



Idiomas



Español



Inglés



Registrarse

Entrar

Todos los Campos

Buscar

Acerca de

Equipo editorial

Políticas de la editorial

Envío de Manuscrito

Estadística básica

Contacto

Más números

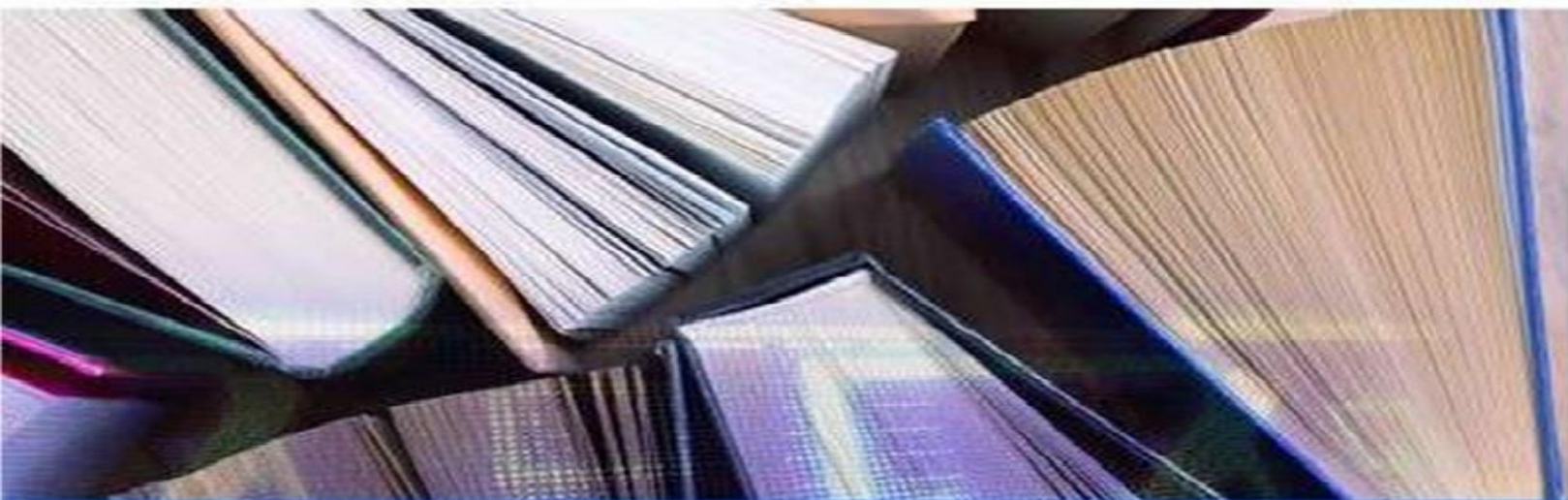
Anuncios

Inicio / Más números / Vol. 8 Núm. 22 (2025): Revista RedCA (junio - septiembre 2025)

DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v8i22>

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA



Volumen. 08
Numero. 22
(junio — septiembre 2025)

ÍNDICE

Bienestar Psicológico explicado a través de las Competencias Emocionales y las Estrategias de Afrontamiento en estudiantes universitarios.....	1-19
Alejandra Moysén Chimal, Diana Eliether Figueroa Mora	
Desigualdad educativa en las entidades federativas mexicanas en 2020 medida a través del coeficiente de Gini.....	20 - 41
Antonio Favila Tello	
Estilos de Liderazgo Escolar en Docentes del Nivel Superior en México.....	42 - 59
Lorena López Villafaña, Ariel Beltrán Solache, Marcos Oliver Jaimes Gómez	
Factores que dificultan la comprensión auditiva de los alumnos de inglés como lengua Extranjera:el caso del curso de inglés básico del Centro de Idiomas de la UV.....	60 - 87
Jennifer Monserrat López Rodríguez, Verónica Rodríguez Luna, Isai Ali Guevara Bazan	
Gamificación en la educación de ciencias de la salud: una revisión del impacto de las TIC en el rendimiento académico, motivación y satisfacción académica.....	88 - 115
Farah Denisse Moreno Avitia, María Guadalupe Soto Decuir, Luis Alberto González García, Adriana López Cuevas	
Hábitos de comunicación de la información en Ambientes Virtuales de Aprendizaje: el caso de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato.....	116 - 139
Miguel Ángel Hernández Briseño	
Impacto De La Inteligencia Artificial En El Aprendizaje Del Inglés Como Lengua Extranjera En Estudiantes De Bachillerato En Ecuador.....	140 - 164
Liliana Gabriela Acosta-Rivera, Concepción del Carmen Bedón Vaca	
Impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas en la participación y el aprendizaje de los estudiantes.....	165 - 190
Roberto Cruz Acosta, Ruth Bulica Chana Cassungu Cruz	
La pertinencia de la oferta educativa para detonar el desarrollo del estado de Tabasco.....	191 - 216
Ana Edith Palomino Vergara	
Percepción de Autoeficacia de Futuros Docentes sobre su Formación Inicial. Escuela Normal Superior privada en Morelos.....	217 - 228
Yanet Soberanes Cespedes, Fermín Sotelo Bahena	

Pertinencia de un Sistema de Evaluación y Acreditación para la mejora continua de las Instituciones de Educación Superior.....	229 - 248
--	-----------

Jaime Arturo Castillo Elizondo

Propuesta Experiencial como Alternativa a la Escuela Tradicional Para Padres.....	249 - 275
---	-----------

Ana Guadalupe Barrera Jiménez

Reseñas

Reseña conmemorativa al 7° aniversario de la Revista de Investigación Educativa RedCA, UAEMéx, 2018-2025.....	276 - 286
---	-----------

Fernando Carreto - Bernal, Fernando Carreto - Guadarrama

Bienestar Psicológico explicado a través de las Competencias Emocionales y las Estrategias de Afrontamiento en estudiantes universitarios

Psychological Well-Being as Explained through Emotional Competencies and Coping Strategies in College Students

Alejandra Moysén Chimal <https://orcid.org/0000-0002-2201-2737>

Diana Eliether Figueroa Mora <https://orcid.org/0000-0002-1703-3306>

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 25/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue el identificar si las competencias emocionales y las estrategias de afrontamiento explican el bienestar psicológico en jóvenes universitarios. El bienestar psicológico es la percepción que tiene la persona acerca de sus logros, su satisfacción con la vida, con las actividades que realiza, por lo que puede verse afectado por el estrés y la capacidad de regulación emocional, en los jóvenes universitarios. La presente investigación se llevó a cabo con 840 estudiantes universitarios, 522 mujeres y 318 hombres, solteros, con un rango de edad de los 18 a los 24 años. Se les aplicaron las pruebas de Bienestar Psicológico de Ryff, Competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda y el de Estrategias de Afrontamiento (COPE). Todos los instrumentos validados en población universitaria. Se aplicaron a través de un formulario de Google, y se procesaron los datos en el paquete estadístico SPSS versión 29, obteniendo una regresión lineal, analizando la correlación entre las variables, el valor B y la significancia. Los resultados muestran que los factores de las competencias emocionales de regulación emocional, competencia vida bienestar, competencia social, influyen de forma positiva en el bienestar psicológico, es decir que si la persona es competente emocionalmente va a tener mayor bienestar, de los factores de las estrategias de afrontamiento el de planeación de afrontamiento activo, apoyo social, impactan de forma positiva, caso contrario del de centrado en emociones y desahogo, y el de evitación, que impactan negativamente, es decir estos últimos deben de emplearse en menor medida para incrementar el bienestar. En conjunto todos los factores explican el 56.6% del Bienestar Psicológico.

Palabras clave: Bienestar psicológico, competencias emocionales, estrategias de afrontamiento, estudiantes universitarios

Abstrac

The aim of this research was to identify whether emotional competencies and coping strategies explain psychological well-being in young university students. Psychological well-being is the perception that the person has about their achievements, their satisfaction with life, with the activities they perform, so it can be affected by stress and the capacity for emotional regulation, in young university students. The present research was conducted with 840 university students, 522 women and 318 men, single, with an age range from 18 to 24 years old. They were administered Ryff's Psychological Well-Being, Bisquerra and Pérez Escoda's Emotional Competencies and the Coping Strategies (COPE) tests. All the instruments were validated in a university population. They were applied through a Google form, and the data were processed in the SPSS version 29 statistical package, obtaining a linear regression, analyzing the correlation between the variables, the B value and the significance. The results show that the factors of emotional competences of emotional regulation, well-being life competence, social competence, have a positive influence on psychological well-being, that is to say that if the person is emotionally competent he/she will have greater well-being, of the factors of coping strategies that of active coping planning, social support, have a positive impact on psychological well-being, that is to say that if the person is emotionally competent he/she will have greater well-being.

Keywords: Psychological well-being, emotional competencies, coping strategies, university students.

Introducción

Delors et al. (1996), enfatizan que la educación no sólo se debe enfocar en la adquisición de conocimientos sino en desarrollar competencias que le permitan mejores oportunidades en la vida, mediante la paz, la libertad y la justicia social. En ese sentido señalan que las políticas educativas son un proceso continuo de los conocimientos, capacidades técnicas, la estructuración del individuo y de su relación con el otro. La educación superior tiene como uno de sus propósitos el contribuir a la sociedad con profesionistas altamente capacitados y con un gran sentido humanista. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) refiere que la educación debe de pasar de métodos

lineales y tradicionales a formadores integrales que incluyan variables culturales, psicosociales y afectivas en todos los niveles educativos.

Anabalón-Anabalón y Vega (2023) mencionan que en la educación superior debe de ir acompañado de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes para la vida y el ámbito laboral. Así mismo refieren que los estudiantes tienen mayor autonomía emocional y competencia social, lo que conlleva a que pueden valerse por sí mismos y relacionarse con sus pares.

El bienestar psicológico es la percepción respecto a los logros y su grado de satisfacción personal con sus acciones pasadas, presentes y futuras (Velázquez et al., 2008). De acuerdo con Harvey Narvaéz et al. (2021) el bienestar psicológico se va construyendo a través de un conjunto de vivencias positivas o negativas, además del vínculo con otras personas y las redes de apoyo.

Las competencias emocionales, de acuerdo con Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Las competencias emocionales surgen de la educación emocional, y tienen mayor aplicación en el contexto educativo, ya que se encuentran relacionadas con la medición de logros (Fragoso-Luziarga, 2015). López-Cassá et al. (2018) mencionan que las competencias emocionales se relacionan con las capacidades afrontamiento en situaciones adversas e impactan en la satisfacción con la vida.

Fragozo-Luziarga (2015) y Suriá Martínez et al. (2021) refieren que el potenciar las competencias emocionales en los universitarios se asocia con la interacción social de los futuros profesionistas, las personas que tienen mayor competencia social tienen mayores habilidades para lidiar con los problemas emocionales y por ello experimentan un mayor bienestar. Anabalón Anabalón et al. (2024) mencionan que, en el caso de los universitarios de Chile a mayor nivel de logro en autonomía emocional y competencia social, los jóvenes cuentan con mayores habilidades para desarrollarse por sí mismos y para establecer relaciones positivas.

Por otra parte las estrategias de afrontamiento que son las habilidades cognitivas y conductuales usadas para enfrentarse a las demandas internas y ambientales percibidas como

estresantes (Lazarus & Folkman, 1984, Lazarus, 2003)), y que como se puede observar, sí las personas cuentan con estos elementos, serán individuos satisfechos con su historia de vida y sus logros conscientes de sus conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que les permite comprender, expresar y regular sus emociones, contando con las habilidades cognitivas y conductuales necesarias para enfrentarse a las demandas que se le presentan. Las estrategias de afrontamiento constituyen recursos que las personas emplean para hacer frente a demandas específicas, lo que puede afectar a su bienestar. (Harvey Narváez et al., 2021).

Diener (1984, 2009), considera que la personalidad ayuda a predecir el bienestar subjetivo, ya que las personas que presentan más altos niveles de felicidad son joviales, optimistas y quienes mejor manejan las preocupaciones. Las creencias espirituales, la resignificación de eventos normales a positivos, también se relacionan con el bienestar subjetivo. Este último está en función de la experiencia interna de las personas; se enfoca en la presencia de aspectos positivos y la ausencia de factores negativos y, por último: la evaluación global que cada individuo tiene sobre su vida.

Advíncula (2018), Khalil et al. (2020) refieren que el bienestar psicológico en la población universitaria supone una preocupación creciente debido a la exigencia académica que propicia el desarrollo de patologías, y encontraron que mientras más regulación emocional mejor es su bienestar, Cejudo (2017) refiere que en el caso de los jóvenes que identifican sus sentimientos y regulan sus emociones tienen mejor funcionamiento social.

Gutiérrez Cervantes et al. (2024) mencionan que la capacidad en los universitarios para afrontar situaciones aumenta cuando se comprenden las emociones involucradas, y esto es un factor protector en personas con competencias emocionales, lo que conlleva a ser autónomos y con autorregulación, lo cual es crucial en su desarrollo profesional y personal. Harvey Narváez et al. (2021) refieren que las estrategias de afrontamiento y el bienestar tienen una asociación directa, en los factores de solución de problemas, búsqueda de apoyo social, religión, evitación cognitiva, relación positiva y negación. Así mismo refieren que los universitarios tienen diferentes formas de afrontar.

De acuerdo con los estudios antecedentes se observan evidencias de que el bienestar psicológico se encuentra relacionado con variables de competencias emocionales y

estrategias de afrontamiento, pro lo que el presente estudio tiene como propósito el identificar si el bienestar psicológico puede ser explicado a través de estas variables.

Método

Tipo de Investigación y Diseño. Se realizó una investigación empírica cuantitativa, con un diseño transversal. De acuerdo con Ato et al. (2013) y Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), estos estudios se emplean para conocer el estado de las variables, a través del empleo de datos numéricos y el uso de análisis estadísticos.

El tipo de investigación es explicativo, porque busca exponer el fenómeno, desde sus causas y las circunstancias como se relacionan las variables.

Variables: Las variables independientes de estudio fueron las competencias emocionales, las cuales son un conjunto conjunto de conocimientos, capacidades y ahbilidaddes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada las emocionaes (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). Y las estrategias de afrontamiento consideradas como las habilidades cognitivas y conductuales con que cuentan las personas para responder al estrés que les causan los sucesos de la vida diaria, estás estrategias son acciones que realizan, y pueden centarse en el problema o la emoción (Lazarus y Folkman, 1986). La variable dependiente fue el bienestar psicológico es un estado de cremiento personal y de desarrollo que conlleva emociones positivas y una percepción de sucesos positivos (Díaz et al., 2006).

