuniones sobre la Planeación, organización, control y seguimiento de las actividades universitarias, para incidir en la Gobernanza institucional, la transformación académica, así como en la Infraestructura, seguridad y salud de la UNES. Es también responsable de los autoestudios institucionales y la Planeación Estratégica." (UNES, 2019)

La segunda etapa de la investigación acción se enfoca en la realización del diagnóstico. A partir de la Planeación Estratégica Institucional y el Marco de Desarrollo Institucional 2017-2022, la conformación de las cinco Líneas Estratégicas que, en un Modelo de Cascada, dan cumplimiento a la Misión Institucional, que a su vez, desde un enfoque de sistemas, guían a la organización y su interacción con su medio ambiente interno y externo como un value creation plan. La Misión Institucional y Estrategia UNES, se inserta en la Línea Estratégica 4 de Liderazgo Académico Sostenible; cuya Meta es: Alcanzar un liderazgo sostenible de referencia estatal en la oferta académica, por su propuesta de valor, pertinencia, relevancia y calidad reconocida.

A partir de los resultados del proceso de acreditación ante la FIMPES, en el periodo correspondiente a Efectividad; entre las fortalezas se encuentra el reconocimien-

to por la implementación de un sistema de indicadores para la medición institucional, de la misma manera; la actualización curricular y Student Learning Outcomes SLO. La participación de los estudiantes y docentes en la difusión de la cultura y tradición histórica de Durango y de México en el Museo UNES. Planta docente con grado superior al que imparte clases. Se reconoce también que la propia institución ofrezca a sus docentes la posibilidad de realizar estudios de posgrado en la misma institución. Los altos índices de satisfacción observados en las encuestas aplicadas a estudiantes, en los grupos de enfoque los estudiantes y egresados reconocen que si se consideran sus comentarios para mejora en la institución.

Los parámetros que guiaron las áreas de oportunidad del diagnóstico están apoyados en el informe de las Líneas de Evaluación Preliminar (LEP) que resultaron también del proceso de acreditación ante la FIMPES, en donde se contemplan 8 aspectos en cuatro de los criterios tendientes a consolidar. (FIMPES, 2020).
La tercera etapa supone los elementos esenciales en el plan de acción, para lo cual, se consideraron los siguientes:

- Para comenzar a desarrollar la Estrategia y Compromiso Público, se propusieron las siguientes acciones: confirmar el equipo de autoridad y liderazgo, definir los objetivos de compromiso, definir las métricas de logro, determinar los recursos del proyecto, determinar el presupuesto para el compromiso, determinar la línea de tiempo para el compromiso y, prepararse para gestionar riesgos.
- La estructura horizontal derivada de los alcances anteriores; favorecerá porque organiza a los involucrados enfocando los procesos centrales y promueve cambio de pensamiento en las coordinaciones a través de la llamada reingeniería. Por lo tanto, para promover el cambio con base en el desarrollo organizacional es importante establecer un equilibrio entre las relaciones formales e influir en el entorno externo, si primero se realizan cambios en la cultura interna de la organización como un cambio para la mejora continua, basado en el pensamiento, motivación, identidad y productividad de las personas. (Daft, 2011)
- Otro elemento invaluable dentro del plan para implementar el cambio es el liderazgo; tener líderes para reforzar el valor y la importancia de la innovación. Los líderes deben desarrollar cualidades, habilidades y métodos para mantener a la universidad como competitiva. En toda organización existen eventos y personas que sobresalen en un momento crucial o histórico. Es fundamental identificar a las personas como modelos a seguir, aunque generalmente se asocia con la idea de la jerarquía y poder dentro de la organización.

En las propuestas anteriores, es fundamental reconocer los alcances y limitaciones, identificar a los involucrados e interesados, así como a los principales beneficiarios. De la misma manera, es relevante precisar los canales de comunicación y de promoción. De manera general, el despliegue organizado de la cascada para el trabajo operativo; se presenta en la figura número 2.

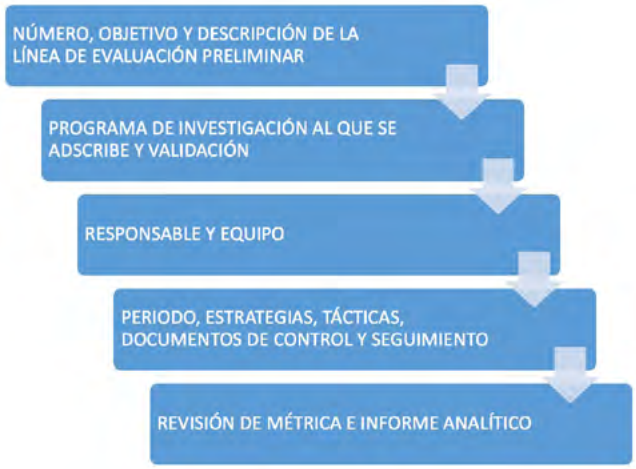


Figura 2. Estructura general del trabajo operativo.
Fuente: Elaboración propia

Resultados

El Modelo de Coordinación Horizontal, establecido en Daft (2011), que administrativamente está compuesto por tres elementos: especialización departamental, interconexión de fronteras y coordinación horizontal, ha motivado el desarrollo organizacional con modificaciones importantes en el clima.

El entorno es esencial y está en función del proceso de transformación académica, de las necesidades de los estudiantes y egresados; por lo que la coordinación horizontal consiste en que las diversas áreas compartan ideas e información, lo cual ha comenzado a hacer evidentes logros en cuanto a la participación, ideas y desarrollo de las actividades encomendadas a las coordinaciones derivadas del compromiso público.

El tipo de liderazgo transformacional es de los más recomendados para impulsar el cambio a partir de sumar y compartir ideas. Los líderes llevan a los empleados a la preparación, al compromiso y a la institucionalización. Es así como a través de cursos se ha reforzado y motivado a la superación de las coordinaciones, además de la obtención de grados, a la renovación del enfoque de trabajo. Se han mejorado las relaciones inter e intra grupales con los administrativos de la Universidad. Uno de los aprendizajes más significativos implicó el establecimiento de la Visión de abundancia para cada coordinación.

Se ha entendido en el caso particular, de la Misión Institucional y los valores, que estos prevalecen, son notorios y se refuerzan, si son compartidos por todos los miembros de la universidad o de cada área de trabajo. Esto es una muestra de que no siempre funciona un liderazgo autoritario. El convivir y compartir una ideología, será más funcional.

En cuanto a las métricas a considerar en la Estrategia UNES y Compromiso Público, por efectos de confidencialidad, solo se puede compartir que éstas se han elevado en su ficha técnica de manera gradual de acuerdo a los rangos de cada indicador establecido. Esto como una dimensión demostrativa del cambio en la organización y que efectivamente impacta los resultados de los procesos.

Las acciones realizadas han sido proporcionales; a la relevancia de cada una de las mismas; desde una óptica de alcance temporal, los avances son significativos dado el impacto de los logros alcanzados.

Conclusiones

Resulta esencial concluir, que este documento se convierte en un ejercicio de inicio y fundamento para la próxima Planeación Estratégica Institucional por la proyección de estructuras y formas de trabajo con una visión de calidad y preparación para los siguientes procesos de acreditación. Es imperante la evolución y apropiación de innovaciones organizacionales para cumplir el propósito de la mejora continua con evidencias de desempeño.

En el particular de la Estrategia y Compromiso Público, esta se recomienda fortalecer desde el Modelo de Cascada dentro de un enfoque de Plan de Acción, en donde el equipo o cuadro de mando, disemina la información necesaria hacia los diferentes niveles de participación. El Modelo implica, tomar los aspectos determinantes de la Planeación Estratégica y asignarlos a personas clave. De esta manera, los objetivos estratégicos de alto nivel; se convierten en objetivos más detallados.

Toda organización necesita de agentes de cambio, con un conocimiento detallado del entorno y la interacción con el mismo, esto evitará caer en la disyuntiva de transformarse o retroceder. La conclusión respecto a los cambios en el desarrollo administrativo y organizacional se precisa en el dominio de los factores estrategia, tecnología, proceso, estructura y cultura. De acuerdo con Daft (2011) se puede sumar a la administración del cambio, el Modelo de Coordinación Horizontal, que sirve para lograr la innovación.

Una conclusión relevante en cuanto a la comunicación organizacional; refiere al nivel de coordinaciones, en donde se interpreta la comunicación ascendente y se hace que influya la comunicación descendente, particularmente se considera que este es un factor clave para el personal administrativo en la fluidez comunicativa al alinear estos dos conceptos y preceptos dentro de la universidad. El facultamiento en la toma de decisiones, o empoderamiento, parte de la idea de delegación de autoridad, con base en el poder, la motivación, el desarrollo y el liderazgo, esto reafirma, la Estrategia UNES en la que están involucradas las Líneas de Evaluación Preliminar y el Compromiso Público entendido para el contexto de la UNES, lo cual puede representar una tendencia para el ámbito universitario actual. ●

Referencias

Andrés Aucejo, E., Castellanos Claramunt, J., & Martínez Martínez, R. (2020). Educación Superior y COVID-19: A propósito de Derechos y Garantías Fundamentales. Revista de Educación y Derecho, 22, 1–8. https://doi.org/10.1344/REYD2020.22.32358

Beere, CA, Votruba, JC y Wells, GW (2011). Convertirse en un campus comprometido: una guía práctica para institucionalizar la participación pública. John Wiley & Sons.

Chiavenato, I. (2009). Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones. (2ª. Ed.). Mc Graw Hill.

Daft, R. L. (2011). Teoría y diseño organizacional. CENGAGE.

de Manuel Jerez, Esteban. (2010). Universidad comprometida. Polis (Santiago), 9(27), 553-558. https://dx.doi.org/10.4067/S0718 65682010000300025

Estévez, J., & Pérez, M. (2007). Sistema de Indicadores, para el diagnóstico y seguimiento de la educacion superior en México. ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales.

FIMPES. (2020). Instituciones. https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones/instituciones

FIMPES. (2020). Comunicación de Líneas de Evaluación Preliminar (LEP´s). Correo electrónico.

Grand, A., Davies, G., Holliman, R. y Adams, A. (2015). Mapeo del compromiso público con la investigación en una universidad del Reino Unido. PloS one, 10 (4), e0121874.

Hart, A., Northmore, S. y Gerhardt, C. (2009). Documento informativo: Auditoría, evaluación comparativa y evaluación del compromiso público. Centro Nacional de Coordinación para la Participación Pública, Bristol.

Jiménez, Jiménez, C. (2020). Liderazgo directivo en las escuelas del siglo XXI. Ed. UNES.

Robins, S. P. y Judge, T. A. (2009). Comportamiento organizacional. Ed. Pearson.

Ruiz Cantisani, M. (2014). Sistema de planeación para instituciones educativas. Ed. Trillas.

Scott, W. R. (2005). Organizaciones: características duraderas y cambiantes. Revista Gestión y Política Pública. Vol XV. No. 3

UNES. (2019). Autoestudio UNES para la acreditación ante FIMPES. UNES.

Vélez, D. (2014). Perspectiva epistemológica para la investigación educativa. Ed. Éxodo.

Vélez, et. ál. (2020). Modelo Educativo Universidad España. Ed. UNES.