Participantes

La muestra que se empleo fue no probabilística por conveniencia, teniendo algunos criterios de inclusión como ser estudiante formalmente inscrito, aceptar formar parte del estudio, manifestado a través de una carta de consentimiento. Se aplicaron los instrumentos a 935 estudiantes universitarios de licenciatura de una institución pública del Estado de México. 355 hombres y 580 mujeres, con un rango de edad de 17 a 29 años. Se revisó la base de datos en cuanto a casos perdidos y datos atípicos considerando algunas características como la edad y el estado civil. y las variables de estudios. Se procedió a eliminar los datos atípicos quedando la población con 840 casos. De los cuales 522 son mujeres y 318 hombres, todos ellos solteros, con un rango de edad de los 18 a los 24 años, 395 no realizan actividad física y 445 sí (Ver la Tabla 1).

Tabla 1*Características de los estudiantes universitarios de una institución pública*

		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Edad en años.	18	127	68	195
	19	141	91	232
	20	103	50	153
	21	84	48	132
	22	44	34	78
	23	17	17	34
	24	6	10	16
Estado Civil	Soltero	522	318	840
Actividad Física	No	288	107	395
	Si	234	211	445
Total		522	318	840

Nota: Elaboración propia, derivada de las repuestas de los participantes en la investigación

Instrumentos

Para medir el Bienestar Psicológico se empleó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, que fue adaptada al español Díaz et al. (2006). Consta de 39 ítems en una escala Likert con seis opciones de respuesta que va de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. De acuerdo con Figueroa Mora (2022) la escala para estudiantes universitarios tiene una varianza total de 49.747%, dividido en seis factores: Propósito de Vida, Relaciones Interpersonales, Crecimiento Personal, Autoaceptación, Dominio del Entorno y Autonomía; y un alfa total de .925. Para fines de la presente investigación se consideró el total del Bienestar Psicológico, que de acuerdo con Díaz et al. (2006) se obtiene de la suma de todos los reactivos, y a mayor puntuación mayor bienestar.

Para medir las competencias emocionales se utilizó la Escala de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A), consta de 48 ítems y se compone de cinco dimensiones: Consciencia Emocional, Regulación Social, Competencia Social, Regulación Emocional y Red Social. El instrumento cuenta con una varianza total de 45.414%, un alfa total de .895 (Figueroa et al., 2022).

Para medir las estrategias de afrontamiento se empleó la Escala Multidimensional de Evaluación de las Estrategias Generales de Afrontamiento COPE, el cual es un cuestionario autoinforme elaborado por Carver et al. y adaptada al castellano por Crespo y Cruzado (1997). Validada para jóvenes mexicanos por Moysén Chimal y Figueroa Mora (2021). El instrumento se conforma de 9 factores: Planeación y Afrontamiento Activo, Apoyo Social, Consumo de Alcohol y Drogas, Humor, Centrado en las Emociones y Desahogo, Creencias y Religión, Negación, Aceptación y Evitación, con 50 reactivos. La varianza total del instrumento es de 44.364%, el alfa total de .895

Procedimiento

Los datos obtenidos en la presente investigación forman parte de la investigación realizada por Figueroa Mora (2022). Se aplicaron los instrumentos a través de formulario de Google, donde inicialmente se les explicaba que los datos se utilizarían para una investigación y se analizarían de manera grupal. Se les solicitó que manifestaran si estaban o no de acuerdo en participar en la investigación. La liga para acceder a los instrumentos y dar respuesta a los mismos estuvo durante seis meses y se compartió a través de las autoridades académicas de los diferentes Organismos Académicos de una Universidad Pública del Estado de México. Una vez que se tuvieron las respuestas se procesaron los datos en el paquete estadístico SPSS 27, se exploró la base de datos en cuanto a los descriptivos y la distribución normal de los datos, para eliminar los casos que tenían datos perdidos y los casos atípicos de las diferentes variables.

Se realizó un Análisis de Regresión Lineal de prueba de significancia, con el propósito de evaluar la importancia de cada variable independiente en el modelo, obteniendo el valor de R para establecer la relación entre las variables, R^2 con el propósito de establecer el ajuste de la VD sobre las VI, y establecer el porcentaje en que influyen las VI sobre la VD, el valor de Durbin-Watson, para establecer el supuesto de independencia, el ANOVA con el propósito

de verificar que el modelo sea adecuado, el valor B, t y significancia para establecer el peso de cada una de las variables y la probabilidad, la Tolerancia y el VIP.

Resultados

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos de la Regresión Lineal jerárquica del bienestar psicológico a través de las competencias emocionales y las estrategias de afrontamiento. El modelo final, reporta una R de .757, lo cual establece una buena relación entre las variables. Las variables que influyen en el Bienestar psicológico son evitación, regulación emocional, competencia vida bienestar, competencia social, planeación de afrontamiento activo, apoyo social, centrado en emociones desahogo, las cuales en conjunto explicar el 56.6%. El valor de Durbin-Watson está entre los valores permitidos por lo que se establece la interdependencia.

Tabla 2

Análisis de Regresión del bienestar psicológico con competencias emocionales y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio		Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F		
1	.757 ^a	.573	.566	2.84906	.573	79.043	.000	2.042

Nota: La elaboración de la tabla se realizó con n=840, de las respuestas proporcionadas por los participantes a los instrumentos aplicados

a. Predictores: (Constante), Evitación, Apoyo Social, Regulación Emocional, Competencia Social, Centrado en las Emociones Desahogo, Competencia Vida Bienestar, Planeación y Afrontamiento Activo

b. Variable dependiente: Bienestar Psicológico

En la Tabla 3 se presentan los resultados obtenidos del ANOVA del Modelo, se observa que existe una significancia menor a .05, por lo que el modelo puede ser considerado.

Tabla 3

Resultados del ANOVA del Bienestar con respecto a las Competencias emocionales y las estrategias de afrontamiento

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	8925,055	7	1275.008	157.062	.000
	Residuo	6754,060	832	8.118		
	Total	15679,115	839			

Nota: La elaboración de la tabla se realizó con n=840, de las respuestas proporcionadas por los participantes a los instrumentos aplicados

a. Variable dependiente: Bienestar Psicológico

b. Predictores: (Constante), Evitación, Apoyo Social, Competencia Social, Regulación Emocional, Centrado en las Emociones y Desahogo, Planeación y Afrontamiento Activo, Competencias para la Vida y Bienestar

En la Tabla 4 se observa los resultados de Beta y los valores de t y la significancia de cada una de las variables que quedaron incluidas en el modelo para predecir el Bienestar Psicológico. La Regulación emocional tiene un valor B mayor de .336, seguido de competencias para la vida bienestar (B=.219), evitación que tiene un valor negativo (B= -.217). Así mismo se observa que los valores de tolerancia van de .633 a .781, y el VIF de 1.280 a 1.579, lo que permite verificar la colinealidad de las variables.

Tabla 4

Resumen del Análisis de Regresión para el Bienestar Psicológico con respecto a las competencias emocionales y las estrategias de afrontamiento

Alejandra Moysén - Chimal y Diana Eliether Figueroa - Mora

Bienestar Psicológico explicado a través de las Competencias Emocionales y las Estrategias de Afrontamiento en estudiantes universitarios.

Modelo	Coeficientes				Estadísticos de Colinealidad		
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.	Tolerancia	VIF
	B	Desv. Error	Beta	t			
1 (Constante)	26.330	.964		27.318	.000		
Regulación Emocional	1.225	.094	.336	13.057	.000	.781	1.280
Competencia Social	.636	.091	.187	6.975	.000	.717	1.395
Competencia Vida Bienestar	.816	.106	.219	7.671	.000	.633	1.579
Planeación y Afrontamiento Activo	1.069	.226	.132	4.730	.000	.669	1.495
Apoyo Social	.810	.169	.130	4.797	.000	.707	1.415
Centrado en las Emociones y Desahogo	-.902	.210	-.115	4.286	.000	.717	1.395
Evitación	-1.815	.238	-.217	7.616	.000	.638	1.568

Nota: La elaboración de la tabla se realizó con n=840, de las respuestas proporcionadas por los participantes a los instrumentos aplicados

Discusión y Conclusiones

El bienestar psicológico es considerado como la percepción que se tiene hacia uno mismo, tomando en cuenta aspectos positivos de la persona. En el estudio realizado por Velázquez et al. (2008), encontraron que entre los predictores del bienestar psicológico se encuentran el género y la personalidad, específicamente en crecimiento personal, propósito en la vida y autoaceptación.

Para Sánchez Cánovas (2013), el bienestar psicológico va en el sentido de la felicidad o también llamado bienestar. Considera que es una percepción subjetiva porque va en función de cómo cada uno evalúa su vida y el grado de satisfacción que consideran, con relación a la ausencia de depresión y experimentar emociones positivas. En el presente estudio se encontró que el bienestar psicológico en jóvenes universitarios puede ser explicado a través de los factores de estrategias de afrontamiento de evitación, planeación y afrontamiento activo, apoyo social, centrado en las emociones y desahogo,

Para Lazarus y Folkman (1986), el afrontamiento centrado en el problema son los recursos cognitivos y/o conductuales de los individuos para enfrentar los detonantes estresores, como son elaborar un plan de acción, buscar recursos y ayuda, así como reinterpretar el significado de un fracaso, entre otros. Por otra parte, el afrontamiento centrado en la emoción, la persona emplea estrategias que le ayuden a reducir su sentir (distress) emocional con la situación estresante. Para Lazarus (1999) y Lazarus y Folkman (1986), las personas usan más las estrategias centradas en el problema cuando la situación podría tener solución y las centradas en la emoción cuando no hay nada que hacer.

El afrontamiento activo se centra en analizar todas las posibilidades y herramientas con que se cuenta para solucionar o eliminar el problema, mientras que la planificación, como su nombre lo dice se enfoca en evaluar las opciones que se tienen para resolver el problema.

En el caso del bienestar y las estrategias de afrontamiento que lo explican se encuentran los estilos centrados en el problema como planeación y afrontamiento activo y apoyo social, los cuales impactan de manera positiva, es decir entre más empleen estas estrategias los jóvenes universitarios, mayor bienestar van a experimentar. Y en el caso de la evitación y centrarse en las emociones y desahogo impactan de manera negativa, es decir, entre más empleen estas estrategias el bienestar va a disminuir.

Por otra parte, las competencias emocionales, de acuerdo con Ruvalcaba et al. (2018) son la capacidad emocional, individual e interpersonal del individuo, para enfrentar las presiones de su entorno. Bar-On (2006), precisa que ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar el cambio personal, social y ambiental, es decir, afrontar situaciones de manera inmediata y tomar decisiones y solucionar los problemas, de manera optimista, actitud positiva y automotivación. Murillo García et al. (2018), señalan que las competencias socioemocionales contribuyen a la adaptación al medio en el que se vive, logrando relaciones

interpersonales favorables, permitiendo el equilibrio emocional y estados de salud y bienestar satisfactorios.

En el caso del Bienestar para poder explicar se encuentran las competencias emocionales de regulación emocional, competencia social, competencias para la vida las cuales impactan de manera positiva. Es decir, entre más competente emocionalmente sean los jóvenes universitarios, impactara en su bienestar.

La Regulación Emocional está relacionada con la capacidad de conducir las emociones favorablemente, así como el correcto uso de la relación entre la emoción, la cognición y el comportamiento, desarrollar estrategias de afrontamiento y la capacidad de generar las emociones propias. Incluye el manejo apropiado de las expresiones emocionales, es decir, el tener la habilidad de entender que el estado emocional interno puede ser uno y el externo, otro. Así como gestionar los sentimientos propios y las emociones de manera correcta, desde regular la impulsividad, ira, violencia, comportamientos riesgosos, tolerancia a la frustración, manejo del estrés, ansiedad, depresión. También la habilidad de enfrentar situaciones que generan conflicto. La habilidad para autogenerar emociones positivas como son alegría, amor, buen humor, fluir y disfrutar de la vida. Autogestionar el bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida (Pérez-Escoda, 2016).

Por otra parte, las Competencias sociales es el poder relacionarse con el entorno de una forma positiva, con un dominio de las habilidades sociales básicas, la comunicación eficaz, el respeto, asertividad y las actitudes prosociales. Incluye el dominio de las habilidades sociales más elementales como son la escucha, el saludar, despedirse, pedir por favor, agradecer, ofrecer disculpas, siempre buscar el diálogo. (Anabalón Anabalón et al., 2024). El respeto por los demás, entender las diferencias personales y grupales y respetar el derecho que cada uno tiene. La comunicación receptiva, incluyendo la comunicación verbal y no verbal para que el dialogo sea claro y preciso. La comunicación expresiva, que está relacionada con el poder iniciar una conversación y sostenerla, poder expresar los pensamientos y sentimientos y que a los otros les quede claro que fueron comprendidos. Compartir emociones, tener reciprocidad o simetría en la interacción. Comportamiento prosocial y cooperación, apoyar a los demás sin que lo soliciten. Asertividad, tener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Saber decir que no cuando no se desea algo. Prevención y solución de conflictos, identificar situaciones, evaluar riesgos,

obstáculos y fortalezas. Teniendo en cuenta los sentimientos de los demás y la capacidad de negociación. Así como la capacidad de gestionar situaciones emocionales. (Pena & Repetto, 2008).

Las Competencias para la Vida y el Bienestar, es el tener comportamientos apropiados en la solución de los problemas que pueden ser personales, familiares, sociales o profesionales. Organizar la vida de manera sana y equilibrada, obteniendo con ello satisfacción o bienestar. Fijar objetivos positivos y realistas. Tomar decisiones éticas, sociales, de seguridad y asumir la responsabilidad. Buscar ayuda y recursos apropiados. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Reconocer los derechos y deberes propios, con sentimientos de pertenencia, solidaridad y compromiso. (Pérez Escoda et al., 2001).

De acuerdo con el propósito de la presente investigación, se puede concluir que el bienestar psicológico en el caso de los estudiantes universitarios puede ser explicado a través de las competencias emocionales de regulación emocional, competencias sociales, competencias para la vida y de las estrategias de afrontamiento de planificación y afrontamiento activo y apoyo social, todas ellas de manera positiva. Por lo que, si los jóvenes tienen la capacidad de manejar sus emociones, de establecer relaciones positivas, y de manejar el estrés centrados en el problema tendrán mayor bienestar psicológico. En el caso de las estrategias de evitación y centrado en las emociones y desahogo tienen un peso negativo, por lo que deben de emplear poco estas estrategias para incrementar su bienestar.

Con los resultados de esta investigación, se considera que se puede continuar trabajando con los jóvenes universitarios en la importancia del desarrollo de sus competencias emocionales y la selección de las estrategias de afrontamiento para un mejor bienestar psicológico, lo que indudablemente favorecerá el rendimiento académico.

Así mismo se propone seguir realizando investigación para realizar la integración de un modelo psicoeducativo que combine el fortalecimiento de competencias emocionales (regulación emocional, autoconocimiento), sociales y para la vida, con el desarrollo de estrategias de afrontamiento activas y de apoyo social, para mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico simultáneamente.

Así mismo se sugiere que a través del programas como tutoría se implementen talleres orientados a la autogestión emocional y manejo del estrés centrado en el problema, que incluyan técnicas prácticas para reducir el uso de estrategias de evitación y desahogo, las cuales en esta investigación se han identificado con efectos negativos en el bienestar psicológico, fomentando el bienestar entre las habilidades para la vida y el bienestar psicológico aportando una gran relevancia social.

Referencias

- Advíncula, C. (2018) *Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado] Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12666>
- Anabalón-Anabalón, Y. & Vega (2023). Diseño y validación de un cuestionario de compromiso académico conductual para estudiantes de prácticas profesionales en trabajo social. *Interciencia*. 48(3). 154-159. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/04/04_6959_Com_Anabalon_v48n3_6.pdf
- Anabalón Anabalón, Y., Concha Toro, M., Lagos San Martín, N., & López-López, V. (2024). Caracterización de las competencias emocionales del estudiantado de una universidad del centro sur de Chile. *Interciencia*. 49(4). 258-266. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2024/05/05_7064_Com_Anabalon_v49n4_9.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000). *La educación superior en el siglo xxi. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la anuies.* <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*. 23(3).1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (Supl), 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709503.pdf>

- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Cejudo, J. (2017). Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 503-530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Crespo, M. y Cruzado J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: Adaptación española del Cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(92), 797-830. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7071279>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Sujr, M., & Nanzao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. <https://files.sld.cu/sccs/files/2010/04/4-informe-delors-1996.pdf>
- Díaz, D., Rodríguez, C. R., Blanco, A., Moreno, J. B., Gallardo, I., Valle, C. & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación Española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3255>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2009). *Assessing well-being. The collected works of. Ed Diener. Social Indicators Research Series 39*. (1a. Ed.) Springer.
- Figuerola Mora, D. E. (2022). *Bienestar psicológico, competencias emocionales y estrategias de afrontamiento en el rendimiento escolar de estudiantes de una universidad pública*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Figuerola Mora, D. E., Moysén Chimal, A., Villaveces López, M. C., Balcázar Nava, P. & Monroy Velazco I. R. (2022). Evidencias de validez y confiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional de adultos en universitarios mexicanos. En Rafael Moras, P. E. (Comp.). *Pasión por el aprendizaje – Morelia 2022*, 395-400.

<https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/629241a66b477a58417b9814/1653752300895/Tomo+03+-+Pasi%C3%B3n+por+el+Aprendizaje+-+Morelia+2022.pdf>

- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110- 125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Gutiérrez Cervantes, J. C., Mercado Varela, M. A., & Lozano Rodríguez, A. (2024). Competencias emocionales en universitarios: un estudio de teoría fundamentada. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*. 20(50). 1-17. <http://doi.org/10.30973/inventio/2024.20.50/2>
- Harvey Narváez, J., Obando-Guerrero, L. M., Hernández-Ordoñez, K. M., & De la Cruz-Gordon E. K. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y salud*. 23(3). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-71072021000300207&script=sci_arttext
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill
- Khalil, Y., del Valle, M. V., Zamora, E. V. & Urquillo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista subjetividad y Procesos Cognitivos*. 24(1). 69-83. https://dspace.uces.edu.ar/bitstream/123456789/5361/1/Dificultades_regulacion_Khalil_otros.pdf
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. (1a. Ed.). Springer Publishing Co.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14(1), 93-109. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1402_02
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. (1ª. Ed.). Springer Publishing Co

- Lazarus, R. & Folkman S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. (1ª. Ed.). Ediciones Martínez Roca.
- López-Cassà, E., Pérez-Escoda, N. & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Moysén Chimal, A. & Figueroa Mora, D. E. (2021). Evidencias de validez y confiabilidad/precisión del cuestionario de estrategias de afrontamiento en jóvenes durante la pandemia. En A. Marlos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. M. Molero Jurado, M. M. Simón Márquez y J. J. Gázquez Linares (Comps.). *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital: Nuevos Retos y Actualizaciones* (pp. 53-61). Dykinson, S.L. <https://www.dykinson.com/libros/avances-de-investigacion-en-salud-a-lo-largo-del-ciclo-vital-nuevos-retos-y-actualizaciones/9788411220088/>
- Murillo García, N., Cervantes Cardona, G. A., Nápoles Echauri, A., Razón Gutiérrez, A. C. & Rivas Rivera, F. (2018). Conceptualización de competencias socioemocionales y estilo de vida de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Polis*, 14(1), 135-153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332018000100135
- Pena M. & Repetto E. (2008). Estado de la Investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420. https://www.researchgate.net/publication/28241760_Estado_de_la_investigacion_sobre_Inteligencia_Emocional_en_Espana_en_elambito_educativo
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionario del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II* (pp. 690-705). Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N., Alegre Rosselló, A., & López-Cassà, E. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37–60. <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>

- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Orozco, M. & Bravo H. (2018). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 87-99. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.07>
- Sánchez-Cánovas, J. (2013). *Manual Escala de Bienestar Psicológico* (3a. edición). TEA ediciones.
- Suriá Martínez, R., Samaniego Gisbert, J. A., & Navarro Ferris, J. C. (2021). Competencias emocionales en futuros profesionales de la psicología. *European Journal of Health Research*. 7(2). 1-10. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i2.1566>
- Velázquez C. C., Montgomery U. W., Montero L. V., Pomalaya V. R., Dioses Ch. A., Velásquez C. A. N., Araki O. R. & Reynoso E. D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología Revista IIPSI*, 11(2), 139-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052965>

Desigualdad educativa en las entidades federativas mexicanas en 2020 medida a través del coeficiente de Gini

Educational inequality in the Mexican states in 2020 measured through the Gini coefficient

Autor: Dr. Antonio Favila Tello.

Grado académico: Doctor en Ciencias del Desarrollo Regional.

Correo electrónico: antonio.favila@umich.mx

Institución de adscripción: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

ORCID-ID: 0000-0001-8652-147X

Recepción: 25/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

Resumen

Esta investigación, con aspiraciones descriptivas, tuvo por objetivo medir la desigualdad educativa, a través de la distribución de la escolaridad, para los casos de las entidades federativas mexicanas. Para ello se utilizó una adaptación del coeficiente de Gini y datos censales recabados durante el año 2020. Los resultados sugieren que las condiciones de mayor desigualdad se encontraron en los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Michoacán. Las condiciones más igualitarias se ubicaron en la Ciudad de México, Nuevo León, Coahuila y Sonora. Por otro lado, al medir los coeficientes de manera separada para hombres y mujeres, se encontró que, pese a que las diferencias son poco significativas, en 19 de los 32 estados, la desigualdad fue más pronunciada entre la población femenina, siendo esta diferencia más acentuada en Oaxaca, Chiapas y Guerrero.

Palabras clave

Desigualdad, inequidad, Gini, educación, estatal.

Abstract

This research, with descriptive aspirations, aimed to measure educational inequality, through the distribution of schooling, for the cases of the Mexican states. For this, an adaptation of the Gini coefficient and census data collected during 2020 were used. The results suggest that the conditions of greatest inequality were found in the states of Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz and Michoacán. The most egalitarian conditions were located in Mexico City, Nuevo León, Coahuila and Sonora. On the other hand, when measuring the coefficients separately for men and women, it was found that, although the differences are not very significant, in 19 of the 32 states the inequality was more pronounced among the female population, this difference being more accentuated in Oaxaca, Chiapas and Guerrero.

Keywords

Inequality, inequity, Gini, education, state.

Introducción

La desigualdad educativa ha sido un tema recurrente en la agenda de múltiples disciplinas científicas, no sólo por su relación con las nociones colectivas de libertad y justicia, sino también por sus efectos en aspectos tales como la salud, la paz, la empleabilidad, la cohesión social, la participación política, la innovación y la transferencia tecnológica (Leco y González, 2020; Barro y Lee, 2010; Meschi y Scervini, 2010).

A pesar de los avances obtenidos a lo largo de los años, México es todavía el escenario de profundas asimetrías educativas. La escolaridad promedio en México (para la población de 15 años y más), con datos para el año 2020, se ubicó en 9.7 años, es decir, en un poco más que la secundaria concluida. Sin embargo, este indicador varía de manera sensible entre las distintas entidades. La entidad más destacada en este indicador fue la Ciudad de México con 11.5 años, seguida de Nuevo León (10.7 años), Querétaro (10.5 años), Coahuila y Sonora (ambas con 10.4 años). Por otro lado, las entidades más rezagadas en este indicador fueron Chiapas (con 7.8 años), Oaxaca (8.1 años), Guerrero (8.4 años) y Michoacán (8.6 años). La

diferencia entre la escolaridad en Chiapas y en la Ciudad de México es equivalente a la diferencia entre alcanzar el segundo año de secundaria incompleto y casi concluir el bachillerato. Al observar este indicador por separado para hombres y mujeres, la población masculina mostró una escolaridad promedio superior (de 9.8 años) en comparación con la de la población femenina (de 9.6 años) (INEGI, 2021).

Entre 2010 y 2020, la escolaridad promedio de la población de 15 años y más pasó de 8.6 a 9.7 años, es decir un avance de un poco más de un grado escolar en diez años. Durante el mismo periodo, los estados que lograron mayores avances en su escolaridad promedio fueron Querétaro (que avanzó 1.5 años), Yucatán, San Luis Potosí, Zacatecas y Guanajuato (entidades que avanzaron 1.3 años respectivamente) (INEGI, 2021).

Otro indicador interesante es el relacionado con el porcentaje de la población de 25 años y más que cuenta con educación superior completa, por entidad federativa. En 2020 este indicador mostró contrastes interesantes; la entidad mejor posicionada fue la Ciudad de México con el 31%, le siguieron en importancia Querétaro con el 26% y Sinaloa con el 25%. Las entidades más rezagadas en este indicador fueron Chiapas con el 12%, Oaxaca con el 13%, Guanajuato con el 14% y Guerrero, Michoacán y Zacatecas con el 15%, mostrando una distancia considerable en comparación con las mejores condiciones nacionales (INEGI, 2021).

Estas diferencias pueden encontrarse también en otros indicadores, por ejemplo, en la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más. En 2020, los estados con las mayores tasas en este indicador fueron Chiapas (con el 13.7 %), Guerrero (con el 12.5%), Oaxaca (con el 11.8%), Veracruz (con el 8.5%) y Michoacán (con el 7%). Estos porcentajes contrastan con los obtenidos en la Ciudad de México (1.4%), Nuevo León (1.5%), Coahuila (1.7%) y Baja California (1.8%) (INEGI, 2021).

Otro indicador revelador es el relacionado con la asistencia escolar. Con datos para el año 2020, se estima que, en México, el 94% de la población de entre 6 y 14 años asiste a la escuela; sin embargo, cuando se observa el indicador de asistencia escolar para los jóvenes

entre 15 y 24 años, el porcentaje baja al 45%. En este último indicador también existen diferencias estatales considerables: los estados con la menor asistencia escolar entre la población de 15 a 24 años en 2020 fueron Chiapas (con el 35%), Guanajuato (con el 39%), Michoacán (con el 39%) y Oaxaca (con el 40%). Las entidades mejor posicionadas en este indicador fueron la Ciudad de México (con un 55%), Sinaloa (con el 53%), Tabasco, Sonora, Hidalgo y Colima (con el 49% todas ellas).

Estos datos sobre asistencia escolar pueden complementarse con los resultados de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI). La encuesta reveló que, en 2019, en México había 3,269,395 niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años que realizaban alguna actividad económica, de los cuales el 53% realizaba ocupaciones no permitidas, es decir actividades riesgosas para la salud o el desarrollo físico, y/o que requieren de una edad mínima para ser desempeñadas en los términos de la Ley Federal del Trabajo. De los menores que realizaban actividades no permitidas, la encuesta identificó que el 39% eran mujeres y el 61% eran hombres (INEGI, 2019).

Adicionalmente, de la población de 5 a 17 años que no asiste a la escuela, el 26% laboraba en ocupaciones no permitidas, el 2% en ocupaciones permitidas y el 72% eran menores no ocupados. Al cuestionar a los participantes sobre por qué razón no asistían a la escuela, el 35% declaró no hacerlo por falta de interés, aptitud o requisitos, el 16% por enfermedad, accidente o discapacidad, el 13% por falta de recursos económicos, el 9% por trabajo, el 8% por embarazo, matrimonio, unión o motivos culturales, el 5% por inseguridad, discriminación y distancia a la escuela, y el 4% por realizar labores domésticas en el hogar (INEGI, 2019).

Si bien la ENTI no es representativa a nivel estatal, ofrece tabulados regionales que también contribuyen al entendimiento de la desigualdad educativa. Para la realización de la encuesta se dividió al país en 8 regiones: Noreste, Noroeste, Occidente, Oriente, Centro, Centro Norte, Sureste y Suroeste. La región Noreste ocupa los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas; la región Noroeste abarca los estados de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Durango, Sinaloa y Sonora; la región Occidente reúne a los estados de Colima, Jalisco, Michoacán y Nayarit; la región Oriente a los estados de Hidalgo, Puebla, Tlaxcala y

Veracruz; la Región Centro a la Ciudad de México, al Estado de México y al estado de Morelos; la Región Centro Norte a los estados de Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro, San Luis Potosí y Zacatecas; la región Sureste a los estados de Campeche, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán; y la región Suroeste a los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca (INEGI, 2019).

La tabla 1 muestra las respuestas obtenidas, en porcentaje, por sexo y por región, para la pregunta ¿Por qué razón el/la menor no asiste a la escuela?