Waldegg, G. (2002). Los retos de la educación del siglo XXI. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001409

Watermeyer, R. (2011). Retos para la participación universitaria en el Reino Unido: ¿hacia una academia pública? Trimestral de educación superior, 65 (4), 386-410.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Educación continua y comunicación en tiempos de la COVID-19 y la situación de pobreza de los jóvenes en México

Continuing education and communication in times of COVID-19 and the poverty situation of young people in Mexico

Rogelio del Prado Flores, Rebeca Illiana Arévalo Martínez, Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán
Universidad Anáhuac México
Ciudad de México, México.

Recibido / Received 28/09/2020
Aceptado / Accepted 11/01/2021

Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación aplicada a jóvenes en el área metropolitana del Valle de México en la que se buscó conocer la relación entre sus características sociodemográficas y su interés en aprender en el contexto de la COVID-19 para generar una estrategia de comunicación sobre salud solidaria. La metodología fue cuantitativa con alcance descriptivo y correlacional a través de un cuestionario original aplicado en julio 2020 a una muestra de 457 jóvenes. Entre los principales hallazgos se encuentran la preferencia por el uso de WhatsApp y Facebook, la motivación para aprender centrada en mejorar su calidad de vida, su entorno y su salud, aunque para los jóvenes que no estudian su principal preocupación fue la supervivencia. El proyecto Es por ti que se generó a partir de los resultados, incluyó la creación de un sitio web, productos comunicativos y un curso de salud solidaria. Dado el contexto cambiante a lo largo de 2020, se recomienda hacer una investigación longitudinal para establecer nuevas rutas de educación continua en el proyecto para 2021.

Palabras clave: Educación continua, comunicación, jovenes, pobreza, COVID-19.

Dr. Rogelio del Prado Flores. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 1. Profesor investigador de la Facultad de Comunicación de la Universidad Anáhuac México. Autor de los libros Ética de la Comunicación, Edit. Gedisa (2018) y de Políticas para la justicia y la comunicación, Limusa (2016). Coordinador Editorial de Sintaxis, Revista Científica del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2181-2724 rogelio.delprado2@anahuac.mx

Dra. Rebeca Illiana Arévalo Martínez. Doctora en Comunicación Aplicada, Universidad Anáhuac México. Miembro Sistema Nacional de Investigadores CONACYT Nivel I. Directora Centro de Investigación para Comunicación Aplicada (CICA), Coordinadora Doctorado en Investigación de la Comunicación (PNPC CONACYT), Facultad de Comunicación, Universidad Anáhuac México. Co-coordinadora GT2 ALAIC. Presidenta AMIPCO. Ganadora Gold Quill IABC. rebeca.arevalo@anahuac.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1163-6752

Dr. Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán. . Doctor en Administración Pública (2012) Universidad Anáhuac, M. en Ciencias Ambientales (1997) Instituto Politécnico Nacional, Lic. Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana (1987). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel I, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México. Profesor-investigador de la Facultad de Comunicación e Investigador del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (CICA) de la Universidad Anáhuac, en la línea de investigación: Realidad social, políticas públicas y comunicación. rramirez@anahuac.mx ORCID:http://orcid.org/0000-0002-1968-9755

Abstract

The article presents the results of the research applied to young people in the metropolitan area of the Valley of Mexico in which it was sought to know the relationship between their sociodemographic characteristics and their interest in learning in the context of COVID-19 to generate a communication strategy on solidarity health. The methodology was quantitative with descriptive and correlational scope through an original questionnaire applied in July 2020 to a sample of 457 young people. Among the main findings are the preference for the use of WhatsApp and Facebook, the motivation to learn focused on improving their quality of life, their environment and their health, although for young people who do not study their main concern was survival. The project It's for you, which was generated from the results, included the creation of a website, communication products and a solidarity health course. Given the changing context throughout 2020, longitudinal research is recommended to establish new continuing education routes in the project for 2021.

Keywords: *Continuing education, communication, youth, poverty, COVID-19.*

Introducción

Lo que se documenta es la investigación sobre el proceso de intervención comunicativa que se realizó para desarrollar una conciencia de salud solidaria en jóvenes que viven en situación de pobreza en el área metropolitana del Valle de México, mediante una estrategia de comunicación y capacitación denominada Es por ti, en el contexto de un grave problema de salud: el virus (SARS-CoV-2, conocido como COVID-19).

El interés fundamental es diagnosticar, primero, el conocimiento y sensibilidad de los jóvenes en situación de precariedad la información de la que disponían y, a partir de ello construir una estrategia comunicativa en los canales que tuvieran mayor acceso y disponibilidad. La educación continua, la capacitación, el uso de dispositivos tecnológicos e internet irrumpieron como una posibilidad de puesta en común ante la situación adversa.

Encontramos en la realidad y en los documentos consultados que la desigualdad en México sigue siendo un factor determinante en la comunicación, disponibilidad de conocimiento y actitudes de los jóvenes de la ciudad. La crisis social, económica y educativa que se desató en el mundo a raíz de la pandemia de la COVID-19 no tiene precedentes en la historia reciente del mundo. Si bien, en México han existido otras crisis sanitarias que detuvieron las actividades sociales, educativas y comerciales como la del año 2009 por causa de la influenza A(H1N1), esta crisis no llegó a transformar las dimensiones de la vida social. Algunas fallas de las autoridades fueron denunciadas por la prensa, los investigadores y la sociedad civil (Gonzáles-Canudas et al., 2011). Se les acusó de no saber manejar la crisis de la epidemia y de no tener una estrategia de comunicaación adecuada. El impacto negativo a la edución no se resintió, pues se detuvieron las actividades solo por una semana, aunque también se afectó sensiblemente la economía en varias regiones del mundo. Los errores en la comunicación pública sobre la salud de la población, producen otro tipo de crisis en el ambiente social que se generan incertidumbre y temor por la amenaza de los virus (González-González; Caballero-Hoyos y Chávez-Méndez, 2011).

El trabajo se divide en cuatro apartados, en el primero se expone la pobreza recurriendo a elementos teóricos que la definen y se da un breve contexto de esta situación como determinante en México, particularizando en los efectos en los jóvenes. En el siguiente parte se refieren los elementos fundamentales de la educación continua y la comunicación como atenuantes a la gravedad de la pobreza. En la tercera parte se expone la metodología y resultados de un estudio cuantitativo realizado con jóvenes en zonas de pobreza en la Cuidad de México en los primeros meses de la pandemia. En la cuarta parta se refiere la estrategia de comunicación que se desprendió de los resultados y hallazgos encontrados en la indagación.

Pobreza, jóvenes y COVID-19

En toda crisis, las personas que viven en situación de pobreza son las que padecen más los efectos perniciosos, pues son más vulnerables que otros sectores sociales debido a las limitaciones de sus carencias (Padilla-Raygoza et al., 2009). La pobreza limita el desarrollo de la capacidad de autodeterminación, divide a las familias, dificulta el entedimiento con vecinos para la conformación de comunidades (Dieterlen, 2013). Otras fuentes

explican que "la pobreza se concibe principalmente en un sentido negativo de vulnerabilidad, carencia y estigma que produce inacción e incapacidad todo ello en el plano material, eludiendo las dimensiones psicosociales y subjetivas de la problemática" (Echeverría 2014, p. 91).

Como se sabe, la pobreza en México es un problema multifactorial que se viene desarrollando desde décadas atrás, por un modelo económico que no tuvo en cuenta el bienestar general de la población. Para Amartya Sen (1983) la pobreza absoluta es aquella donde alguna necesidad básica no puede cubrirse, como el nutrirse, la asistencia médica, tiener una vivienda para resguardo del medio ambiente. En cambio, la pobreza relativa está determinada por cuestiones geográficas, culturales, sociales, educativas entre otras. El problema de la pobreza es complejo "debido a que si realmente se desea conocer cuáles son los elementos de la pobreza, se necesita saber no sólo el poco dinero que poseen las personas que se definen como pobres, sino también si son capaces de realizar sus vidas con plenitud" (Ríos y Ortiz, 2013, p. 190).

La pobreza en México se ha medido con indicadores que contemplan el ingreso y el acceso a los servicios, a la educación, a la vivienda, el gasto y el ingreso familiar. Algunas tendencias surgidas por las políticas ecónomicas del Banco Mundial consideran la satisfacción del ingreso en la cobertura de necesidades básicas, lo que permite dividir los resultados en cuartiles (Dieterlen, 2013). De acuerdo a este procedimiento estadístico, el objetivo consiste en erradicar la pobreza, sobre todo la extrema y compensar las desigualdades. De ahí la conveniencia de contar con parámetros de un ingreso bajo: "El Banco Mundial, por ejemplo, eligió hace veinte años un dólar diario por persona para determinar ingresos bajos en todo el mundo para medir pobreza. Hoy ha elevado este umbral a 1.90 dólares. Lo anterior equivale a $4,323 pesos por hogar (de cuatro personas) al mes. Por cierto, este es el umbral actual de pobreza para los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 que determinó la ONU." (CONEVAL, 2017b)

Cuando la línea de la pobreza recae en el ingreso se contempla la siguientes preguntas: "con el ingreso neto actual de su hogar, suele llegar a fin de mes" (Ríos y Ortiz, 2013, p. 198). Las mediciones de la línea de la pobreza que contemplan resultados estadísticos asociacian la interpretación subjetiva del bienestar con la satisfacción sobre si los ingresos netos mensuales para cubrir las necesidades básicas (Dominguez; Martín, 2006). Las famillias que se encuentran por debajo de la línea marcada por el Banco Mundial son aquellas donde el total del ingreso familiar solo alcanza para la subsistencia, en estos casos se habla de pobreza absoluta. Estas familias dependen de que el Estado subsane a través de programas sociales las necesidades de servicios, educación y salud que el ingreso familiar no alcanza a cubrir (Dieterlen, 2013). Para el año 2018, el 41.9% de la población en México vive en situación de pobreza, dato ligeramente inferior al reportado diez años antes, 44.4%; sin embargo, para el 2018 existen más personoas en situación de pobreza que en el 2008, esto es, subió de 49.5 millones a 52.4 millones de personas en 2018 (CONEVAL, 2020).

En el interior de la dinámica familiar también existen desigualdades. En este sentido, en cualquier familia se encuentra una distribución desigual de los bienes tangibles e intangibles (Muñetón-Santa y Gutiérrez-Loaiza, 2017). En México, las familias reparten de manera inequitativa los beneficios de los ingresos. Dentro de los más excluidos se encuentra los menores de edad. Los estudios han demostrado que los niños y niñas junto con la población juvenil son más vulnerables porque su condición de dependencia absoluta. Además, en zonas marginales, las niñas y las jóvenes sufren más estas desigualdades debido a factores de discriminación social (Moctezuma, Narro-Robles y Orozco, 2014).

Otro agravante es que, en México y zonas conurbadas no son excepción, los jóvenes que viven en situación de pobreza también colaboran con la economía familiar, lo que dificulta su desarrollo social y educativo. Sus aportaciones son fundamentales para cubrir la dieta mínima indispensable de la familia y para solventar sus propias necesidades de compra de ropa y en la adquisión de dispositivos móviles de telefonía celular y para cubrir el costo del llamado prepago de servicio de conexión a internet.

En este contexto de crisis, la mayoría de las personas que viven en situaciones de pobreza se encuentran estresadas por no tener recursos, o bien, cansadas por el exceso de trabajo. La sociedad del cansancio es la sociedad del rendimiento, con atletas del autoempleo, de la autoexplotación casi ilimitada (Han, 2012). Sin embargo, los ingresos son muy precarios, lo que genera desigualdades y exclusiones sociales (Han, 2017).