Tabla 1. Razón por la cual el/la menor no asiste a la escuela. Población de 5 a 17 años de cada sexo. Porcentaje de respuestas por región.						
REGIÓN	NORESTE		NOROESTE		ORIENTE	
RAZÓN	Hombre s	Mujere s	Hombre s	Mujere s	Hombre s	Mujere s
Por trabajo	0.13	0.04	0.16	0.07	0.11	0.06
Por realizar quehaceres domésticos en su hogar	0.03	0.05	0.02	0.02	0.00	0.03
Por inseguridad, discriminación y distancia de la escuela	0.07	0.06	0.05	0.02	0.01	0.07
Por falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar a la escuela	0.28	0.26	0.37	0.28	0.50	0.27
Por falta de recursos económicos	0.13	0.16	0.07	0.08	0.11	0.19
Por enfermedad, accidente y/o discapacidad	0.19	0.15	0.17	0.15	0.17	0.05
Por embarazo, matrimonio o unión y motivos familiares	0.05	0.18	0.06	0.24	0.03	0.16

Otra razón	0.12	0.09	0.11	0.13	0.07	0.16
REGIÓN	OCCIDENTE		CENTRO		CENTRO NORTE	
RAZÓN	Hombre s	Mujere s	Hombre s	Mujere s	Hombre s	Mujere s
Por trabajo	0.14	0.02	0.12	0.04	0.15	0.11
Por realizar quehaceres domésticos en su hogar	0.00	0.10	0.03	0.17	0.01	0.05
Por inseguridad, discriminación y distancia de la escuela	0.05	0.06	0.01	0.01	0.04	0.04
Por falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar a la escuela	0.52	0.37	0.41	0.26	0.32	0.33
Por falta de recursos económicos	0.16	0.19	0.09	0.11	0.18	0.11
Por enfermedad, accidente y/o discapacidad	0.07	0.11	0.24	0.15	0.14	0.11
Por embarazo, matrimonio o unión y motivos familiares	0.02	0.12	0.02	0.05	0.08	0.16
Otra razón	0.05	0.03	0.08	0.20	0.08	0.08
REGIÓN	SURESTE		SUROESTE			
RAZÓN	Hombre s	Mujere s	Hombre s	Mujere s		
Por trabajo	0.06	0.04	0.13	0.02		
Por realizar quehaceres domésticos en su hogar	0.00	0.05	0.02	0.06		

Por inseguridad, discriminación y distancia de la escuela	0.05	0.03	0.20	0.04
Por falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar a la escuela	0.39	0.23	0.33	0.25
Por falta de recursos económicos	0.17	0.19	0.11	0.14
Por enfermedad, accidente y/o discapacidad	0.21	0.26	0.14	0.28
Por embarazo, matrimonio o unión y motivos familiares	0.03	0.17	0.01	0.12
Otra razón	0.08	0.04	0.06	0.09
Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2019)				

De acuerdo con la ENTI, la principal razón por la cual los menores del sexo masculino no asisten a la escuela, es por falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar; esto ocurrió en todas las regiones del estudio. La segunda razón más frecuente, fue por enfermedad, accidente o discapacidad, situación que se presentó en 5 de las 8 regiones. En las regiones Occidente y Centro Norte, la segunda causa fue por la falta de recursos económicos, y en la región Suroeste fue por inseguridad, discriminación y distancia a la escuela (INEGI, 2019).

La tercera causa más frecuente de no asistencia a la escuela entre menores del sexo masculino, fue por trabajo y/o por falta de recursos económicos, lo cual ocurrió en 7 de las 8 regiones estudiadas. La única excepción ocurrió en la región Suroeste, donde la razón que quedó en tercer lugar fue por enfermedad, accidente o discapacidad (INEGI, 2019).

Las razones expresadas por la población femenina son más diversas. En seis de las ocho regiones la razón más frecuente para no asistir a la escuela fue por falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar; en las regiones Sureste y Suroeste la principal razón fue por

enfermedad, accidente o discapacidad. La segunda razón más frecuente en las regiones Noreste, Noroeste y Centro Norte fue el embarazo, matrimonio o unión y motivos familiares; en las regiones Oriente y Occidente fue la falta de recursos económicos; en la región Centro fue por realizar quehaceres domésticos en el hogar, y en las regiones Sureste y Suroeste fue la falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar. La tercera razón más frecuente fue el embarazo, matrimonio o unión y motivos familiares en las regiones Oriente, Occidente y Sureste; la falta de recursos económicos lo fue en las regiones Noreste, Suroeste y Centro Norte y la enfermedad, accidente o discapacidad lo fue en las regiones Suroeste y Centro (INEGI, 2019).

De lo anterior puede concluirse la necesidad de estrategias regionales diferenciadas con perspectiva de género para mejorar la permanencia en la escuela de las y los menores de edad. Llama la atención que el desinterés y la falta de aptitudes continúan jugando un papel fundamental en la deserción escolar, situación que debe generar una reflexión profunda sobre los contenidos de los planes de estudios y los métodos de enseñanza. Destaca también que el embarazo y el matrimonio son motivos muy poco frecuentes de abandono escolar entre los hombres, aunque entre las mujeres son razones centrales para la comprensión del fenómeno. Así mismo, los resultados de la encuesta ponen de manifiesto la vulnerabilidad de las y los menores ante las limitantes que imponen las enfermedades y/o la discapacidad.

En este complejo escenario, el presente trabajo se plantea por objetivo el medir la desigualdad educativa en las entidades federativas mexicanas, tomando como criterio para ello la distribución de la escolaridad. Para alcanzar dicho objetivo se plantea como pregunta general de investigación la siguiente: ¿qué magnitud tuvo el coeficiente de Gini para la educación en cada uno de los estados de México en 2020? y se postula como hipótesis que: La desigualdad educativa en las entidades federativas mexicanas, medida a través de los coeficientes de Gini con datos para 2020, muestra un comportamiento que: a) muestra patrones geográficos consistentes, b) muestra brechas de desigualdad significativas y persistentes entre entidades, y c) estas brechas afectan de manera distinta a la población femenina y a la masculina.

Se utilizaron los datos más recientes disponibles, es decir, los correspondientes al Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021). Se comienza con una revisión de la literatura del tema para después exponer el instrumento de medición utilizado, discutir los resultados obtenidos y cerrar con las conclusiones del estudio.

1. Revisión de literatura

El inicio del estudio de la educación como fenómeno socioeconómico puede ubicarse en los siglos XVIII y XIX con la llamada concepción liberal. Esta postulaba que la libre competencia económica debería ir acompañada del libre desarrollo de la personalidad; bajo esta perspectiva, los primeros estudios de la materia concibieron a la educación como un fin universal, válido para todos los tiempos y situaciones, separado de las condiciones histórico-sociales, e indispensable para la empleabilidad, la producción y la prosperidad de las naciones, es decir, como un vehículo hacia el perfeccionamiento del ser humano (Salamón, 1980).

En 1922, con la aparición del libro *Educación y Sociología*, Durkheim dio inicio formal a la sociología de la educación. En esta obra se define por primera vez la naturaleza objetiva y social de la educación, asignándole una connotación amplia como fenómeno social, es decir, como acción, como proceso y como institución. Es acción en tanto actúa como un agente externo al individuo transmisor de códigos simbólicos; es proceso, en tanto su acción es transformadora, permanente y continúa; y es institución, porque para ser tal requiere de un conjunto de disposiciones y métodos definidos y establecidos en un sistema educativo que reproduce en su interior los rasgos de un cuerpo social. En esta perspectiva, la educación recupera y expresa necesidades sociales concretas, ideas y sentimientos colectivos históricamente determinados (Salamón, 1980).

Estas dos grandes perspectivas terminarían influyendo los estudios sobre desigualdad educativa en las décadas por venir y hasta la actualidad. López y Rodríguez (2019) señalan que existen tres enfoques teóricos básicos para explicar la desigualdad educativa: la teoría

funcionalista de la industrialización, la teoría de la disponibilidad de recursos económicos y culturales y la teoría racionalista.

La teoría funcionalista de la industrialización encontró su auge entre el final de la Segunda Guerra Mundial y principios de los años sesentas. En esta teoría existe linealidad entre la educación, la empleabilidad y el ingreso, es decir, se considera que las personas con mayor educación son más productivas y esto les es recompensado por los empleadores a través de mejores salarios. En consecuencia, la desigualdad educativa se reducirá conforme la economía se modernice, ya que la población, en su búsqueda de mejores oportunidades laborales, procurará obtener la mayor cantidad de educación posible (López y Rodríguez, 2019).

A mediados de los años sesentas puede ubicarse el arranque de las teorías críticas, las cuáles cuestionaron al enfoque funcionalista de la industrialización por su limitado poder explicativo. En esta corriente puede circunscribirse a la teoría de la disponibilidad de recursos económicos y culturales, la cual señala que la desigualdad educativa se perpetúa en base a un conjunto de características socioeconómicas, frecuentemente heredadas. De esta forma, la brecha educativa entre ricos y pobres estaría definida por la capacidad de las familias para mantener a sus hijos en el sistema escolar por un mayor número de años, dependiendo de sus posibilidades económicas. Estas características económicas se complementan con ciertos factores culturales, tales como la valoración que se dé a la educación en el seno familiar, así como por las expectativas que se tengan sobre los beneficios potenciales de la misma (López y Rodríguez, 2019). Este pensamiento puede circunscribirse en la corriente culturalista, la cual sostiene que las aspiraciones académicas, lejos de depender del potencial beneficio económico, están determinadas por complejas experiencias socioculturales a través de las cuales se configura la representación individual y colectiva de la cultura dominante, el lenguaje, las relaciones, el valor del esfuerzo y el valor del trabajo (Blanco, 2011).

Por otro lado, la teoría racionalista postula que la desigualdad educativa se perpetúa a través de dos tipos de efectos: los primarios y los secundarios. Los efectos primarios relacionan al origen social de los estudiantes con su rendimiento escolar; los efectos secundarios se refieren

a la influencia de la clase social de origen sobre la toma de decisiones educativas que determinan la trayectoria académica de los estudiantes (López y Rodríguez, 2019). En este escenario, las aspiraciones académicas se ven influidas por los mecanismos de toma de decisiones prevalecientes en cada clase social: la expansión de las oportunidades potenciales presiona a las clases medias para mantener o elevar su posición de clase. Por otro lado, en las clases más bajas, el mantenimiento de la posición de clase puede depender de no realizar erogaciones en gastos educativos, o en restringir estos gastos a las modalidades menos onerosas, o que pueden reportar utilidades en un menor tiempo (Blanco, 2011).

Por otra parte, para su abordaje empírico, la desigualdad educativa ha sido estudiada básicamente desde dos grandes perspectivas: la desigualdad de condiciones y la desigualdad de oportunidades. Este criterio intenta distinguir aquellas desigualdades derivadas de las circunstancias (como el entorno socioeconómico o las distinciones relacionadas al sexo o la raza) de aquellas que dependen de sus decisiones individuales (como el esfuerzo personal) (Santos, et al. 2017). De tal forma, la conceptualización de la desigualdad educativa requiere de consideraciones analíticas, metodológicas y filosóficas complejas, que poseen interconexiones con nuestras nociones acerca de la justicia, la inclusión y la libertad (Paes et al., 2008).

Estas posiciones han dado origen a dos grandes tradiciones de investigación en la materia. Por un lado, se encuentran los estudios de corte cuantitativo basados en la aplicación de criterios de distribución a los indicadores educativos, tales como la escolaridad. Estos estudios tienen generalmente el objetivo de medir el fenómeno de la desigualdad y su comportamiento a través del tiempo y del territorio (Bracho, 1995).

Por otro lado, pueden identificarse aquellos trabajos que abordan el fenómeno de manera más cercana a los participantes buscando con ello una visión más holística donde puedan identificarse las causas y efectos de la desigualdad en un contexto poblacional delimitado (Tapia y Valenti, 2016).

El presente trabajo se circunscribe en la primera tradición. Otros trabajos recientes de esta perspectiva incluyen los siguientes: Favila y Hernández (2019) utilizaron el coeficiente de Gini para medir la desigualdad educativa en los municipios del estado de Michoacán e identificar las zonas de mayor inequidad; Esposito y Villaseñor (2018) utilizaron indicadores de asistencia escolar y de desigualdad para explicar la distribución del ingreso en México; González y Ávalos (2017) utilizaron el coeficiente de Gini para calcular la desigualdad en la distribución del capital humano en México, encontrando las condiciones más adversas en los estados de Guerrero, Chiapas, Veracruz y Oaxaca, así como una correlación positiva entre el capital humano y la distribución del ingreso; Blanco (2017) utiliza un modelo lineal para explicar la desigualdad educativa en México a través de las variables capital cultural, recursos educativos, aspiraciones académicas y prácticas educativas en la familia; Martínez et al. (2014) calcularon los coeficientes de Gini para la educación de los municipios del estado de Chihuahua y a su vez los correlacionaron con la distribución del ingreso en la entidad; y Giorguli et al. (2010) explicaron la desigualdad educativa en los municipios de México a través del uso de indicadores de asistencia, logro escolar y rezago educativo.

Con lo anterior en mente, se muestra a continuación la propuesta para la medición de los indicadores del presente estudio.

2. Instrumento de medición

El instrumento de medición seleccionado es una adaptación del coeficiente de Gini para la educación. Este es uno de los instrumentos más frecuentemente utilizados en la medición de la desigualdad educativa dada su facilidad de cálculo y su adaptabilidad; además, permite una medición más precisa que la que proporcionan las medidas de concentración o de tendencia central (Barro y Lee, 2010).

El coeficiente de Gini es la razón de la mitad del promedio sobre todos los pares de las absolutas desviaciones, entre todos los posibles pares de personas (Salgado y Rodríguez, 2012). Para el presente trabajo se utilizó el Coeficiente de Gini para la Educación propuesto por Thomas et al. (2001) cuya fórmula se detalla a continuación:

$$EL = \left(\frac{1}{\mu}\right) \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} P_i |Y_i - Y_j| P_j$$

Donde:

EL : Representa el coeficiente de Gini para la educación.

μ : Es el promedio de años de escolaridad para la población estudiada.

n : Es el número de divisiones en las que se segmentan los niveles de escolaridad. Para el presente estudio los datos sobre la escolaridad se han dividido en nueve categorías: Sin escolaridad, Preescolar, Primaria Incompleta, Primaria Completa, Secundaria Incompleta, Secundaria Completa, Media Superior, Superior y Posgrado.

P_i y P_j : Representan las proporciones de la población que posee un nivel de educación determinado: en este caso, alguna de las nueve categorías mencionadas en la definición de n .

Y_i y Y_j : Representan el número de años de escolaridad requeridos para alcanzar un nivel de educación determinado. Para este caso se asignaron los siguientes: Sin Escolaridad, cero años; Preescolar, 3 años; Primaria Incompleta, 6 años; Primaria Completa, 9 años; Secundaria Incompleta, 10.5 años; Secundaria Completa, 12 años; Media Superior, 15 años; Superior, 20 años; Posgrado, 23 años.

El coeficiente de Gini puede alcanzar valores entre 0 y 1, donde 0 representa la perfecta igualdad y 1 representa la perfecta desigualdad. Los valores más cercanos a cero indican una distribución de la escolaridad más igualitaria (Thomas, et al., 2001).

3. Resultados

Los resultados del instrumento de medición aplicado pueden observarse en la tabla 2.

Como puede apreciarse, las condiciones más igualitarias pueden ubicarse en la Ciudad de México, Nuevo León, Coahuila, Sonora y Baja California. Por otro lado, las condiciones de mayor desigualdad se encontraron en los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Michoacán.