La enfermedad de la COVID agravó y evidenció las carencias y dificultades para el pago de conexión a internet para los jóvenes que tienen necesidad de trabajar. El cierre de muchas fuentes de trabajo, así como las escasas ventas que tuvieron las personas que dependen del comercio informal debido a que las autoridades en materia de salud dispusieron del confinamiento, del cierre de las escuelas y de las labores económicas no esenciales, propició que los jóvenes tuvieran menos recursos para cubrir el costo de conexión a internet (García, 2020).

En zonas marginadas área metropolitana del Valle de México los jóvenes en situación de pobreza, tiene la necesidad de trabajar y, por lo tanto, están más expuesto a la deserción escolar debido a que su desempeño académico se ve mermado. El tiempo que dedica a ir a la escuela y a las actividades académicas pueden verse limitadas por la obligación de colaborar con el ingreso familiar. Una familia en condiciónes de escasez, invierte poco en la educación de sus hijos; estas familias dependen de las caraterísticas que adopte el sistema educativo público. En México, las niñas en situación de pobreza no son suficientemente motivadas a permanecer en los ciclos básicos de la escuela hasta llegar a los niveles de la educación superior (Moctezuma, Narro-Robles y Orozco, 2014).

La desigualdad se ve reflejada en varias dimensiones, como son los servicios con los que cuenta la escuela, y la escasez de material de apoyo para realizar actividades académicas que refuerzen los contenidos vistos en el salón de clases (Nussbaum, 2011). Las características de la educación pública en México han presentado varios retos en los últimas decadas, sobre todo en las zonas marginales (Moctezuma, Narro-Robles y Orozco, 2014).

La crisis de la COVID-19 reveló la profundidad y gravedad de las mútiples desigualdades y carencias en materia de educación. Las innumerables situaciones que ya habían sido expuestas y denunciadas por académicos, investigadores, asociaciones y medios de comunicación, saltaron a la luz de forma estrepitosa y con consecuencias inimaginables por el momento para la educación de los menores (ONU México, 2020).

Algunas familias que viven en situación de pobreza tuvieron que endeudarse para comprar una computadora portátil para que sus hijos pudieran seguir sus clases en línea e incluso compartir la misma entre los hijos en edad de estudiar incluyendo la población juvenil (Villafuerte, 2020).

La percepción para la atención de los jóvenes ante la pandemia fue de lejanía porque incluso las primeras campañas sobre atención y prevención de la COVID-19, estuvieron dirigidas principalmente a los adultos mayores, mujeres embarazadas niños y población con enfermedades crónicas. Por lo anterior, el proyecto Es por ti (proyecto desarrollado por la Universidad Anáhuac México con recursos de CONACYT, el cual más adelante detallaremos) logró el acercamiento con los jóvenes de zonas vulnerables, quienes además de lidiar con la pandemia enfrentan problemas estructurales como la falta de agua, de vivienda, de acceso a la tecnología y a la educación que influyen en la manera en que viven la pandemia en un contexto de incertidumbre que si bien afecta a toda la población, a los jóvenes les genera ansiedad, incertidumbre y falta de esperanza, por lo que, saber que existen proyectos como Es por Ti, contar con información y contenidos dirigidos a este sector, los hace sentir tomados en cuenta, reconocidos y escuchados en un ambiente adverso.

La denominada crisis sanitaria del COVID-19 ha propiciado que se oferten en las redes sociales múltiples charlas, conferencias y seminarios de cualquier tema educativo, cultural. lúdico, social, que ha permitido a lo jóvenes sobrellevar “una situación histórica que definirá a sus generación con una marca epocañ” (González, 2020). La denominada educación continua abrió sus fronteras más allá de la planeación institucional. La educación continua se ha desbordado de las fronteras y muros que marcaban las instituciones acreditadas. Los mismos profesores y estudiantes se convirtieron en agentes dinamizadores de su propia educación continua, con todos los riesgos y limitaciones que conlleva el exponerse a una formación sin la suficiente planeación, supervisión y evaluación. La educación continua en tiempos de pandemia concretó en parte el deber ético de las instituciones de educación en general y de la universidad en particular, de llevar los conocimientos a la humanidad entera (Derrida, 2005).

Particularmente la diferenciación socioeconómica en la área metropolitana del Valle de México, en las áreas de pobreza mantiene una tendencia a la reproducción en las condiciones de vida por generaciones: entorno muy precario, escasa dotación de infraestructura urbana y

de servicios públicos. Están marcadas por la marginalidad (bajas remuneraciones e inestabilidad laboral; poca movilidad ascendente social, procesos de expulsión de los lugares originales, bajos niveles educativos, etc.) y en las últimas décadas por la imposición de un modelo económico centrado en el mercado que radicalizó las tendencias de la concentración de pobres en determinados barrios; y segundo, la localización periférica de la pobreza. (Aguilar y López, 2016).

Desde los jóvenes consultados una estrategia de comunicación tenía que ir necesariamente por la vía de educación continua y el uso de la tecnológica.

Educación continua y comunicación

La educación es un proceso continuo de adquisición de conocimientos, competencias, capacidades, destrezas y habilidades a lo largo de la vida. Esta formación incluye procesos intelectuales, culturales, morales, afectivos, psicomotrices y psicosociales. La educación es un bien social de incalculable valor para lograr el bien común y el equilibrio social. La comunicación como puesta en común es una pare esencial del proceso educativo (Puntunet y Domínguez, 2008).

En forma general, se pueden distinguir tres ámbitos en los que se forman las personas, a saber: formal, no formal e informal. Los ámbitos formales están concentrados en la preparación académica escolarizada ofertada por los sistemas educativos. Son procesos, en general, intencionales, curriculares, planificados, acreditables, secuenciales, jerárquicos; parten de una base a un vértice con contenidos dosificados que se evalúan y certifican. Durante largo tiempo fue está una forma de movilidad social (Bourdieu y Passeron, 2018).

La educación no formal, por su parte, tiene que ver con los espacios educativos más allá de lo escolar, comienzan en las familias y las unidades de convivencia cotidiana: parientes, amigos, vecinos, comunidades, etcétera, y se esbozan como un conjunto de actividades educativas no claramente organizadas, dirigidas a una clientela indefinida, con programas de tiempo parcial y cuya función es complementar la enseñanza formal (Nussbaum, 2011). En entornos de pobreza, este tipo de educación contribuye en forma definitiva el desarrollo de las personas.

La educación informal, que algunos autores llaman alternativa o permanente, se ubica en el uso de dispositivos tales como los medios de comunicación (cine, radio, televisión), el internet, el mundo digital y las redes socio-digitales (Touriñán, 1996).

En la sociedad contemporánea, la tendencia es que estos ámbitos se yuxtapongan, colaboren y se refuercen mutuamente, por lo que la anterior división es un recurso explicativo.

Bourdieu (1994) distinguió una vinculación en los procesos educativos y en los modos de sentir, pensar, comunicar y actuar en los individuos, los cuales no son naturales sino sociales. Para fundamentar esto rescata que, en la vida social, en la que cada hombre participa, vive y se forma, existen dos posturas: la objetivista y la subjetivista. Ambas, se caracterizan por ser estructuras sociales externas, sin embargo, consideran a las estructuras sociales internas. Así, Bourdieu (1996a) decide superar las oposiciones entre subjetivismo y objetivismo, interioridad y exterioridad, voluntad y representación de la vida social, para construir nuevos instrumentos conceptuales capaces de integrar tales disyuntivas. El habitus hace referencia a aquello que se ha adquirido y se incorpora en el cuerpo de forma duradera, producto de la experiencia biográfica. Es la forma de vivir y vivirse, manifiesta en las personas. El habitus, en resumen, es la sociedad inscrita en el cuerpo, en el individuo biológico (Bourdieu, 1996b).

Un ejemplo de esta inscripción, simultáneamente individual y social en los procesos educativos de las personas es la educación continua que colabora en cualificar a las personas mejorando sus conocimientos, competencias y aptitudes de todo tipo con cursos especializados en aquello que se debe aprender y en la actualidad también con el uso de internet y las redes socio-digitales.

Reconocemos en la educación continua tres orígenes: a) la forma en que se formaban en el trabajo los aprendices con un mentor; b) la extensión que hacen las universidades como una tarea de actualización, divulgación del conocimiento y ampliación del saber a otras personas más allá de los programas académicos y c) la tercera vertiente es la acción que realizan las empresas para dar valor agregado y formativo a los trabajadores para la promoción, mejora continua y permanencia de los mismos.

En la actualidad podemos destacar una vía que es utilizar la educación continua para mejorar, colaborar o ayudar a las personas a elevar sus condiciones de vida y bienestar. Se recomienda, en la capacitación continua seguir los siguientes pasos:

1. Realizar un diagnóstico de las necesidades educativas de la población; conocer a qué población va dirigida y cuáles son las necesidades para poder construir la enseñanza; en esta etapa se deben vincular las necesidades percibidas y reales, tanto personales como organizacionales o sociales, las condiciones de aprendizaje y los factores que afectan el proceso educativo.
2. Planear la estrategia educativa un análisis de la naturaleza del problema; se debe responder la siguiente pregunta, ¿qué voy a enseñar?; ¿cómo lo voy a enseñar, ¿cuándo, con qué y para qué?
3. Diseñar la metodología didáctica implica analizar todas las dimensiones y relaciones de una opción educativa (acciones tácticas, diapositivas, imágenes, lúdica, intercambio de ideas, etc.) que promuevan el proceso enseñanza- aprendizaje. Es importante resaltar que el facilitador debe ser quien elija y aplique su propio método educativo, en forma presencial o virtual.
4. Implantación, es la aplicación del proceso educativo en una realidad concreta y su finalidad es resolver las necesidades manifiestas en el diagnóstico.
5. Evaluación, etapa indispensable para analizar y comprender el éxito del proceso educativo y sus resultados. (Puntunet y Domínguez, 2008, p.116)

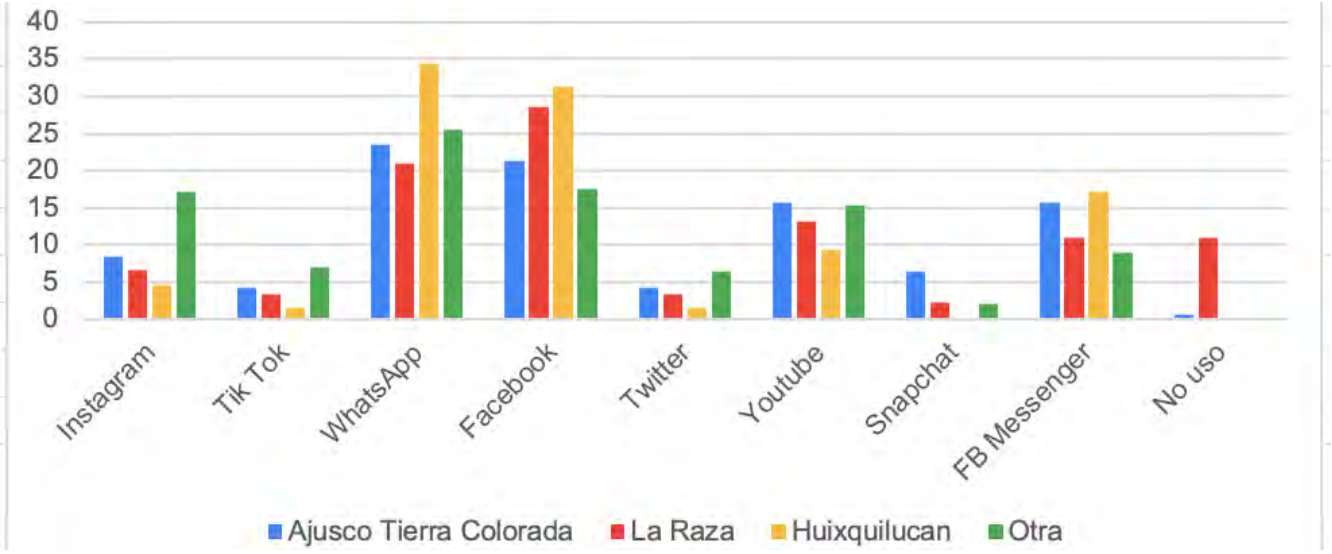
El proceso de educación continua del proyecto Es por ti, pasó por estas cinco etapas, que más adelante se refieren.