Tabla 2. Coeficiente de Gini para la educación en las entidades federativas mexicanas en 2020.

No.	Estado	Gini población general
1	Ciudad de México	0.189
2	Nuevo León	0.194
3	Coahuila de Zaragoza	0.199
4	Sonora	0.207
5	Baja California	0.209
6	Baja California Sur	0.212
7	Aguascalientes	0.213
8	Quintana Roo	0.213
9	México	0.217
10	Tlaxcala	0.219
11	Tamaulipas	0.219
12	Chihuahua	0.221
13	Durango	0.222
14	Querétaro	0.227
15	Jalisco	0.233
16	Colima	0.236
17	Morelos	0.240
18	Sinaloa	0.240
19	Zacatecas	0.244
20	Tabasco	0.245
21	Nayarit	0.247
22	San Luis Potosí	0.250
23	Hidalgo	0.255
24	Guanajuato	0.262
25	Yucatán	0.262
26	Campeche	0.263
27	Puebla	0.278
28	Michoacán de Ocampo	0.293

29	Veracruz de Ignacio de la Llave	0.298
30	Oaxaca	0.321
31	Guerrero	0.333
32	Chiapas	0.355
Fuente: Cálculos propios con datos de INEGI (2021)		

El mismo instrumento de medición se aplicó por separado para la población femenina y masculina. Los resultados obtenidos pueden consultarse a continuación en la tabla 3. Las diferencias negativas señalan que en la entidad la población femenina muestra una mayor desigualdad educativa, y las diferencias positivas muestran que en el estado la población masculina muestra una mayor desigualdad.

Tabla 3. Coeficientes de Gini para la educación en las entidades federativas mexicanas por sexo y su diferencia en 2020.			
Estado	Gini población masculina	Gini población femenina	Diferencia
Oaxaca	0.297	0.343	-0.046
Chiapas	0.332	0.376	-0.044
Guerrero	0.315	0.349	-0.034
Puebla	0.263	0.290	-0.026
México	0.205	0.227	-0.023
Veracruz de Ignacio de la Llave	0.288	0.307	-0.019
Quintana Roo	0.204	0.223	-0.019
Tabasco	0.237	0.253	-0.016
Tlaxcala	0.210	0.226	-0.016
Querétaro	0.219	0.235	-0.015
Hidalgo	0.247	0.262	-0.015
Ciudad de México	0.181	0.196	-0.014

Yucatán	0.256	0.268	-0.012
Campeche	0.259	0.267	-0.009
Morelos	0.236	0.243	-0.008
Nuevo León	0.190	0.197	-0.007
Baja California	0.208	0.211	-0.004
Guanajuato	0.261	0.263	-0.002
Tamaulipas	0.219	0.220	-0.001
Coahuila de Zaragoza	0.198	0.199	-0.000
Baja California Sur	0.212	0.212	-0.000
Jalisco	0.233	0.233	0.001
Aguascalientes	0.214	0.211	0.003
Michoacán de Ocampo	0.295	0.292	0.003
San Luis Potosí	0.253	0.248	0.006
Chihuahua	0.224	0.218	0.006
Colima	0.239	0.232	0.007
Sonora	0.211	0.203	0.008
Nayarit	0.251	0.243	0.008
Durango	0.228	0.217	0.011
Sinaloa	0.246	0.234	0.013
Zacatecas	0.254	0.234	0.020
Fuente: Cálculos propios con base en datos de INEGI (2021)			

Si bien las diferencias podrían interpretarse como poco significativas, cabe señalar que las diferencias más pronunciadas se encontraron en los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Puebla y el Estado de México, siendo en todos estos casos diferencias negativas.

4. Discusión

Los resultados obtenidos son coincidentes con otros estudios realizados anteriormente con instrumentos similares. Aunque no son estrictamente comparables, es posible identificar ciertas tendencias históricas acerca de este tipo de indicadores.

Martínez (1992) utilizó una adaptación del coeficiente de Gini para medir la desigualdad en la educación para los estados mexicanos, con datos para los años 1970, 1980 y 1990, encontrando como las entidades más desiguales en 1970 a Guerrero, Chiapas, Oaxaca y Querétaro; en 1980 a Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Querétaro y en 1990 a Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz. El autor también señala que, pese a los avances obtenidos en estas entidades, la distancia relativa entre los estados permanece a través del tiempo, salvo por el caso de Querétaro en donde hubo avances en materia de escolarización que lo hicieron abandonar los últimos lugares de la clasificación durante el citado periodo de tiempo. Posteriormente, Martínez (2002) efectúa la misma medición con datos censales para el año 2000, encontrando como las entidades más desiguales a Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Michoacán.

Otro ejemplo puede encontrarse en el trabajo de Bracho (1995), donde la autora identifica como las entidades más desiguales en 1990 a los estados de Chiapas, Zacatecas, Oaxaca, Tabasco y Yucatán, también señala que estas brechas de desigualdad son más profundas dependiendo de los grupos etarios que se analicen, encontrando una desigualdad más alta entre la población mayor de 50 años.

Por otro lado, Salgado y Rodríguez (2012) encontraron como las entidades con mayor desigualdad educativa en 2005 a los estados de Chiapas, Puebla, Oaxaca y Guerrero, y entre los que aumentaron su nivel de desigualdad entre 1995 y 2005, a Baja California Sur, Chihuahua, Hidalgo y Michoacán.

Posteriormente, Navarro y Favila (2013) identificaron como las entidades más desiguales en 2005 y 2010 a Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Michoacán y Veracruz y, en otro estudio con datos del 2015, Favila y Navarro (2017) señalaron como las entidades con mayor desigualdad a Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Michoacán.

Lo anterior refuerza la idea de que las entidades de la región Suroeste han mantenido un rezago relativo en materia de igualdad educativa, en comparación con las mejores

condiciones nacionales, documentado desde hace al menos 50 años. A estas entidades por momentos se les han unido otras como Querétaro, Puebla, Michoacán o Veracruz, aunque con cambios que dependen de los avances de las entidades y los instrumentos de medición que se utilicen. Se confirma también la idea de que la distancia de desigualdad relativa existente entre las entidades se mantiene a través del tiempo, pese a los avances experimentados por las entidades.

6. Conclusiones

Es posible considerar como cumplido el objetivo del presente estudio, ya que se calcularon los valores del coeficiente de Gini para la educación para cada uno de los estados de México (tanto para la población en general como por sexo). Se respondió también la pregunta propuesta a través de los valores obtenidos para los coeficientes mencionados.

Tocante a la hipótesis postulada puede afirmarse lo siguiente: los resultados del presente estudio sugieren que, pese a los esfuerzos efectuados por la sociedad mexicana para lograr incrementar la escolaridad de la población, México continúa siendo el escenario de profundas asimetrías educativas. Estas brechas son resistentes a través del tiempo, por lo que, aunque se registren ciertos avances, estos rara vez alcanzan para alterar el orden de los estados en materia de desigualdad educativa.

Se identificaron como las entidades más desiguales en 2020 a Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Michoacán, y como las más igualitarias a la Ciudad de México, Nuevo León, Coahuila, Sonora y Baja California. Ello implica que existen patrones geográficos consistentes en el comportamiento de la desigualdad, los cuales sugieren una distinción entre las entidades mejor posicionadas, localizadas en el centro y norte del país, y las entidades rezagadas, ubicadas principalmente en el Pacífico Sur.

Coincidentemente, en los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Puebla se detectó que la desigualdad afectó de manera más pronunciada a las mujeres que a los hombres, aunque

puede decirse que, en general, los coeficientes de Gini para la educación son bastante uniformes para ambos sexos.

Aunque los coeficientes calculados parezcan ser poco afectados por el sexo de la población, los determinantes del abandono escolar abordados durante este texto, muestran claras diferencias por sexo y por región. El matrimonio, embarazo o unión es una causa de abandono mucho más frecuente en mujeres que en hombres, situación que también ocurre con la realización de quehaceres domésticos. Por otro lado, el abandono de la escuela por motivos de trabajo suele ser más frecuente entre los hombres de manera reiterada.

Futuras líneas de investigación podrían retomar estos datos y efectuar estudios más cercanos a las personas, a escala municipal, a escala de localidad e incluso en las comunidades escolares, los cuales permitirían identificar necesidades específicas y generar programas de atención que consideren las diferencias del entorno en cada caso.

Referencias

Barro, R. y Lee, J. (2010) *A new dataset on education attainment in the world, 1950-2010*. Cambridge: NBER.

Blanco, E. (2011) *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*, México, D.F.: El Colegio de México. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/BlancoEmilio.pdf>

Blanco, E. (2017) Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 22 No. 74, pp: 751-781. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300751

Bracho, T. (1995) Distribución y desigualdad educativa en México, *Estudios Sociológicos* Vol. 13 No. 37 pp: 25-53.

Esposito, L. y Villaseñor, A. (2018) Wealth inequality, educational environment and school enrolment: evidence from Mexico, *The Journal of Development Studies*, Vol. 54 No. 11, pp: 2095-2118. Recuperado de:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220388.2017.1385768?journalCode=fjds20>

Favila, A. y Navarro, J. (2017) Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos, *CPU-e Revista de Investigación Educativa* Vol. 24 No. 1, pp: 75-98. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100075

Favila, A. y Hernández, P. (2019) La desigualdad educativa en Michoacán medida a través del coeficiente de Gini, *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, Vol. 10 No. 19, pp: 139-153. Recuperado de: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/646

Giorguli, S., Vargas, E., Salinas, V., Hubert, C. y Potter, J. (2010) La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México, *Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol. 25 No. 1, pp: 7-44. Recuperado de: <https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1366>

González, P. y Ávalos, S. (2017) Desigualdad en capital humano en México, *Revista Alter Enfoques Críticos*, Vol. 8 No. 15, pp: 13-33.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019) Encuesta Nacional de Trabajo Infantil. Base de datos recuperada el 30 de julio de 2021 de <https://www.inegi.org.mx/programas/enti/2019/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021) Censo de población y vivienda 2020. Base de datos recuperada el 23 de julio de 2021 de <https://inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Leco, C. y González, J. (2020) Educación de trabajadores indígenas contratados en el mercado agrícola estadounidense, *Revista Cimexus*, Vol. 15 No. 1, pp: 83-109. Recuperado de: <https://cimexus.umich.mx/index.php/cim1/article/view/341>

López, M. y Rodríguez, S. (2019) Desigualdad de oportunidades educativas en México: evidencias en la educación media superior y superior, *Lavboratorio* No. 29, pp: 60-86. Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/5123>

Martínez, F. (1992). La desigualdad educativa en México, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 22 No. 2, pp: 59-120.

Martínez, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7 No. 16, pp: 415-443.

Martínez, J., Hernández, J. y Valles, H. (2014) Educación y desigualdad del ingreso en municipios del estado de Chihuahua, *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, No. 9, pp: 77- 83.

Meschi, E. y Scervini, F. (2010) *A new dataset of educational inequality*, Amsterdam, AIAS.

Navarro, J. y Favila, A. (2013) La desigualdad de la educación en México, 1990-2010: el caso de las entidades federativas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 15 No. 2, pp: 21-33. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/441>

Paes, R., Ferreira, F., Molinas, J. y Saavedra, J. (2008) *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y el Caribe*, Washington: Banco Mundial. Recuperado de: <http://www.bibvirtual.ucb.edu.bo:8000/opac/Record/100018693>

Salamón, M. (1980) Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social, *Perfiles Educativos*, No. 8 pp: 3-24.

Salgado, J. y Rodríguez, K. (2012) La desigualdad en educación en México por entidad federativa 1995-2005, *Revista Educación*, Vol. 36 No. 1, pp: 45-62. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984003>

Santos, W., Annegues, A. y Rodrigues, V. (2017) Consideraciones sobre la desigualdad de oportunidades: nueva evidencia, *Revista de la CEPAL* No. 121, pp: 111-129. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41150-consideraciones-la-desigualdad-oportunidades-nueva-evidencia>

Tapia, L. y Valenti, G. (2016) Desigualdad social en México. Nuevas tendencias desde las primarias generales en los estados, *Perfiles Educativos*, Vol. 38 No. 151, pp: 32-54. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100032

Thomas, V., Wang, Y. y Fan, X. (2001) *Measuring education inequality: Gini coefficients of education*, World Bank: Washington.

Estilos de Liderazgo Escolar en Docentes del Nivel Superior en México

School Leadership Styles in Higher Education Teachers in Mexico

Dra. Lorena López Villafaña

Doctora en Educación

loreuaem@gmail.com

Escuela Normal de Tejupilco y Unidad

Académica Profesional UAEM Tejupilco

ORCID: 0000-0002-2237-6303

Dr. Ariel Beltrán Solache

Doctor en Educación

arielbeltransolache@gmail.com

Escuela Normal de Tejupilco

ORCID: 0009-0005-0820-060XORC

Dr. Marcos Oliver Jaimes Gómez

Doctor en educación

Marc_oliver11@hotmail.com

Escuela Normal de Tejupilco

ORCID: 0009-0000-6822-587X

Recepción: 31/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

RESUMEN

El liderazgo es un carisma que posee una persona con capacidades, habilidades, destrezas, inteligencia para ser atraída, admirada o en su caso para dar órdenes y mandar a otras personas, para conseguir un fin (López y Beltrán, 2015). Esta investigación se realizó en dos instituciones de educación superior: el Centro Universitario UAEM Temascaltepec, extensión Tejupilco, y la Escuela Normal de Tejupilco. El objetivo fue evaluar si los docentes conocen el concepto de liderazgo, si se consideran líderes y qué estilo de liderazgo practican.

El estudio fue de carácter descriptivo y transaccional no experimental, aplicando un cuestionario de liderazgo a 100 docentes de nivel Licenciatura en el Centro Universitario UAEM Temascaltepec y a una muestra de 20 docentes en la Escuela Normal de Tejupilco. Los resultados revelaron que el 95% de los docentes encuestados afirmaron conocer qué es un líder, mientras que el 5% restante no. De los participantes, el 90% en la UAEM y el 80% en la ENT se consideran líderes.

En cuanto a los estilos de liderazgo, el 50% de los docentes en la UAEM y el 80% en la ENT practican un liderazgo democrático. En tanto, el 30% en la UAEM y el 10% en la ENT mostraron un estilo autoritario, mientras que el 20% en la UAEM y el 10% en la ENT se identificaron con el estilo laissez-faire. Estos resultados subrayan la importancia de identificar y comprender los estilos de liderazgo entre los docentes de ambas instituciones, así como fomentar el desarrollo de habilidades de liderazgo que contribuyan a la formación de nuevos líderes en el ámbito educativo.

Palabras clave: Liderazgo, Escolar, Docentes, Estilo de liderazgo, Superior.

Abstract

Leadership is a charisma possessed by a person with the capabilities, skills, and intelligence to attract and be admired by others, or, in some cases, to give orders and lead others to achieve a goal (López & Beltrán, 2015). This research was conducted in two higher education institutions: the UAEM University Center at Temascaltepec, Tejupilco extension, and the Normal School of Tejupilco. The objective was to assess whether teachers understand the concept of leadership, whether they consider themselves leaders, and what leadership style they practice.

The study was descriptive and non-experimental transactional in nature, applying a leadership questionnaire to 100 undergraduate-level teachers at the UAEM University Center at Temascaltepec and a sample of 20 teachers at the Normal School of Tejupilco. The results revealed that 95% of the surveyed teachers claimed to know what a leader is, while the remaining 5% did not. Of the participants, 90% at UAEM and 80% at ENT consider themselves leaders.

Regarding leadership styles, 50% of the teachers at UAEM and 80% at ENT practice a democratic leadership style. Meanwhile, 30% at UAEM and 10% at ENT exhibited an authoritarian style, while 20% at UAEM and 10% at ENT identified with the laissez-faire style. These findings underscore the importance of identifying and understanding the leadership styles among teachers in both institutions, as well as promoting the development of leadership skills that contribute to the formation of new leaders in the educational field.

Keywords: Leadership, School, Teachers, Leadership Style, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

El concepto de liderazgo a menudo se asocia con personas que han marcado la historia y han dejado una huella significativa. Estas figuras generalmente exhiben cualidades extraordinarias y experiencias valiosas, ejerciendo una gran influencia a nivel mundial. Covey (1998) introduce la idea del "liderazgo centrado en principios", que se enfoca en la transformación interna del ser humano, permitiéndole influir en otros a largo plazo. Cuando combinamos el concepto de liderazgo con el ámbito educativo, este adquiere un sentido formativo y de proyección dentro de las instituciones escolares. De este modo, el líder educativo se convierte en una figura clave, guiando a la comunidad educativa—incluyendo estudiantes, docentes, padres de familia y administradores—en la búsqueda de mejorar la calidad educativa, el clima organizacional y el crecimiento personal, representado en la formación integral de las instituciones.

El objetivo de este artículo es analizar el conocimiento de los docentes sobre el liderazgo a través de preguntas como: ¿Qué es un líder?, ¿Qué dicen otros sobre el liderazgo?, ¿Te consideras un líder? ¿Por qué?, ¿Qué características tiene un líder?, ¿Qué estilo de liderazgo practicas? A partir de estas preguntas, se obtuvieron una serie de resultados que se analizan en las secciones siguientes. Es crucial que cada directivo o autoridad de una institución conozca el tipo de liderazgo y comportamiento que posee cada miembro de su equipo para poder aprovechar su potencial al

máximo. Además, se pretende responder a las características que debe tener un líder en el ámbito educativo y las implicaciones que esto tiene en la calidad educativa.

El objetivo principal del liderazgo, según Hiebaum (2004), es programar, organizar y ejecutar. La función de un dirigente es conducir al grupo humano que lidera hacia una meta, lo cual requiere claridad en lo que se quiere lograr, un plan sobre cómo hacerlo y un conocimiento de con quién hacerlo.

Es esencial identificar y reconocer la importancia de ser líder, no solo como un ser humano ético en una organización educativa en cualquier nivel de formación, sino también como alguien que desarrolla una diversidad de cualidades, tales como empatía, humanidad, carisma, positividad, dinamismo, motivación y compromiso. Estas cualidades otorgan a un líder las habilidades, capacidades y competencias necesarias para desempeñarse en cualquier contexto, ya sea familiar, educativo, social o político.

Este artículo presenta una discusión sobre los elementos que constituyen el perfil de un líder en el contexto educativo. Primero, se contextualiza el tema del liderazgo en relación con la gestión educativa a nivel estratégico. Luego, se abordan las cualidades y características de los líderes, así como las competencias que representan sus comportamientos en el ámbito educativo.

Finalmente, se enfatiza la importancia de la calidad educativa en relación con la responsabilidad de un líder educativo, y se reflexiona sobre cómo los líderes influyen en el sistema educativo. Se argumenta que, si todos los miembros de las instituciones educativas, gubernamentales y privadas actuaran como líderes según su nivel y jerarquía, se reflejaría un mejor desarrollo en dichas instituciones.

ANTECEDENTES DEL TEMA

Sabemos que el liderazgo no surgió ahora, ya hace unos tiempos antaños, surgió el liderazgo y de ello se han venido surgiendo los estilos que cada humano posee, es muy bueno porque nos beneficiamos todos, pero según Giraldo y Naranja (2014) señalan:

Desde tiempos inmemorables el liderazgo se ha evidenciado en las sociedades humanas a través de los grandes emperadores, reyes, guerreros, etc., los cuales gracias a sus logros, estamparon sus nombres en la historia de la humanidad, siendo en muchos casos los sujetos de estudio para diferentes temas; en este caso en especial, el liderazgo. (Giraldo y Naranjo, 2014, p.11)

Esta característica se ha presentado desde que el ser humano dejó de ser nómada y se empezó a organizar en civilizaciones, en las cuales fue creando una estructura jerárquica para poder gobernarse a sí mismo y a su pueblo. Una primera evidencia de esto, se puede evidenciar en la civilización Sumeria (siglo 50 y 49 a.c), en la cual los sacerdotes debían administrar los bienes del pueblo, o en las gigantescas obras arquitectónicas de las pirámides de Egipto, que gracias al conocimiento de la geometría y liderazgo por parte de los capataces fueron posibles de construir en el siglo 25 a.c (Estrada, 2007).

Al observar el proceso de la investigación y convivencia se percibe de acuerdo a los resultados en las dos escuelas de nivel superior que, si hay maestros líderes, mencionando que, en mayor porcentaje en la UAEM, que en la ENT, solo que algunos se ubican en su función y actúan como líderes, por su responsabilidad y nivel jerárquico en la estructura organizacional y también se detecta que a otros no les gusta ser líder.

MARCO TEÓRICO

Líder

Líder, es la capacidad que posee una persona además también el ser líder es aquella persona que es capaz de influir en los demás. Es la referencia dentro de un grupo (ya sea un equipo deportivo, un curso universitario, una compañía de teatro, el departamento de una empresa, etc.). Es la persona que lleva la voz cantante dentro del grupo;

Para ser líder hay que tener algunas cualidades personales muy sobresalientes que no todo el mundo posee. Algunas personas poseen esas cualidades de manera innata, aunque también se pueden adquirir a través del aprendizaje y de la experiencia.

Un líder es una persona que dirige, o funda, crea o junta un grupo, gestiona, toma la iniciativa, promueve, motiva, convoca, incentiva y evalúa a un grupo, ya sea en el contexto empresarial, militar, industrial, político, educativo, etc. Básicamente puede aparecer en cualquier contexto de interacción social.

Liderazgo

El liderazgo es un carisma que posee una persona con capacidades, habilidades, destrezas, inteligencia para ser atraída, admirada o en su caso para dar órdenes y mandar a otras personas, para conseguir un fin (López y Beltrán, 2015).

El liderazgo educativo es un carisma que posee una persona, ya sea nato o por la experiencia, en base a estas características la persona que es líder debe ser empático, carismático, humano, sensible y sobre todo ser justo y ético en cada acción que realice, es decir, el liderazgo educativo está asociado al desarrollo de ciertas conductas que vinculan directamente a los líderes con la organización, haciendo posible la influencia de la conducción en el comportamiento y en el “sentido” que moviliza a los integrantes de una comunidad escolar (Leithwood y Jantzi, 2000).

Muchas veces pensar en liderazgo se asocia con personas que han cambiado la historia y que han dejado huella, generalmente, han mostrado cualidades extraordinarias como seres humanos con experiencias valiosas y de gran influencia a nivel mundial. “Un gran líder no necesariamente es quien hace grandes cosas es la persona que logra que otras las hagan” (Ronald Reagan).

Es de reconocer que el ser líder no es fácil ya que, pero tampoco imposible, solo hay que desarrollar ciertas habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos, para transformarse, entregarse y orientar a la comunidad educativa, es decir Covey (1998):

Plantea el concepto de liderazgo centrado en principios, el cual tiene que ver con la transformación interna del ser humano, que lo llevará a influenciar a otros a largo plazo. Al complementar el término de liderazgo con lo educativo, adquiere un sentido formativo y de proyección en las instituciones escolares. Por tanto, el líder educativo se convierte en la persona que con condiciones específicas, frente al sentido de la educación, orienta a la comunidad educativa, como estudiantes, docentes, padres de familia y personas que manejan procesos educativos, en la búsqueda de mejorar la calidad educativa, el clima y la cultura organizacional en crecimiento personal, representada en la formación integral de las instituciones. (Covey, 1998, p.230)

Líder educativo

El liderazgo educativo se define como “[...] la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20) y además se debe reconocer como en la práctica se ve el mejoramiento (Elmore, en Mineduc, 2015).

Según Covey logar ser un líder educativo tiene un gran impacto tanto en lo educativo, familiar y social, “tolo lo cual no será posible si no se rediseñan o reestructuran las escuelas para que lleguen a ser organizaciones genuinas de aprendizaje, no sólo para los alumnos sino para los propios profesores”. Como dicen Stoll y Temperley (2009):

Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizadas y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas. (p. 13)

También el liderazgo es de suma importancia en las organizaciones sociales, políticas, religiosas, militares y otras, También es indudable que las personas líderes son valoradas en su organización por ser impulsoras y generadoras de valor agregado en ella. Se puede interpretar y analizar el liderazgo desde dos perspectivas: como cualidad personal del líder y como una función dentro de una organización, comunidad o sociedad.

Estilos de liderazgo

En tal sentido, la presente investigación se ha centrado en el Centro Universitario UAEM Temascaltepec y en la Extensión Tejupilco. La población estudiada son 100 docentes de la misma, con el interés de conocer si sabían que es liderazgo, si se consideran y que estilo de liderazgo: Autoritario, Democrático o Laissez Faire, además se incluyen las características de cada estilo de liderazgo Según Lewin (1947) y Hernández S. y Rodríguez (2001), citados en López y Beltrán (2015), los estilos de liderazgo son los siguientes:

- a) Democrático: Es aquel que se caracteriza porque, en la toma de decisiones acerca de las actividades del grupo, es el grupo quien interviene, siendo el líder un conductor de la discusión del grupo. Participa activamente sin menospreciar la participación de los demás miembros, así como actuando dentro de las normas establecidas por el mismo grupo.
- b) Laissez-faire: O líder liberal, donde el liderazgo no se asume completamente, quedando el grupo a su mando en completa libertad y albedrío.
- c) Autoritario: Donde el líder toma todas las decisiones unilateralmente y supervisa las actividades de los sujetos a su cargo o mando. (p. 142)

En relación a estos tres tipos de líderes ninguno es malo, considerando el contexto y el momento es decir, un democrático es necesario en una institución, organización, es muy bueno que el jefe o directivo deje que ellos tomen algunas decisiones, tomar una iniciativa de dirigir en caso de no estar el líder, hacer actividades por iniciativa, y más; el líder autoritario es necesario cuando en una

momento los docentes, trabajadores o alumnos no están realizando lo que les corresponde e incluso se está violentando las normas y reglas de la institución, es necesario realizar correcciones o mejoras al interior de la misma; el líder liberal cuando en la institución se cumple, todos luchan por logara sus objetivos es bueno dejarlos o soltarlos en unos momentos.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo descriptivo, transaccional y no experimental, dado que se desarrolló en un único momento en el tiempo, sin manipular variables. Según Hernández Sampieri y colaboradores (2011), este tipo de estudio permite describir situaciones y eventos tal como son y cómo se manifiestan, identificando propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno bajo análisis. Los estudios transaccionales se caracterizan por realizar observaciones en un único momento en el tiempo.

Para este estudio, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué es un líder? ¿Cuáles son los líderes y estilos de liderazgo que tienen los docentes de la UAEM y de la ENT? Para responder a estas preguntas, se aplicó un cuestionario de liderazgo a 100 docentes del Centro Universitario UAEM Temascaltepec y a 20 docentes de la Escuela Normal de Tejupilco (ENT). Se utilizó estadística descriptiva para procesar los datos, los cuales fueron tabulados y graficados en Excel para su posterior análisis e interpretación.

Instrumento de recolección de información

El instrumento utilizado fue un cuestionario de 10 preguntas cerradas, de opción múltiple, diseñado para aplicarse a todos los docentes del Centro Universitario UAEM Temascaltepec y de la Escuela Normal de Tejupilco (ENT). El objetivo del cuestionario fue analizar y determinar los tipos de liderazgo presentes entre los académicos.

Procedimiento

Una vez seleccionadas las poblaciones de estudio, se aplicó el cuestionario a los docentes que aceptaron participar en la investigación. Se solicitó una lista de docentes a la Secretaría Administrativa de cada institución, tras lo cual se distribuyeron los cuestionarios para ser respondidos de forma individual. El tiempo promedio de respuesta fue de 5 a 10 minutos. Finalmente, los datos fueron tabulados, graficados e interpretados para obtener los resultados del estudio.

RESULTADOS

Estos resultados salieron del cuestionario que se aplicó a los docentes del Centro Universitario (UAEM), Tejupilco y a los docentes de la Escuela Normal de Tejupilco (ENT), las dos instituciones de nivel superior.

Las siglas en los resultados:

Cuestionario a Docentes del Nivel Superior (CDNS)

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

Escuela Normal de Tejupilco (ENT)

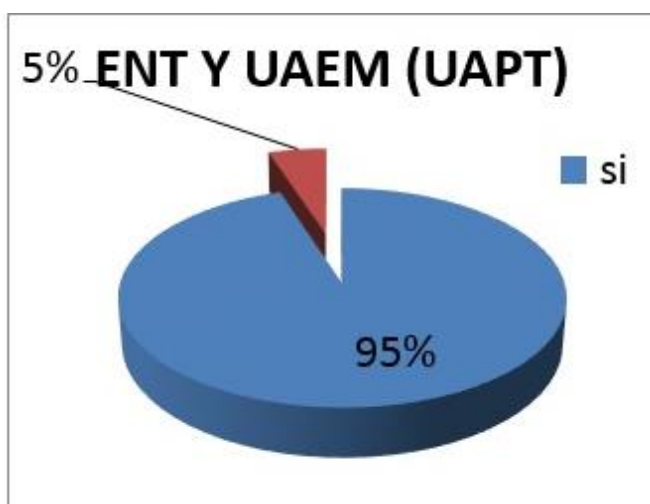
Tabla 1. ¿Qué dicen otros de que es líder?