Metodología

Esta investigación se hizo con el objetivo de conocer la relación existente entre algunas características sociodemográficas de los jóvenes en la zona metropolitana del Valle de México y su interés en aprender y recibir capacitación, en el contexto de la COVID-19. El estudio se llevó a cabo con metodología cuantitativa, con alcance descriptivo y correlacional a partir de la definición de cuatro variables independientes: 1) rango de edad, 2) lugar de residencia, 3) nivel de estudios, 4) su condición de estudiante; y dos variables dependientes: 1) redes sociales más utilizadas; 2) razón que motiva a los jóvenes a capacitarse (Ver Tabla 1). El levantamiento de la información se hizo entre el 10 y el 31 de julio y se obtuvieron 457 respuestas.

VARIABLE	INDICADORES
Rango de edad	Menos de 20 años De 21 a 26 años De 27 a 32 años De 33 a 38 años Más de 38 años
Lugar de residencia	Zona del Ajusco Zona de La Raza Zona de Huixquilucan Otro
Nivel de estudios	Carrera técnica Estudios universitarios Normal Preescolar Preparatoria Primaria Secundaria
Condición de estudiante	Sí estudia No estudia
Redes sociales más utilizadas	Instagram Tik tok WhatsApp Facebook Twitter Youtube Snapchat FB Messenger No uso

Tabla 1. Definición de variables.
Fuente: Elaboración propia



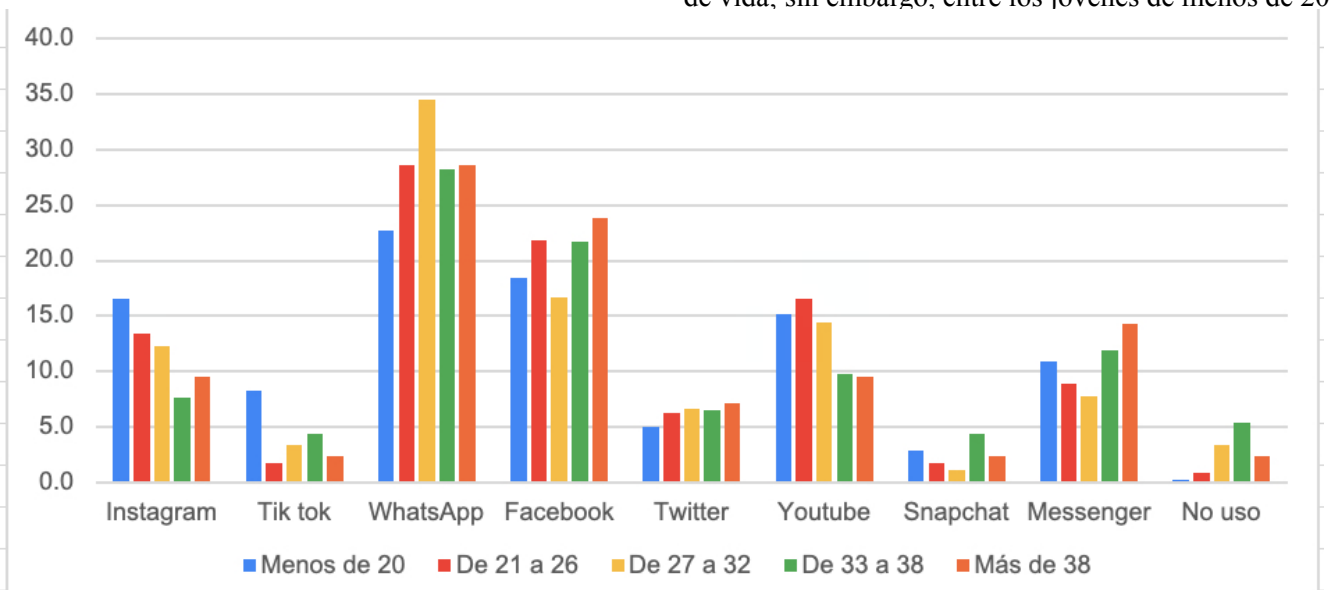
Gráfica 1. Uso de redes sociales según lugar de residencia.
Fuente: Elaboración propia

Resultados

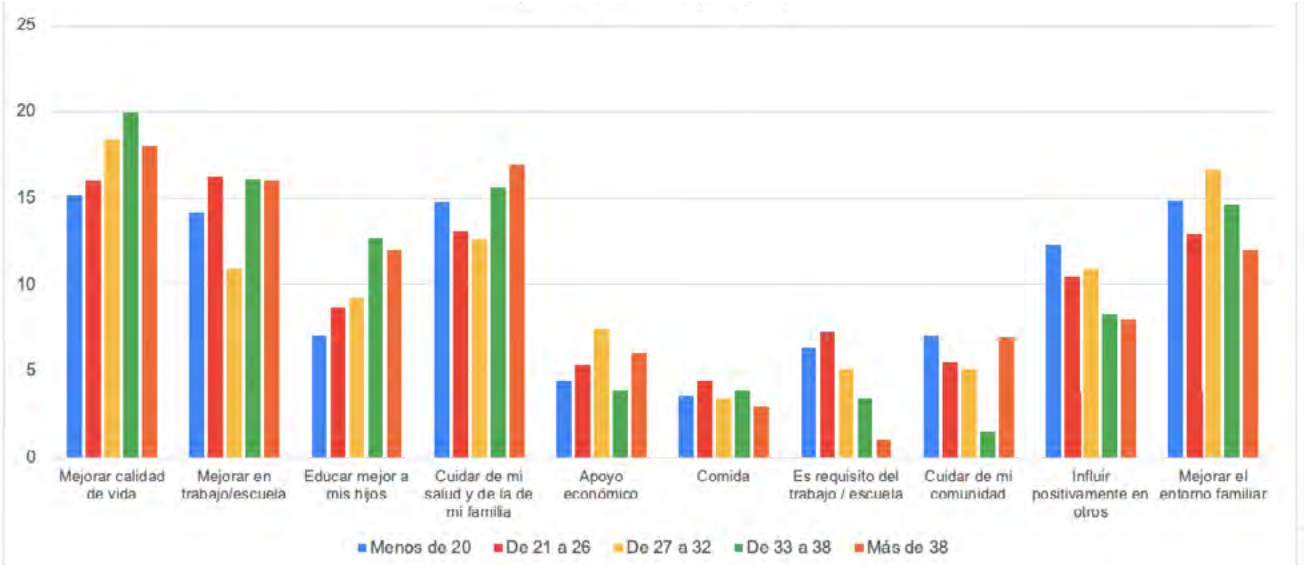
Como puede verse en la Gráfica 1, la red social más utilizada en todos los casos es WhatsApp, seguida de Facebook. Analizando el lugar de residencia se puede observar que en el caso de los jóvenes que viven en Huixquilucan en el tercer lugar se posiciona FB Messenger y en cuarto lugar Youtube; mientras que para quienes viven en el Ajusco en el tercer lugar están empatados FB Messenger y Youtube, quedando en cuarto lugar Instagram; para quienes viven en la zona de la Raza, el tercer lugar lo ocupa Youtube y el cuarto lugar emparado FB Messenger con el número de personas que dijeron no utilizar ninguna red social.

Como se observa en la Gráfica 2, para todos los grupos de edad la red social más utilizada es WhatsApp seguida de Facebook. Entre los jóvenes de hasta 20 años Instagram está en tercer lugar y Youtube en cuarto y FB Messenger en quinto lugar. Para los jóvenes entre 21 y 32 años, el tercer lugar lo ocupa Youtube, seguido de Instagram y FB Messenger en cuarto y quinto lugar, respectivamente. Para los jóvenes de más de 33 años en tercer lugar está FB Messenger, en cuarto lugar está Youtube y en quinto Instagram.

Como lo detalla la Gráfica 3, la principal motivación para aprender sin importar la edad es mejorar su calidad de vida; sin embargo, entre los jóvenes de menos de 20



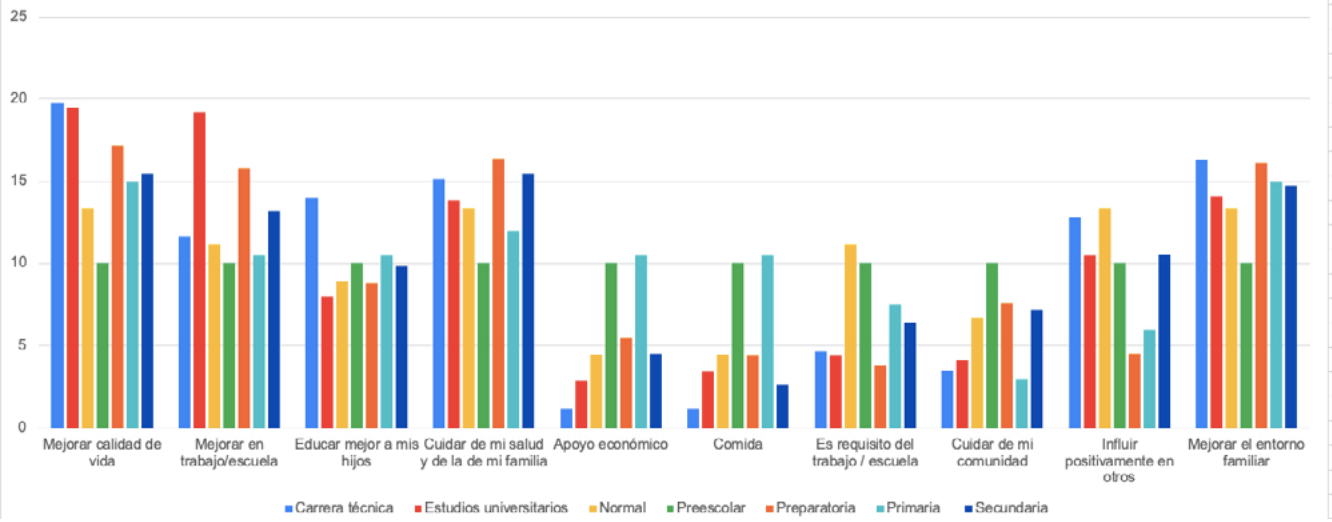
Gráfica 2. Redes sociales por grupo de edad.
Fuente: Elaboración propia