Docentes participaron en la investigación	Teóricos de la investigación	Comentario
Es aquel sujeto que tiene la capacidad, habilidad de organizar, dirigir cualquier actividad. Persona con características para dirigir a un grupo de personas. Persona que sabe organizar, participar y dialogar en un ambiente de respeto y democrático. Es la persona que participa, organiza y toma decisiones en consenso de manera democrática y justa. (CDNS, 2023)	Es un carisma que posee una persona con capacidades, habilidades, destrezas, inteligencia para ser atraída, admirada o en su caso para dar órdenes y mandar a otras personas, para conseguir un fin (López y Beltrán, 2015) Son las personas las únicas que pueden transformar procesos en resultados, y el líder tiene que estar preocupado por alcanzar resultados con eficacia y eficiencia (Delgado y Delgado, 2003, p.83)	Analizando lo que contestaron los docentes involucrados en esta investigación y lo que dicen los teóricos en relación de lo que es líder o liderazgo, si conocen o señalan algunas características relacionadas al ser líder. Como por destacar algunas: Capacidad. Habilidad Organizar Dirigir Transformar Toma de decisiones, etc.

En este cuadro se puede percibir que dicen algunos de los docentes involucrados en la investigación de lo que es un líder, reconociendo las características que debe tener un líder, si lograr escribirlo en su respuesta, así también se consideran algunos teóricos que señalan que es el ser líder y un comentario.

Fuente: elaboración propia

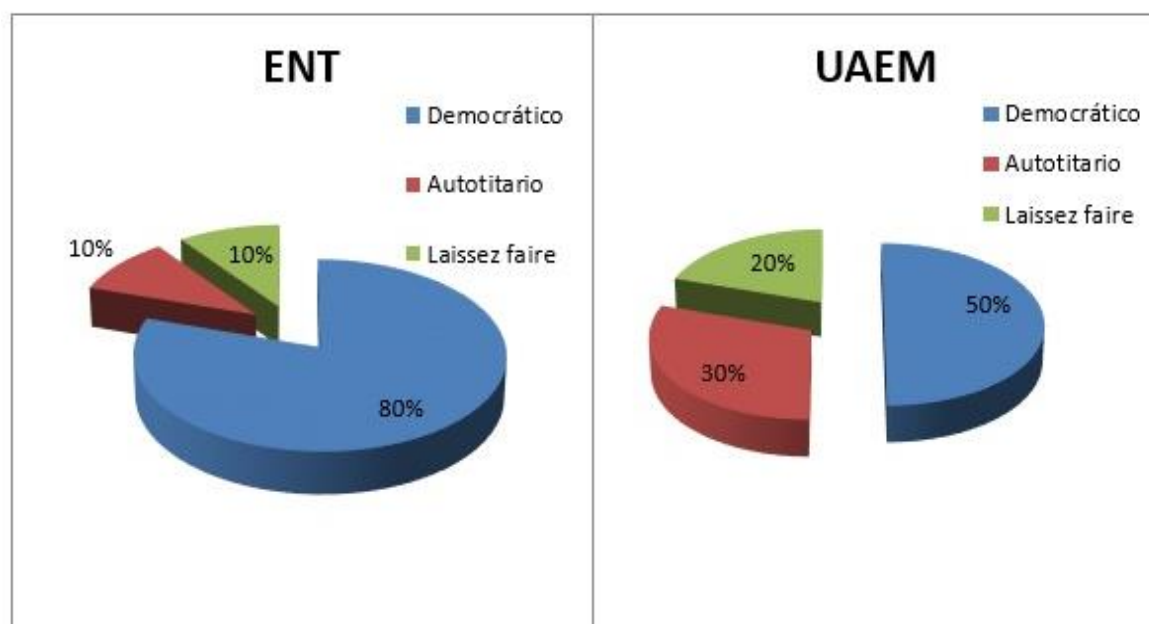
Figura 1. ¿Sabes qué es líder?



Al alizar los datos de la investigación aplicada a los docentes de la UAEN y ENT, se llega que el 95% si saben que es un líder e incluso lo manifiestan con términos del significado, así también el 5% dice no saber que es, es un término muy conocido, se me dificulta creer que alguno de los que participaron en esta investigación no sepan.

Fuente: elaboración propia

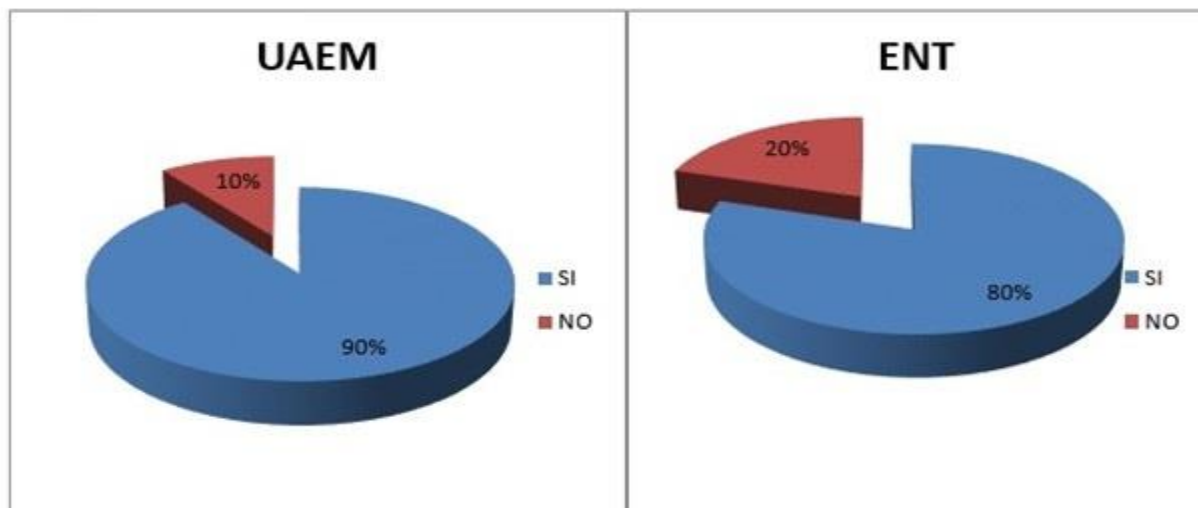
Figura 2. ¿Qué estilo de líder eres?



En este ítems se comentó que ningún tipo de líder es malo, solo saber ser líder de acuerdo a la situación y circunstancias que se nos vayan presentando; por ejemplo, si soy un líder regularmente democrata por la participación, motivación, responsabilidad, guía, etc., pero en un momento soy autoritario o Laissez Faire, no es malo solo hay que hacerlo para regular una u otra situación.

Fuente: elaboración propia

Figura 3. ¿Tú te consideras líder?



En las gráficas se observa que el 80% en la ENT y el 90% en la UAEM se consideran líderes; en ocasiones, es tu inseguridad quien hace que consideres que no eres líder, pero poco reprimido lo tienes, solo hay que creerlo para que éste pueda florecer.

Tabla 2. ¿Tú te consideras líder? ¿Por qué?

Si	No	Comentario
• Porqué actuó con iniciativa y coherencia • Porque siempre me comprometo y me involucro • Soy una persona capaz de dirigir, motivar, organizar a una o más personas • He dirigido grupos de personas y/o alumnos para el logro de objetivos • En algunas ocasiones participo en este proceso • Me gusta compartir ideas y forma de trabajo con algunos compañeros de curso • Me gusta escuchar a los demás y apoyarles • Propongo algunos cambios en la institución • Son positivo y hago propuestas de mejora en la organización	• Porque me gusta apoyar en lugar dirigir. • Me falta más decisión para organizar y tomar la batuta. • No porque no tengo a mi cargo o función un trabajo en el cual pueda ser líder. • Prefiero apoyar. • No me gusta estar al frente de un grupo	En esta respuesta donde dicen porque si o porque no se consideran líderes, es interesante porque los que si se consideran señalan porque si es capaz de: dirigir, tienen iniciativa, se involucran, motivar, organizar, propongo cambios, positivo, etc. En cambio, las razones por las cuales no se considera líder son: le gusta apoyar y no dirigir, le falta saber tomar decisiones, su función no es de jefe, y no les gusta estar enfrente de un grupo, etc.

Es aquí donde se destaca porque si o no se considera líder, además es necesario conocer los tipos de líderes que existen en los docentes de estas dos instituciones e impulsar que cada día se sumen más a ser líderes y formar líderes para el universo, que sean humanos, positivos, motivadores, críticos, analíticos, reflexivos y capaces de guiar al otro.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. ¿Qué características posee un líder?

Características que dicen tener los docentes que participan	En base a las características que se deben tener los líderes según Ojeda (2017)	Instituto Europeo de Posgrado (2013)
Manejar relaciones y reconocer disturbios Liderar sistémicamente y a aplicar las herramientas adecuadas Desarrollar un equipo de alto rendimiento Auto-organizarse y a liderar bajo presión Ser una persona carismática Humano en ciertas circunstancias Motivar e incentivar a sus docentes Capacidad para la toma de decisiones.	Decisión: se basa en la firmeza de decisión de aceptar que ocurrirá... Soñador: ...pero un buen líder debe ser un soñador... Entusiasmo: aparte de tener esa visión de soñador debe ser capaz de contagiar al resto con su confianza... El Primero: otra cualidad es que el líder siempre va de primero, frente al grupo abriendo caminos para que los demás puedan avanzar. Siempre en el frente de batalla: el verdadero líder siempre debe estar cerca de la realidad y de su gente... Proactivo: todo líder no puede quedarse sentado a ver qué ocurre, sino lo contrario, debe convertirse en un ser proactivo y adelantarse a lo que ocurra.	Un líder escucha las sugerencias y no se conforma con mínimos. Es un ser reflexivo que no se maneja por impulsos. Un líder tiene autoconfianza, separa emociones y mantiene Independencia de criterio. Un líder saber ser generoso, sobre todo en el fracaso. Un líder se preocupa y se ocupa de su "gente" tanto en sus necesidades personales como en su crecimiento profesional. Un líder habla en plural. Siempre utiliza el "nosotros" y no se "cuelga medallas". Es humilde y se remanga si es necesario. Predica con el ejemplo de igualdad y solidaridad. (p.2)

Es aquí donde se visualizan las características que poseen los líderes señalado desde los involucrados en esta investigación, también se incorporan algunos teóricos que proponen algunas características que debe tener un líder.

Fuente: elaboración propia

El liderazgo es lo que caracteriza a un líder, por sus habilidades, capacidades, actitudes y entusiasmo y más... todo líder que se encuentra en el proceso de dirigir las actividades de los miembros de un grupo, organización, sociedad y de influir en ellas. También el liderazgo es el arte de motivar, comandar, incentivar, organizar y conducir a personas.

El liderazgo es un comportamiento, acción y cambio, que se puede ejercitar y perfeccionar. El liderazgo puede entenderse a nivel de instituciones, organismos u organizaciones que se encuentran en una situación de superioridad en relación con sus competidores.

DISCUSIÓN

López y Beltrán (2015) El liderazgo es un carisma que posee una persona con capacidades, habilidades, destrezas, inteligencia para ser atraída, admirada o en su caso para dar órdenes y mandar a otras personas, para conseguir un fin. Esta investigación se llevó a cabo en el Centro Universitario UAEM Temascaltepec, extensión Tejupilco, y en la Escuela Normal de Tejupilco (ENT), con el objetivo de conocer si los docentes comprenden el concepto de liderazgo, los estilos de liderazgo, y qué tipo de líderes existen en estas instituciones. Este conocimiento es esencial para mejorar la dirección y organización de las actividades en ambas escuelas, impactando directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la evaluación y visualización de resultados.

Los resultados revelaron que el 95% de los docentes encuestados en ambas instituciones afirmaron conocer el concepto de liderazgo. En cuanto a la percepción de sí mismos como líderes, el 90% de los docentes de la UAEM y el 80% de los docentes de la ENT se consideran líderes. Cabe destacar que, en algunos casos, la inseguridad puede impedir que una persona se vea como líder, aunque posea las cualidades necesarias. El liderazgo, entendido como la influencia interpersonal ejercida en una situación específica, se dirige a la consecución de objetivos mediante el proceso de comunicación humana.

En relación con el tipo de liderazgo que practican, el 50% de los docentes de la UAEM y el 80% de los de la ENT señalaron que su estilo predominante es el democrático. Este resultado es coherente con la autonomía que caracteriza a la universidad, donde los docentes se sienten más libres en la toma de decisiones. En cambio, la ENT, al estar más sujeta a normativas internas, muestra una mayor inclinación hacia el liderazgo democrático como forma de mantener la cohesión y el orden. Un 30% de los docentes de la UAEM y un 10% de la ENT identificaron su estilo de liderazgo como autoritario. En la UAEM, este estilo es más prevalente debido a la libertad de autonomía, permitiendo a los docentes tomar decisiones unilaterales, siempre que no afecten la integridad de los demás. Por otro lado, un 20% de los docentes de la UAEM y un 10% de la ENT se identificaron con el estilo de liderazgo "laissez-faire". Este estilo refleja una actitud de dejar hacer y dejar pasar, lo que puede llevar a una falta de responsabilidad mutua, especialmente en la UAEM, donde algunos docentes prefieren mantener una actitud más permisiva.

Es importante señalar que ningún estilo de liderazgo es intrínsecamente negativo. Lo esencial es saber adaptarse a las circunstancias y situaciones que se presentan. Un líder democrático puede, en ciertos momentos, adoptar un enfoque más autoritario o "laissez-faire" para manejar una situación específica. Conocer los distintos tipos de liderazgo presentes en estas dos instituciones permite fomentar el desarrollo de líderes y la formación de nuevos líderes, lo cual es crucial para el crecimiento institucional, académico y personal.

Sabemos que es muy bueno conocer y formar líderes tanto para el crecimiento institucional, académico y personal, es entonces, “si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes” (Printy, 2010). Y además según Sierra (2016),...la responsabilidad de un líder educativo, y, en consecuencia, se hace referencia al escenario que representa la organización educativa, en cuanto al con el clima organizacional y la influencia de los líderes en el sistema educativo (p. 230). Tanto Printy y Sierra le apuestan mucho a la organización como unidad básica para lograr la mejora educativa y sobre todo el líder es fundamental integrarse en ese proceso y si hay buenos líderes en toda organización e institución va haber buenos resultados tanto en lo académico, administrativo y funcional.

CONCLUSIONES

Entonces, ¿quieres ser líder o no? Si todos comprendieran lo que significa ser un verdadero líder, la respuesta sería afirmativa. Un líder es una persona con características sumamente valiosas: carisma, humanidad, empatía, positividad y, sobre todo, justicia para reconocer y recompensar el mérito de los demás. Un verdadero líder se preocupa por las necesidades de los demás, los motiva e impulsa para que alcancen un desarrollo tanto profesional como personal.