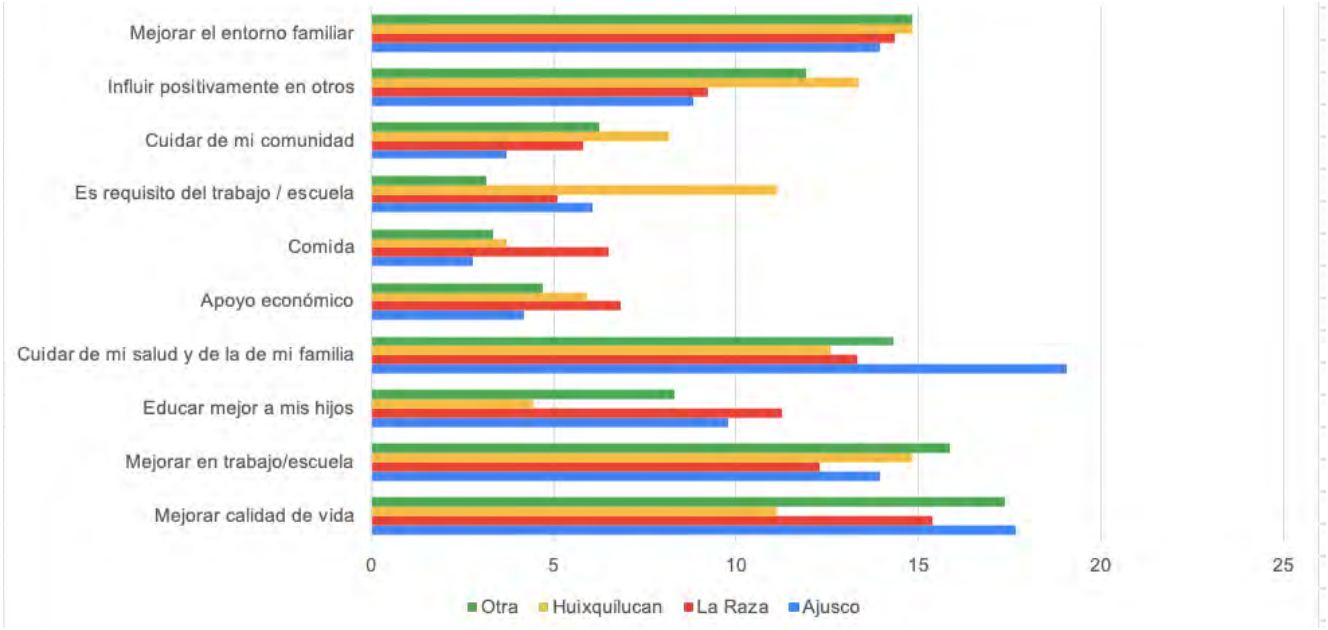
Gráfica 3. Motivación para aprender por grupo de edad.
Fuente: Elaboración propia

años también está como primer lugar el cuidar de su salud y la de su familia y mejorar su entorno familiar, seguido de buscar mejorar en su trabajo o escuela e influir positivamente en otros. Mientras que en los jóvenes entre 21 y 26 en segundo lugar se posiciona mejorar en su trabajo o escuela, seguido de cuidar de su salud y la de su familia y mejorar el entorno familiar. En el grupo de 27 a 32 años en segundo lugar se posiciona mejorar el entorno familiar, seguido de cuidar de su salud y la de su familia, mejorar en el trabajo o escuela e influir positivamente en otros. De 33 a 38 en segundo lugar se encuentra mejorar en el trabajo o escuela, seguido de cuidar de su salud y la de su familia, mejorar el entorno familiar y educar mejor a sus hijos. En los mayores a 38 años se encuentra en segundo lugar cuidar de su salud y la de su familia, seguido de mejorar en el trabajo o escuela, mejorar el entorno familiar y educar mejor a sus hijos. Destaca que la motivación de cuidar de la comunidad se presentó tanto en los más jóvenes como en los de mayor edad, mientras que recibir un apoyo económico a cambio se presentó en el grupo de edad de entre los de 27 a 32 años, seguido de los de más de 38 años.

En la Gráfica 4 se puede observar la relación entre el grado de estudios y la motivación que se tiene para aprender. Los de mayor grado de estudios (estudios universitarios) y los de menor grado de estudios (preescolar y primaria) refieren como sus principales motivaciones en primer lugar mejorar su calidad de vida, sólo que quienes tienen estudios universitarios en segundo lugar buscan mejorar en el trabajo o escuela, mientras



Gráfica 4. Motivación para aprender por nivel de estudios.
Fuente: Elaboración propia



Gráfica 5. Motivación para aprender por lugar de residencia.
Fuente: Elaboración propia

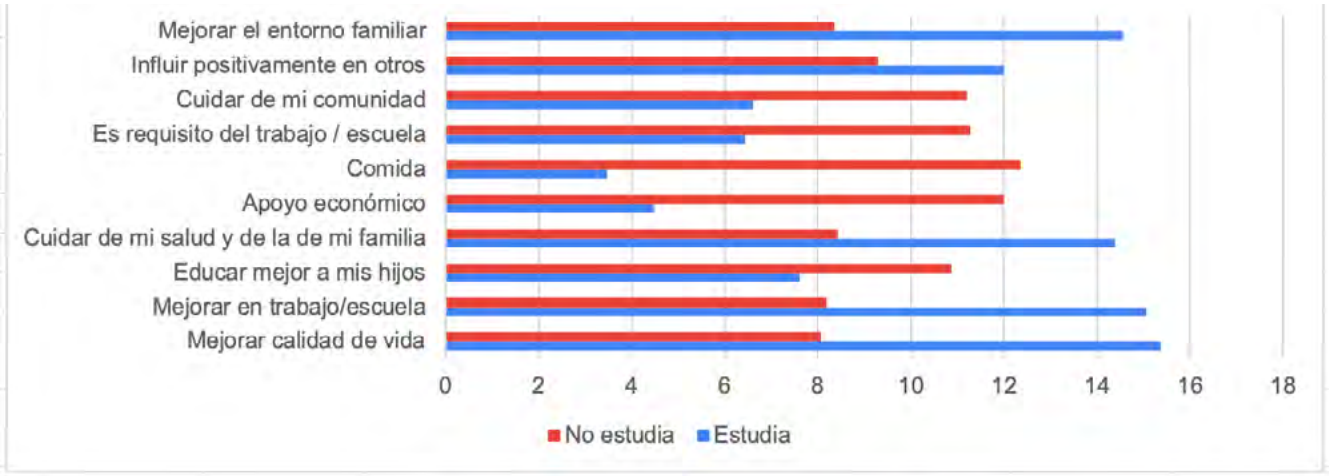
los de menor nivel de estudios en segudo lugar buscan mejorar el entorno familiar.

En la Gráfica 5 es evidente la relación entre el lugar de residencia y la motivación para aprender y destaca que, para los jóvenes del Ajusco, lo más importante es cuidar de su salud y la de su familia, seguido de buscar mejorar la calidad de vida. Para los jóvenes que viven en la zona de La Raza, su principal motivación es mejorar su calidad de vida y el entorno familiar. Mientras que para los jóvenes de Huixquilucan su principal motivación es mejorar el entorno familiar al igual que mejorar en el trabajo o escuela, seguido de influir positivamente en otros.

En la Gráfica 6 se observa que para quienes estudian, sus principales motivaciones son mejorar calidad de vida, mejorar su trabajo o escuela, mejorar su entorno familiar, cuidar de su salud y la de su familia e influir positivamente en otros. Mientras que para los que no estudian, sus principales motivaciones son tener comida, recibir apoyo económico, hacerlo si es requisito de su escuela o trabajo, cuidar de su comunidad y educar mejor a sus hijos.

Análisis y discusión de los resultados

El uso generalizado entre los encuestados de WhatsApp y Facebook deja de manifiesto la necesidad que tienen



Gráfica 6. Motivación para aprender vs. estudiantes o no estudiante.
Fuente: Elaboración propia

de conversar, dialogar, mantenerse en contacto, independientemente de su edad y de su lugar de residencia; ya que ambas redes socio-digitales están encaminadas a generar conversación, y con ello, la posibilidad de crear redes de relaciones que permitan superar las distintas dificultades que se tienen en situación de pobreza, ahora agravada por la pandemia.

Es relevante observar, que a pesar de que la pobreza limita el desarrollo de la capacidad de autodeterminación (Dieterlen, 2013), los encuestados sin importar su edad tienen claro que deben capacitarse y aprender para mejorar su calidad de vida. Claro que para los más jóvenes y los más grandes es fundamental cuidar la salud y la de su familia, derivado de las circunstancias que viven, pues si su familia está bien ellos estarán bien también, los primeros por ser aún dependientes económicos en la mayoría de los casos, y en caso contrario, los más grandes por tener la responsabilidad del bienestar de su familia.

La teoría dice que la pobreza produce inacción e incapacidad en el plano material (Echeverría, 2014) sin embargo, en la presente investigación los encuestados se motivan para seguir estudiando con el objetivo de mejorar su calidad de vida. Esta fuerza que los impulsa a seguir adelante sería la que podría sacarlos de la situación de pobreza, pues como indican Ríos y Ortiz (2013) la pobreza no sólo es carencia de recursos sino saber si pueden realizar sus vidas con plenitud. En este caso, se observa que a pesar de sus circunstancias, mantienen su motivación por salir adelante y con ello sacar adelante a sus familias, cuidando su salud y mejorando su entorno.

La sociedad del cansancio que nos lleva a la autoexplotación casi ilimitada (Han, 2012) se hace presente entre los encuestados, pues aún con ingresos precarios (Han, 2017) los jóvenes siguen estudiando para mejorar su calidad de vida, su entorno y su salud, buscando incluso influir positivamente en otros. Para quienes no estudian, el círculo no se ha roto, pues su principal motivación es la supervivencia. Es una realidad, que la estructura social determina en gran medida las posibilidades de desarrollo, y romper el círculo de la pobreza requiere no sólo una enorme autodeterminación sino también tener un habitus (Bourdieu, 1996a; 1996b) que implique la lucha continua por superar las condiciones en las que les ha tocado vivir.

Es por ti : educación y comunicación continua

Con base en los resultados de la investigación, decidimos utilizar la tecnología como activador de información científica y directa con los jóvenes en calidad de agentes dinamizadores de la estrategia de educación continua disponible en situación de emergencia sanitaria. Así, dada la colaboración de los jóvenes se logró la construcción y validación con estudiantes de pregrado del sitio de divulgación científica Es por ti http://www.esporti.mx

El sitio fue consultado y piloteado con jóvenes (dinamizadores de la estrategia de comunicación Es por ti). Cada entrevista se orientó sobre lo que visitan los jóvenes y sus gustos, preferencias e interacciones digitales. La representación con imágenes, videos e infografías fue una recomendación constante que fue transformando la primera idea del sitio. Es por ti es un sitio en permanente modificación. Está estructurado en seis partes principales, con algunos otros submenús: 1) Inicio; 2) Quiénes somos: Objetivos y Asociados; 3) COVID-19 y Ciencia: COVID-19 en México y COVID-19 en el mundo; 4) Protégete: jóvenes y COVID-19, Familia y COVID-19 y En tu vida diaria; 5) Aprendizaje: oferta de talleres y cursos; y 6) Acerca de la COVID-19: preguntas frecuentas y fake news.

En el sitio web Es por ti los jóvenes encuentran información relevante en torno a la COVID-19 en México y en el mundo; este espacio, les ofrece la oportunidad de estar informados entorno a los sucesos más relevantes relacionados con la contingencia sanitaria. En el sitio web, los jóvenes acceden al semáforo de riesgo en México y al comunicado técnico cotidiano, lo que les permite saber las condiciones de la contingencia en su comunidad. Del mismo modo, el sitio Es por ti promueve una estrategia que favorece la cultura de salud solidaria, en la medida en que busca concientizar a los jóvenes y sus padres sobre la emergencia sanitaria, los cuidados necesarios, el generar un ambiente positivo en el entorno familiar, la importancia de la salud mental, estrés y otros elementos.

En la construcción y diálogo con los mismos se fortaleció el sitio web de la estrategia de educación y comunicación continua y se desprendieron otras acciones específicas.

Del mismo modo, se definió la operación del Curso de capacitación sobre salud solidaria, que retomó categorías como la educación para la salud, las enfermedades trasmisibles y no trasmisibles, las medidas preventivas ante epidemias, salud psicológica mental, orientada a los jóvenes en particular, pero que está disponible para todo público. Con este curso impartido por expertos del área de la salud se logró contar con información científica, actual, relevante y confiable sobre salud y la mejora de las condiciones de vida de los jóvenes.

Desarrollando el sitio web maestro (vinculado a redes socio-digitales) y el Curso capacitación sobre salud solidaria, con información de divulgación científica dirigida a jóvenes se lograron aterrizar todos los resultados del diagnóstico y atender sus necesidades. En ambas tácticas de comunicación se comparten conocimientos y los hallazgos de la investigación traducidos en materiales y mensajes útiles para los jóvenes, al tiempo que se aprovechan los dispositivos tecnológicos con usos comunicativos de la salud.

Conclusiones

La pobreza en nuestro país tiene potentes bases estructurales, es un fenómeno social sobre determinado que parece inquebrantable y de no fácil reversión. En las áreas urbanas la reproducción de las desigualdades socioeconómicas, la marginación, la inseguridad de los grupos más pobres. influye en la falta de acumulación de capital educativo y social en términos de vínculos sociales, contactos, participación social y la amenaza siempre latente de las drogas y la delincuencia. Este es el desafío del proyecto Es por ti. Del cual logramos aprendizajes que pueden colaborar a contener en términos de comunicación y educación continua, particularmente ante un problema planetario de salud, como lo es la pandemia.

Encontramos que los jóvenes en condición de pobreza en el área metropolitana del valle de México, aunque con ligeras variaciones, usan como una forma privilegiada de información el internet y están seriamente preocupados por mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno familiar. La pandemia tubo resultados paradójicos en los jóvenes en situación de pobreza: por un lado, en el largo confinamiento los obligó al uso mayor de las tecnologías de la información y el conocimiento, pero la precariedad y el cansancio en este uso fueron un freno el su aprovechamiento.

A pesar de ello el gran aprendizaje de esta investigación fue acercarse a ellos e indagar sus focos de interés, conocimiento y percepciones, particularmente sobre la pandemia. La necesidad de tener acceso a la información veraz y oportuna sobre la enfermedad, así como el conocimiento de las acciones concretas que deben tomar para propiciar la mejora de la salud personal y familiar en su contexto inmediato son valorados por los jóvenes de una forma importante.

Los dos anteriores hallazgos, el uso de los dispositivos tecnológicos y el vacío de una información oportuna y pertinente sobre la pandemia que fuera dirigida a los jóvenes, detonó la posibilidad firme de generar la estrategia de comunicación por medio del sitio web y el uso de redes sociales. El sito Es por ti está vivo y ha tenido importantes retroalimentaciones de estos jóvenes en aspectos relacionados con la imagen y usos comunicativos de la juventud mexicana como las infografías y los videos. De igual forma, estos datos nos alentarón, en profundización de acciones para que los jóvenes se apropien de la información y la compartan en sus redes sociales, poniendo en disponibilidad, a estos actores sociales los nombramos agentes dinamizadores.
El compromiso que hemos adquirido es mantener los cursos de educación continua, la página web y las redes sociales del proyecto Es Por ti permanentemente activas hasta diciembre del 2021, y se prevé que las interacciones entre agentes dinamizadores y la población fomente una mayor conciencia de salud solidaria, generando motivaciones suficientes para cambios en la conducta de la población.

Agradecimientos

La presente investigación contó con el apoyo del CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA mediante su Convocatoria para Proyectos de Acceso Universal al Conocimiento ante La Emergencia Covid-19. Proyecto No. 313868 con titulo: Programa de alfabetización mediática y creación colectiva de contenidos en redes sociales sobre el Covid-19 para el desarrollo de una conciencia de salud solidaria, dirigido a jóvenes en situación de pobreza del área metropolítana de la CDMX. ●

Referencias

Aguilar, A. y López, F. (2016). Espacios de pobreza en la periferia urbana y suburbios interiores de la Ciudad de México. Las desventajas acumuladas. Santiago, Chile. Revista Eure, Universidad Católica de Chile. vol.42 (125), ISSN 0250-7161. (Recuperado 12/10/2020). http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612016000100001

Bourdieu, P. (1994). Structure, Habitus and Practice. The Polity Reader in Social Theory Cambridge, UK: Polity Press, pp. 18-34.

Bourdieu, P. (1996a). Cosas dichas. Barcelona, España: Gedisa.

Bourdieu, P. (1996b). Razones practices sobre la teoría de la acción. Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P y Passeron, J-C. (2018). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo. México: Siglo XXI

CONEVAL (2017). Canastas alimentarias y no alimentarias, observadas y normativas. Recuperdo de: https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Lineas-de-bienestar.pdf

CONEVAL (2020). "Pobreza en México", Recuperado de:
https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx

Derrida, J. (2005). El futuro de la profesión o la universidad sin condición (gracias a las 'humanidades', aquello que podría tener lugar mañana. En T. Cohen. Jacques Derrida y las humanidades. Ariel Dilon (trad.),México/Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dieterlen, P. (2003). La pobreza: un estudio filosófico. México: Fondo de Cultura Económica.

Domínguez, J. y Martín, A. M. (diciembre 2006). Medición de la pobreza: una revisión de los principales indicadores. Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa, 27-66. Recuperado de:
https://www.redalyc.org/pdf/2331/233117243002.pdf

Echeverría, M. (2014). Representaciones de la pobreza en contextos de crisis. Un ejercicio desde el análisis crítico del discurso. Signo y Pensamiento, 64(XXXIII), 78-94. doi: 10.11144/Javeriana.SyP33-64.rpcc pp. 78-94.

García, A. (2020). "Solo 2 de cada 10 hogares pobres tienen internet en México". El Economista, 17 de febrero de 2020. https://www.eleconomista.com.mx/tecnologia/Solo-2-de-cada-10-hogares-pobres-tienen-internet-en-Mexico-20200217-0051.html

Gozález, M. (2020). "El lugar de la creencia en tiempos de pandemia. Jóvenes y redes sociales virtuales", Revista Argentina de estudios de Juventud, No. 14, Universidad Nacional de la Plata, https://doi.org/10.24215/18524907e043

Gonzáles-Canudas J; Iglesias-Chiesa, J-M; Romero-Antonio, Y; Chávez-Cortés, C; Gay-Molina, J. G. (2011). "Costo-efectividad en la detección de influenza H1N1: datos clínicos versus pruebas rápidas". Revista Panamericana de Salud Pública, v. 29, n. 1, pp. 1-8 https://scielosp.org/article/rpsp/2011.v29n1/01-08/

González-González, G. del C; Caballero-Hoyos, J. R; Chávez-Méndez, M. G. (2011). Las metáforas de la influenza humana A (H1N1) en México: el escenario nacional al descubierto. Una aproximación a través de la prensa mexicana. Comunicación y Sociedad, n. 16, pp.105-132 https://doi.org/10.32870/cys.v0i16.1113

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Predicción de rendimiento académico en estudiantes de nuevo ingreso en base a factores de riesgo

Prediction of academic performance in new students based on risk factors

Belzabeth Tovar Luna, Carlos O. Aguilar Ortega
Universidad del Valle de México
Querétaro y Ciudad de México, México.

Recibido / Received 19/08/2020
Aceptado / Accepted 15/01/2021

Resumen

Objetivo general: identificar un modelo de predicción para el rendimiento académico a partir de los factores de riesgo en estudiantes de primer semestre de medicina.
Material y métodos. Se incluyeron estudiantes de nuevo ingreso que respondieron el instrumento de detección de riesgos académicos. Se consideraron riesgos académicos: mentalidad fija, falta de conciencia, nivel bajo de matemáticas, nivel bajo de lectura, estrategias de estudio, ingresos económicos, como característica de ingreso, escuela de procedencia, promedio de bachillerato, calificación de examen de conocimientos y calificación Terman. El rendimiento académico se evaluó en escala del 0 al 10 como promedio general y materias reprobadas.
Resultados. La comparación del promedio de calificación al final fue significativa para claridad vocacional e inglés.
Recomendaciones: A la admisión contemplar una evaluación de orientación vocacional e inglés.
Limitaciones e implicaciones: Ninguna, el proceso de admisión y la evaluación de riesgos académicos es requisito de ingreso.
Originalidad: Es un instrumento propio de la institución de evaluación de riesgos, y no se había comparado con el rendimiento académico.
Conclusión. El riesgo vocacional e inglés predicen el rendimiento académico al final de primer semestre.

Palabras clave: Predicción, rendimiento, factor de riesgo.

Abstract

Course objective: *to identify a prediction model for academic performance based on risk factors in first-semester medical students.*
Material and methods*. New students who responded to the instrument for detecting academic risks were in-*

Belzabeth Tovar Luna. Universidad del Valle de México, campus Querétaro
Carlos O. Aguilar Ortega. Director Nacional de Medicina y Odontología. Corporativo UVM – Ciencias de la Salud

cluded. Academic risks were considered: fixed mentality, lack of awareness, low level of mathematics, low level of reading, study strategies, economic income, as entrance characteristic, school of origin, high school average, knowledge test score and Terman score . Academic performance was evaluated on a scale from 0 to 10 as a general average and failed subjects.
***Results**. The final grade point average comparison was significant for vocational clarity and English.*
***Recommendations:** Upon admission, consider an evaluation of vocational guidance and English.*
Limitations and implications: None, the admission process and the academic risk assessment is an admission requirement.
***Originality:** It is an instrument of the institution for risk assessment, and had not been compared with academic performance.*
***Conclusion.** Vocational risk and English predict academic performance at the end of the first semester.*

***Keywords:** Prediction, performance, risk factor.*

Introducción

La UNESCO (2006) ha señalado que la calidad es medular en la educación y un factor determinante para mejorar. En el contexto de la educación, calidad implica un juicio de valor respecto a las cualidades que se le exigen, no corresponde a un concepto unívoco, ni neutro, y está condicionado por factores ideológicos y políticos. (Blanco, 2008, p. 35).

No obstante, el abordaje cualitativo, se percibe que la educación tiene una dimensión cuantitativa (UNESCO, 2006, p.17). Entre 1905 y 1908 iniciaron las bases para escalas de medición del aprendizaje y en México en los 70's se inician los exámenes con fines evaluativos (Padilla, 2007, p.28).

Sin embargo, aun cuando su el inicio de la evaluación fue el desempeño académico, actualmente la diferencia entre la demanda y oferta educativa de las instituciones de educación superior ha originado que el examen se realice al ingreso a una Licenciatura. El alumno de educación media, egresa con determinada formación académica, situación que tiene que someterse a un examen de admisión; para conocer si el aspirante es capaz de enfrentar las exigencias de la vida universitaria.
El rendimiento académico ha sido un tema de discusión que no ha obtenido resultados contundentes, al respecto existen infinidad de definiciones, se he identificado como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, y representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares (Tonconi, 2010, p.17), también se ha dicho que es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta de forma estimativa lo que la persona ha aprendido. (Alcaide, 2012, cita a Pizarro, p. 34); unas definiciones más contemplan al desempeño académico como la forma operativa y tácita como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos. (Hernán y Villarroel, 1987, p.36); también se ha señalado como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno (Alcaide, 2012, p. 30); y una definición más lo identifica como la suma de factores que actúan en la persona que aprende y se miden a través de las calificaciones con valor cuantitativo (Garbanzo, 2007, p. 45) (Gaxiola, 2012, p.52).

Estado el arte

En la actualidad la diferencia entre la demanda y oferta educativa de las instituciones de educación superior ha propiciado el examen de admisión como requisito para el ingreso a la licenciatura, en él se identifican deficiencias y es una forma de asegurar que los lugares disponibles sean ocupados por las Alumnos que tienen mayor probabilidad de éxito académico.

Al respecto no existe una estandarización, cada institución educativa realiza el examen de admisión que a su consideración le ha brindado mejores resultados, e incluso son susceptibles de ser modificados para la misma Licenciatura. Esto aunado a las características de egreso del bachillerato marca la pauta para aceptar a un Alumno en licenciatura. (Gaxiola, 2012, p.55). (Et al, 2012, p.56).

El examen de admisión permite detectar deficiencias en la formación. Lo anterior permite a las Instituciones de Educación superior planteen sus criterios de selección para su ingreso y admitir solo sólo aquellos con desempeño académico alto.

El examen de admisión a los alumnos que aspiran ingresar a la Licenciatura de Medicina, tiene la función principal de la medición educativa, la toma de decisiones y asegurar que los lugares disponibles en la carrera, los ocupen quienes estén capacitados para estudiar

la Licenciatura y tengan por consiguiente mayor éxito académico. El examen mide los conocimientos, y existen instrumentos de medición de habilidades, los cuales se ajustan de acuerdo al parámetro de medición determinado por la institución el alumno es aceptado.

Estudios reportan que en estudiantes de medicina las calificaciones de preparatoria son un elemento en relación al éxito académico de los estudiantes de medicina, pero no son factor que presentara una asociación importante con el promedio obtenido al final del primer año de la carrera (Vargas, Rodriguez &Cortés,2011 p. 307). Y existen variables como son los hábitos de estudio, habilidades académicas, conocimientos previos y rasgos de personalidad que se relacionan a la calificación. Otro estudio menciona que relacionado al mal rendimiento académico se encuentran la poca comprensión de los contenidos, la inadecuada profundización de los temas impartidos, así como la no aclaración de dudas, habilidades interpersonales y comunicativas (Arias, Avalos & Sánchez, 2018, p.2019).

La evaluación educativa es una actividad compleja, que tiene implicaciones sociales, "es una actividad inherente al proceso didáctico y por lo mismo, condicionada por las circunstancias y características, tanto históricas como las propias del aquí y ahora en que está inmerso dicho proceso". (Panza, Pérez, y Morán, 1986, p.:94). La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje debe partir de un marco teórico, conceptual y operativo que oriente las acciones que deben de llevarse a cabo. Se debe considerar como una parte integral de una buena enseñanza: "No es posible concebir adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje sin la evaluación" (Rosales, 1990 citado por Díaz Barriga, 2010). La información que aportan permite proponer mejoras y correcciones al proceso enseñanza aprendizaje.

La evaluación tiene como finalidad pedagógica mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las competencias a desarrollar, nos informan de la evolución del proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo que el docente puede adaptar las actividades de enseñanza y reorientar la planeación de las secuencias del aprendizaje.

La función social de la evaluación es proporcionar los resultados globales de los alumnos en relación con un conjunto de competencias genéricas y disciplinares al final de un determinado período de formación, de tal manera, que se deriva la acreditación, calificación, promoción o titulación, siempre y cuando llegue a alcanzar los objetivos planteados.

Dentro de la función pedagógica se distingue la evaluación formativa, considera el proceso de aprendizaje, como una actividad continua de reestructuraciones producto de las acciones del alumno y de la propuesta pedagógica, el docente supervisa el proceso para identificar los posibles obstáculos que pudiera haber y en la medida de lo posible, remediarlos. El objetivo es comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta, los datos de mayor interés son las representaciones que hace el estudiante de la tarea, de las estrategias y procedimientos que utiliza para llegar a ciertos resultados.

Por otro lado, la evaluación formadora se dirige a promover que el estudiante sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje, es decir, lograr que el alumno aprenda desde la heterorregulación, a apropiarse de los criterios para aprender a autorregularse en el aprendizaje y en su evaluación. (Díaz Barriga, 2010, p.: 332). Para que los alumnos aprendan a regular su propia actividad evaluativa es necesario comunicar los objetivos, que conozcan y empiecen a tener dominio de las operaciones autor reguladoras de anticipación y planeación de las acciones y que se apropien de los instrumentos y criterios de evaluación implementados por los profesores, Uno de los instrumentos que se utilizan en la evaluación formadora y formativa, son las rúbricas o matrices valorativas.

Díaz Barriga y Hernández, (2010, p. 342), las definen como guías de puntaje que permiten apreciar niveles progresivos de competencia o pericia (el rango de competencia posibles), y cómo los alumnos transitan de un nivel dado a otro. Abocándose más hacía lo cualitativo de los distintos niveles de desempeño que pueden ir desde lo más básico y hasta lo más elevados. Pasando por los niveles intermedios: proporcionan indicadores que guían las evaluaciones, las retroalimentaciones de los profesores o de los alumnos y la apropiación de criterios por parte de los estudiantes.

La evaluación se va a relacionar con el rendimiento académico del alumno, y es el resultado del proceso enseñanza aprendizaje que va teniendo en los diversos contextos educativos en los que transita su vida educativa.

Existen una diversidad de reportes referentes al desempeño académico en estudiantes de medicina, posiblemente por ser una de las carreras con más demanda educativa en las instituciones de educación superior. Esta exigencia se enfatiza en la educación médica, por el acentuado escrutinio de evaluación de los organismos acreditadores de las carreras de medicina, además de la evaluación del aprendizaje al final de la carrera, que actualmente ha tomado el enfoque de las competencias profesionales.

Lo anterior concuerda con la mayoría de las instituciones de educación superior, donde ya intervienen factores de acreditación y certificaciones de licenciaturas, y estos tres puntos son puntos medulares de evaluación por los organismos acreditadores.

Por consiguiente, el rendimiento académico tiene implicaciones importantes, y se va a relacionar en la actualidad a las calificaciones obtenidas por el alumno. Siendo un referente casi exclusivo de aceptación para poder accesar a diversos niveles educativos.

En este estudio los factores de riesgo que se han identificado en relación al desempeño académico futuro incluyen mentalidad fija, falta de conciencia, nivel bajo de matemáticas, nivel bajo de lectura, estrategias de estudio, ingresos, falta de claridad vocacional, tecnología de dispositivos, e inglés.

Por lo que el objetivo del proyecto identificar un modelo de predicción para el rendimiento académico a partir de los factores de riesgo en estudiantes de primer semestre de medicina.

Material y métodos

Se realizó un modelo de predicción del rendimiento académico, en estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Medicina de una Universidad privada de la ciudad de Querétaro, México. De febrero a julio del 2017.

Se identificaron grupos con y sin riesgo para cada una de las dimensiones de factores de riesgo académico en quienes se comparó el rendimiento académico al final de primer semestre.

Se incluyeron a todos los estudiantes de nuevo ingreso al periodo escolar 02/2018 que respondieron el instrumento de detección de riesgos académicos; se excluyeron estudiantes recursando semestre; y se eliminaron quienes se dieron de baja durante el semestre.

Se estudió al total de Alumnos de nuevo ingreso (n= 120), no se realizó técnica muestral.

Para la evaluación de los factores de riesgo académico se utilizó el instrumento denominado ADN Lince el cual forma parte de los requisitos de ingreso de los estudiantes de la Universidad del Valle de México. El Perfil Inicial puede ser dividido en dos grandes áreas: Herramientas e Intervenciones. Se identificaron 9 dimensiones de factores de riesgo académico; mentalidad fija, falta de conciencia, nivel bajo de matemáticas, nivel bajo de lectura, estrategias de estudio, ingresos, falta de claridad vocacional, tecnología de dispositivos, e inglés.

Otras variables incluyeron escuela de procedencia, promedio de bachillerato, calificación de examen de conocimientos al ingreso y calificación de Terman Merrill. El rendimiento académico se evaluó en dos dimensiones al final del primer semestre e incluyó promedio general de calificación en escala del 0 al 10 y número de materias reprobadas. Esta información se obtuvo de los registros existentes en el Departamento Académico de la División de Ciencias de la Salud.

El análisis estadístico comprendió promedios, porcentajes e intervalos de confianza para promedios y porcentajes. Prueba de t para poblaciones independientes, modelo de regresión lineal múltiple y proyección del rendimiento académico.

La ética del estudio, se basa en el reglamento de la Ley General de salud en materia de investigación para la salud, de donde se retoma el consentimiento informado, el anonimato de los sujetos de estudio, y de acuerdo al Art.17 fracción I, este estudio se considera Investigación sin riesgo: ya que se emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquéllos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada en las variables fisiológicas, psicológicas y sociales de los individuos que participan en el estudio.(Secretaria de Salud, p.6;2014).

Se registro en el Comité de investigación y Bioetica correspondiente en la institución educativa No. De registro CSUVM082018.

Resultados

El promedio de edad de la población estudiada es de 19.28 años (IC 95%; 18.69 – 19.71), el 66.7% (IC 95%; 58.3 – 75.1) son del sexo femenino.

La comparación del promedio de calificación al final del primer semestre fue estadísticamente significativa para la claridad vocacional y el inglés, en la primera el promedio de calificación en el grupo sin riesgo es 8.63 y en el grupo con riesgo 7.65 (p = 0.01); para el inglés el promedio para el grupo sin riesgo fue 8.68 y en el grupo sin riesgo 8.43 (p=0.03). En el cuadro 1 se muestra el resultado para el resto de las dimensiones estudiadas.

Nivel de lectura				
Calificación primer semestre	Sin riesgo	Riesgo	t	p
Promedio	8.67	8.58	0.73	0.46
Desviación estándar	0.47	0.59		
Nivel de matemáticas				
Calificación primer semestre	Sin riesgo	Riesgo	t	p
Promedio	8.64	8.61	0.27	0.78
Desviación estándar	0.49	0.58		
Estrategias de estudio				
Calificación primer semestre	Sin riesgo	Riesgo	T	P
Promedio	8.61	8.67	0.17	0.86
Desviación estándar	0.56	0.36		
Ingresos				
Calificación primer semestre	Sin riesgo	Riesgo	T	P
Promedio	8.60	8.64	0.36	0.71
Desviación estándar	0.57	0.52		
Claridad Vocacional				
Calificación primer semestre	Sin riesgo	Riesgo	T	P
Promedio	8.63	7.65	2.50	0.01
Desviación estándar	0.54	1.03		
Tecnología				
Calificación primer semestre	Sin riesgo	Riesgo	T	P
Promedio	8.62	8.58	0.18	0.85
Desviación estándar	0.55	0.74		
Inglés				
Calificación primer semestre	Sin riesgo	Riesgo	T	P
Promedio	8.68	8.43	2.10	0.03
Desviación estándar	0.50	0.66		

Tabla 1. Desempeño académico (calificación al final del primer semestre) en el grupo con y sin riesgo para cada una de las dimensiones evaluadas.
Fuente: Elaboración propia

El promedio de calificación al final del primer semestre en alumnos procedentes de escuela pública es 8.65±0.47 y en los procedentes de escuela privada 8.60 ±0.56, estadísticamente estos valores son semejantes (t = 0.41, p = 0.68).

Se identificó correlación entre el rendimiento académico del primer semestre y la calificación del bachillerato (r = 0.29, p=0.001), también se identificó correlación con el resultado de la prueba Terman (r = 0.22, p=0.01). No se encontró correlación con la calificación de examen de conocimientos al ingreso (r = 0.14, p = 0.11).

El modelo que mejor explicó la calificación promedio en primer semestre incluyó la dimensión inglesa, claridad vocacional y la calificación del bachillerato (p= 0.00). En la tabla 2 se presenta la información al respecto.

Coeficiente de correlación	Coeficiente de determinación	F	p
0.38	0.15	6.55	0.00

Variable	Coeficiente	Estadístico	p
Constante	6.615		
Ingles	-0.222	1.96	0.052
Claridad vocacional	-0.881	2.31	0.023
Calificación bachillerato	0.237	2.61	0.010

Tabla 2. Modelo de regresión para explicar rendimiento académico (calificación en primer semestre) a partir de inglés, claridad vocacional y calificación de bachillerato.
Fuente: Elaboración propia

La calificación más alta al final del primer semestre (8.99) se obtiene cuando no existe riesgo en la dimensión de inglés, en la dimensión vocacional y cuando la calificación de bachillerato corresponde a 10. En la tabla 3 se presentan todos los posibles escenarios.

Calificación 1er Semestre	Inglés	Vocación	Calificación de Bachillerato
8.99	Sin riesgo	Sin riesgo	10
8.76	Con riesgo	Sin riesgo	10
8.75	Sin riesgo	Sin riesgo	9
8.53	Con riesgo	Sin riesgo	9
8.51	Sin riesgo	Sin riesgo	8
8.29	Con riesgo	Sin riesgo	8
8.27	Sin riesgo	Sin riesgo	7
8.10	Sin riesgo	Con riesgo	10
8.05	Con riesgo	Sin riesgo	7
7.88	Con riesgo	Con riesgo	10
7.87	Sin riesgo	Con riesgo	9
7.65	Con riesgo	Con riesgo	9
7.63	Sin riesgo	Con riesgo	8
7.41	Con riesgo	Con riesgo	8
7.39	Sin riesgo	Con riesgo	7
7.17	Con riesgo	Con riesgo	7

Tabla 3. Predicción del rendimiento académico (calificación en primer semestre) a partir de inglés, claridad vocacional y calificación de bachillerato.
Fuente: Elaboración propia

El modelo que mejor explicó el número de materias reprobadas en primer semestre incluyó la dimensión inglesa, claridad vocacional y la calificación del bachillerato (p= 0.001). En la tabla 4 se presenta la información al respecto.

Coeficiente de correlación	Coeficiente de determinación	F	p
0.36	0.13	5.79	0.001

Variable	Coeficiente	Estadístico	p
Constante	1.880		
Ingles	0.49	2.97	0.004
Claridad vocacional	1.058	2.08	0.039
Calificación bachillerato	-0.177	-1.46	0.145

Tabla 4. Modelo de regresión para explicar rendimiento académico (materias reprobadas en primer semestre) a partir de inglés, claridad vocacional y calificación de bachillerato.
Fuente: Elaboración propia

El número de materias reprobadas será menor al final del primer semestre (0.11) cuando no existe riesgo en la dimensión de inglés, en la dimensión vocacional y cuando la calificación de bachillerato corresponde a 10. En la tabla 5 se presentan todos los posibles escenarios.

Número de materias reprobadas en 1er semestre	Inglés	Vocación	Calificación de Bachillerato
0.11	Sin riesgo	Sin riesgo	10
0.29	Sin riesgo	Sin riesgo	9
0.46	Sin riesgo	Sin riesgo	8
0.60	Con riesgo	Sin riesgo	10
0.64	Sin riesgo	Sin riesgo	7
0.78	Con riesgo	Sin riesgo	9
0.95	Con riesgo	Sin riesgo	8
1.13	Con riesgo	Sin riesgo	7
1.17	Sin riesgo	Con riesgo	10
1.35	Sin riesgo	Con riesgo	9
1.52	Sin riesgo	Con riesgo	8
1.66	Con riesgo	Con riesgo	10
1.70	Sin riesgo	Con riesgo	7
1.84	Con riesgo	Con riesgo	9
2.01	Con riesgo	Con riesgo	8
2.19	Con riesgo	Con riesgo	7

Tabla 5. Predicción del rendimiento académico (materias reprobadas en primer semestre) a partir de inglés, claridad vocacional y calificación de bachillerato .
Fuente: Elaboración propia

Discusión

El proceso de admisión de alumnos de nuevo ingreso a la educación superior, es un tema de importancia; y se establece de acuerdo a criterios particulares de cada Institución educativa. Estos criterios se establecen acorde al nivel de exigencia académica que cada institución considere, con miras a tener un mayor éxito académico en la carrera. La Licenciatura de Medicina, no queda exenta de este proceso; tal vez dadas sus características de formación, sea uno de los más rigurosos y escrupulosos. Es verdad que no existe un instrumento único de evaluación para el ingreso a la carrera, y tal vez sea lo más adecuado, pero más allá del instrumento, lo importante es que al ingresar a la carrera se pueda predecir el éxito que se tendrá como Alumnos de Medicina, en esto

radica la importancia del artículo que aquí se presenta. Ubicado en la evaluación de ingreso y el posible comportamiento, existe la posibilidad de que en cada Alumno se identifiquen las áreas de oportunidad y en consecuencia la Universidad como institución educativa, proporcione al Alumno las herramientas necesarias para superar las limitaciones.

En este caso, el proceso de admisión consta de varios instrumentos evaluativos, que permiten tener un resultado global de: habilidades, conocimientos previos, y preferencias vocacionales; relacionadas a las características personales de los candidatos. Con respecto a las habilidades, se aplica la herramienta ADN Lince, el cual consta de una rigurosa metodología de aplicación, medición, recolección e interpretación de los resultados. Propone una interpretación objetiva y cuantitativa para cada reactivo. Estudios relacionados al rendimiento académico toman factores familiares y adicciones como factores que influyen a su rendimiento durante la carrera (Vélez, Meerbeke, Roa, 2005, p.76).

Otros estudios mencionan que los estudiantes ingresan con conocimientos generales heterogéneos y no suficientes para hacer frente a la demanda académica que implica la Licenciatura en Medicina. Las principales variables que impactan en el desempeño académico de los estudiantes están relacionadas con los conocimientos previos y con cuestiones psicológicas (Urrutia, Ortiz, Fouilloux, 2014, p325)

Una aportación en este estudio es que a partir de la detección de riesgos se determina un programa de tutorías y seguimiento académico a partir de los riesgos encontrados. Sin embargo, existen riesgos que quedan pendientes de resolver como es el de la vocación.

El factor vocacional; continúa siendo un factor que no es lo suficiente evaluado y con la debida orientación para los estudiantes. En la formación media superior se establece que se imparte la orientación vocacional como parte de la curricula, y que, de acuerdo a los resultados, le proporciona al estudiante elementos para poder decidir que profesión elegir. Sin embargo, se continúan encontrando estudiantes con falta de una vocación, y aunque no es objetivo del estudio, es una oportunidad de análisis investigativo el identificar los motivos por los cuales el estudiante ingresa a la carrera de medicina. Estudios demuestran que en los estudiantes actuales se evidencia una motivación más externa para iniciarse en la medicina y algunos muestran que su vocación esta en desarrollo (Perales, Sánchez, Mendoza, 2014, p.39). En conclusión, se puede afirmar que los factores de inglés y de claridad vocacional son los que predicen el desempeño académico en estudiantes de primer semestre de la carrera de medicina. ●

Bibliografía

Alcaide Risoto M. (2012). Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 1º. De bachillerato según género. http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art2.pdf , 2, 27-44.

Arias Carbonell, Martha María, Ábalos Fernández, Eleanne Yamileth, & Sánchez Imbert, Norka. (2011). Rendimiento académico de estudiantes de medicina en la asignatura Morfofisiología Humana I. MEDISAN, 15(8), 1107-1112. Recuperado en 06 de junio de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192011000800009&lng=es&tlng=es.

Blanco G. R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Rev. de Educ. Organización de Estados Iberoamericanos., 347, 33-54.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández, Gerardo (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 3ª Edición. México: Mc Graw Hill

Garbanzo Vargas G.M (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista de Educación. 1, 43 – 63.

Gaxiola R.J., González L. S, Contreras H. Z., Gaxiola V.E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. Revista de Psicología, 30, 48-74.

Herán A., Villarroel J. (1987). Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento académico de castellano y matemáticas en el primer ciclo de enseñanza general básica. CPEIP, 48, 27-44.

Organización Mundial de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2006). Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras. UNESCO, 1, 15-19.

Padilla M.R.A. (2007). El sentido del examen en la educación superior ¿reproducción o demostración de lo aprendido? Reencuentro., 48, 27-33.

Pansza, Pérez y Morán (1986). Fundamentación y Operatividad de la didáctica. 2 Tomos. México: Ediciones Gernika.

Perales A., Sánchez E., Mendoza A., Huamaní C. (2014). Vocación médica en estudiantes de medicina de una universidad peruana. An Fac med., 75, 37-42.

Secretaria de salud. (2014). REGLAMENTO de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Pp 1- 31. Recuperado el 8 de Junio del 2018.Disponible en: http://sitios.dif.gob.mx/normateca/wp-content/Archivos/Normateca/DispGrales/ReglamentoLeyGeneralSalud_MateriaInvestigacion_Ago2014.pdf

Tonconi Quispe J. (1987). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la una-puno, periodo. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 11, 1 – 41.

Urrutia Aguilar M.E., Ortiz León S., Fouilloux Morales C., Ponce Rosas E.R. & Guevara Guzmán R. (2014). El rendimiento académico en el primer año de la carrera de médico cirujano: modelo multivariado explicativo. Educación Médica, 3, 324-30.

Vargas, Ingrid, Ramírez, Claudia, Cortés, José, Farfán, Aurora, & Heinze, Gerhard. (2011). Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Medicina: estudio de seguimiento a un año. Salud mental, 34(4), 301-308. Recuperado en 06 de junio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252011000400002&lng=es&tlng=es

Vélez A.,Meerbeke V., & Roa G.N . (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. Educación Médica, 8, 74-82.

FIMPES®

REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

INVESTIGADOR, ENVÍA TUS ARTÍCULOS A:

revista.investigacion.fimpes@gmail.com

REVISA LA GUÍA PARA AUTORES DENTRO DE LA REVISTA.