Al analizar los resultados, se les preguntó a los docentes si sabían qué es un líder, y el 95% de los encuestados en ambas instituciones respondieron afirmativamente, mientras que un 5% dijo que no, posiblemente porque no desean involucrarse en todo lo que implica el liderazgo. En cuanto a la autoidentificación como líderes, el 80% de los docentes de la ENT y el 90% de los de la UAEM se consideran líderes, mientras que un 20% y un 10%, respectivamente, no lo hacen. La mayoría de quienes no se identifican como líderes mencionan que su rol asignado no incluye funciones de

liderazgo, aunque es evidente que una amplia mayoría, entre el 80% y el 90%, sí se consideran líderes.

En relación con el estilo de liderazgo, los resultados mostraron que, en la ENT, el 80% de los docentes practican un estilo democrático, frente al 50% en la UAEM. El liderazgo autoritario fue señalado por el 10% en la ENT y el 30% en la UAEM, mientras que el estilo "laissez-faire" fue mencionado por el 10% de los docentes en la ENT y el 20% en la UAEM. Estos resultados reflejan una diferencia notable en el estilo democrático, que es más prevalente en la ENT debido a su estructura menos autónoma y más reglamentada en comparación con la universidad, donde la autonomía en políticas, reglas y actividades es mayor.

En conclusión, la investigación muestra que el 95% de los docentes comprenden el concepto de liderazgo, y que entre el 80% y el 90% se consideran líderes. Además, en ambas instituciones están presentes los tres estilos de liderazgo: democrático, autoritario y "laissez-faire". De este modo, se cumple con el objetivo de la investigación, que era determinar si los docentes saben qué es un líder, si se consideran líderes, y qué estilo de liderazgo practican.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Chiavenato, I. (2004). *Administración: Procesos administrativos* (3 Edición). Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Covey, S. (1998). *Liderazgo centrado en principios*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, T. y Delgado, T. (2003) El líder y el liderazgo: reflexiones. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 26, núm. 2, julio-diciembre, 2003, pp. 75-88. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/1790/179018081005.pdf>.
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia Et Technica*, 13(34), 343-348. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/849/84934058.pdf>
- Giraldo, G. y Naranjo, A. (2014). *Liderazgo: desarrollo del concepto, evolución y tendencias*, Bogotá D.C, Colombia. Consultado en: <https://repository.urosario.edu.co/items/6461d4f6-f0d0-4f5e-b0ec-d77491518d58>

- Hernández, S. ,Fernández, C. y Baptista, L. (2011). Metodología de la investigación, Editorial McGraw Hill: México. (pp 99-113). Consultado en: https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Hernández S. y Rodríguez.(2001). Introducción a la Administración, un enfoque teórico practico, editorial McGraw Hill: México. (p. 282). Consultado en: <https://latam.casadellibro.com/libros-ebooks/sergio-hernandez-y-rodriguez/84024>
- Hiebaum, Karin (2004). Reflexión sobre “Mi desarrollo como un Líder” basado en mando y conceptos de comportamiento.
- Intituto de Posgrado Europeo. (2013). Consultado en: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/NuevasFalt/liderazgo_caracteristicas.pdf.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En: Riley K. y Louis, K. (Eds.), Leadership for Change and School Reform. London: Routledge Falmer. Consultado en: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203465882/leadership-change-school-reform-kathryn-riley-karen-seashore-louis?refId=ee808a6b-2da0-4ef0-bf9c-3ac2b2443cfe&context=ubx>
- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile. Consultado en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5428>
- Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R.K. (1939). "Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates". *Journal of Social Psychology* 10: 271–301. Consultado en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Lewin, K. (1947). Defining the "Field at a Given Time." *Psychological Review*. 50:310. Republished in *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*, Washington, D.C.: American Psychological Association. Consultado en: <https://philpapers.org/rec/LEWDTF>
- López, Villafaña. L. y Beltrán, Solache A. (2015). Liderazgo Escolar en Docentes de Educación Superior de México,
- Consultado en: https://www.academia.edu/67111736/Liderazgo_Escolar_en_Docentes_de_Educaci%C3%B3n_Superior_de_M%C3%A9xico

- Ojeda T.L. (2017). Conceptos de las teorías de liderazgo. Consultado en: http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/70525/secme-7617_1.pdf?sequence=1.
- Printy, S. (2010). Principales influence on instructional quality: insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30(2), 111-126. Consultado en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632431003688005>
- Sierra V. G. M.(2016), Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible, *Revista Escuela de Administración de Negocios*, núm. 81, pp. 111-128, 2016. Universidad EAN. Consultado en: <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/1562>
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Disponible: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>

**Factors hindering learners' English listening comprehension in an EFL
classroom: the case of the basic English course of the Language
Department at the UV**

**Factores que dificultan la comprensión auditiva de los alumnos de inglés
como lengua Extranjera: el caso del curso de inglés básico del Centro de
Idiomas de la UV**

Lic. Jennifer Monserrat López Rodríguez

Jennlopez@uv.mx

Universidad Veracruzana

<https://orcid.org/0009-0001-3941-1881>

Dra. Verónica Rodríguez Luna

verorodriguez@uv.mx

Universidad Veracruzana

<https://orcid.org/0000-0003-2599-3697>

Dr. Isai Ali Guevara Bazan

iguevara@uv.mx

Universidad Veracruzana

<https://orcid.org/0000-0002-1500-291X>

Recepción: 23/04/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

Abstract

The current English language learning is fundamental in different social contexts. When learning a language, developing the four language skills (speaking, reading, writing, and listening) is necessary for effective communication, the essential goal of the language learning process. From the four, listening comprehension, the central research aspect of this work, is an important part of the effective use of the language. At the same time, it is an essential element for English language learning development since the progress of listening skills enables the development of others. Speaking is the most obvious example of this situation. However, listening comprehension is difficult for many EFL learners, and a certain number have difficulties understanding what they hear in English. Hence, the main objective of this study was to identify the different factors hindering their listening comprehension and why they may be a problem—focusing specifically on the difficulties that are influenced by both the language knowledge of the listener and the speaker's utterances. The work also considered and reviewed important issues concerning listening comprehension. For this purpose, a mixed method was used; a survey and an interview were carried out to discover those same issues. It was concluded that although all the factors considered for this work hinder listening comprehension, some were more prevalent than others. Finally, it was demonstrated that the main factors that hindered EFL learners' listening comprehension were speech rate, pronunciation, and vocabulary.

Keywords: listening comprehension, importance, difficulties, factors, hindering.

Resumen

En el mundo de hoy, el aprendizaje del idioma inglés es fundamental en los diferentes contextos sociales. En el aprendizaje de un idioma, el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir y escuchar) es necesario para una comunicación eficaz: el objetivo principal del proceso de aprendizaje de idiomas. De las cuatro, la comprensión oral, elemento principal de investigación del presente trabajo, es una parte importante para un uso eficaz del idioma. Dicha habilidad es al mismo tiempo, un elemento esencial para el desarrollo del aprendizaje del inglés. Esto debido a que el desarrollo de la habilidad auditiva permite el desarrollo de otras. La expresión oral es el ejemplo más claro de esta situación. Sin embargo, la comprensión auditiva no es una actividad fácil para muchos estudiantes de inglés como lengua extranjera pues un determinado número tienen dificultades cuando intentan entender lo que escuchan en inglés. Por lo tanto, el principal objetivo de este estudio era el identificar los diferentes factores que dificultan su comprensión auditiva y las razones por las que pueden suponer un problema. Centrándose específicamente en las dificultades en las que influyen tanto los conocimientos lingüísticos del oyente como la forma de enunciarlo del hablante. Además de ello, a lo largo del trabajo también se consideraron y revisaron algunas cuestiones importantes relativas a la comprensión auditiva. Para el análisis de la cuestión considerada se utilizó un método mixto; se realizó una encuesta y una entrevista para descubrir esos mismos aspectos. Con esto, se llegó a la conclusión de que, aunque todos los factores considerados para este trabajo dificultaban la comprensión oral, algunos prevalecían más que otros. Por último, se demostró que los principales factores que dificultan la comprensión oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera son la velocidad del habla, la pronunciación y el vocabulario.

Palabras clave: comprensión auditiva, importancia, dificultades, factores, obstaculiza.

1. Introduction

The need for learning a language arises from its significance in communication. Being able to communicate in social contexts is one of the main reasons for learning a language (Vandergrift, 1997, as cited in Yildirim & Yildirim, 2016). Language is how people share information: ideas, thoughts, facts, and feelings with others. Additionally, it lets them build connections among themselves. More importantly, as stated by Harmer (2007, as cited in Riadil, 2020), language is widely used for communication among people who do not share the same language, as in the case of English language learning.

Hence, learning English has gained a particular place in the teaching context of all the worldwide languages. Nowadays, teaching the English language is part of many school curriculums globally. Their presence in such spaces is not limited to teaching students to pass an exam or obtain a grade; the objective of their teaching goes beyond that. The importance of currently learning English lies in its advantages to language learners. For example, it can be used as a tool for both educational and professional purposes.

In the teaching and learning context, it is said that to make efficient use of the language, one must develop four skills. In language teaching, these skills are classified into two types: receptive (listening and reading) and productive (writing and speaking). Moreover, according to different authors (Ulum, 2015; Sreena & Ilankumaran, 2018; Bozorgian, 2012), there are substantial correlations between these four language processes. More importantly, if the language learning process lacks one, the final development will not be complete (Golkova & Hubackova, 2014). So, the key point to mastering the English language lies in the equal attention that should be paid to developing each language skill.

When learning the English language, the development of listening skills is essential. It is one of the four language skills aimed to develop while learning English as a foreign language (Ahmadi, 2016; Sreena & Ilankumaran, 2018). Listening, the primary skill researched in the present work, is recognizing and understanding what people are saying (Hamouda, 2013, as cited in Gilakjani & Sabouri, 2016). In addition, Mendelsohn (1994, in Gilakjani & Ahmadi, 2011) shares this view, and he defines it as the "ability to understand the spoken language of native speakers" (p. 978).

However, it must be noted that listening is not an easy task for the listeners. As mentioned previously, they should know many significant elements like pronunciation, grammar, and vocabulary to understand the language and communicate properly. Those same factors immersed in listening comprehension may facilitate or hinder comprehending what is said. If students lack some, they may have difficulties that could hinder their comprehension of a particular spoken text.

Although listening is an essential skill, it is also neglected in multiple EFL (English as a Foreign Language) classrooms. In addition, the lack of practice affects students' listening comprehension. Teaching English in many EFL classrooms usually focuses on developing reading and writing, with the aspects it involves (grammar, vocabulary, etc.), but listening is especially left aside. Moreover, the teaching of listening may be seen as challenging because of the elements involved, like pronunciation, stress, and intonation. These situations negatively impact the development of students' listening skills. As a result, the little attention paid to listening activity and practice in the EFL classrooms and the factors that may hinder students' learning affect their understanding of the spoken language.

That is why the importance of this study, which could provide evidence of the factors immersed when learning the listening skill. However, not all of these are positive, but some of them -the presence or absence of some- may have a negative impact on the learners' adequate comprehension of the spoken language. Then, this investigation could identify the factors hindering listening comprehension and why they cause difficulties for EFL students. In doing so, it is hoped that the study's findings will help teachers understand why students face difficulties during the listening comprehension process and help them improve their listening and language skills. Hence, it is crucial to find out the factors affecting students' listening comprehension to improve EFL learners' listening skills and other language skills.

Research objective and questions

This study aims to discover the main factors hindering learners' English listening comprehension and explores how the factors affect learners' English listening comprehension. This small-scale study aims to contribute to the existing literature on EFL students' difficulties with English language listening comprehension.

1. What are the main factors that hinder EFL students' comprehension of listening skills?

2. Why do these factors affect students' listening comprehension?

2. Methodology

Research approach

This study applies a mixed method approach to discover the factors that hinder EFL students' listening comprehension from the basic English course of the language department at the UV. In addition, the study intends to explore why the factors affect learners' performance when trying to understand what they hear. The factors hindering listening comprehension are presented in the literature review, but participants could offer more information or elements that, in their experience, hinder their understanding of the spoken language.

Creswell (2014) defines the mixed method approach as combining qualitative and quantitative research and data, where the expected outcomes are a more in-depth understanding of the quantitative results. Similarly, Harrison et al. (2020) state that this approach "combines statistical trends (quantitative data) with lived experiences (qualitative data)" (p. 474). The advantage of using this method in the research is that it allows the collection of two different types of data; it includes both open-ended and close-ended data to obtain information regarding the factors affecting listening comprehension.

As Hernandez et al. (2014) explained, mixed research uses quantitative and qualitative research strengths. Not just replacing them but combining them with that, trying to minimize their potential weaknesses. Similarly, Creswell (2014) says that its use for research minimizes the limitations of both quantitative and qualitative approaches. Hence, integrating both types of research into one, such as the mixed method case, gives the researcher a more panoramic view of their research problem and, thus, a more complete understanding of it.

Type of study

The research uses an explanatory sequential mixed method study. Creswell (2014) defines it as "a two-phase project in which the researcher collects quantitative data in the first phase, analyzes the results, and then uses the results to plan (or build onto) the second, qualitative phase" (p.224).

This type of design is presented in the method and the data collection instruments used in the present research. First, to collect statistical information about the factors that affect students' listening skills, survey (quantitative) data was employed. It was administered to the English language students participating in this study in the basic English III course. After the data was obtained, the results were analyzed to select only a specific part of the initial quantitative sample to plan the second qualitative phase. This was also the basis for designing the questions asked to these participants. The second phase consisted of an interview with the selected population that enabled the researcher to obtain more in-depth information on the topic, specifically data about why the factors affect learners' listening skill development. In the end, with this type of design, the qualitative data obtained from the interview helped explain the initial quantitative responses from the survey in more detail. The qualitative results helped explain the initial survey results and better understand why the factors presented affect listening comprehension.

Context

This research was carried out with students of the language department Campus Xalapa at the Universidad Veracruzana. In this institution, dedicated to teaching languages, a total of 7 languages are offered: French, German, Italian, Portuguese, Mandarin Chinese, Japanese, and English, with levels from basic to advanced in some of these. Regarding the English language, three courses are offered: English 4 skills (9 levels), English area básica I and II (2 levels), and English text comprehension (1 level). Of all these, and due to the focus of the present study, this study was carried out with students of the basic English 4 skills course to find the factors hindering EFL learners' listening comprehension, especially a course that focuses on developing the four skills: speaking, reading, listening, and writing. The course is IBAS 300 (Inglés Básico 3).

Participants

The present study included a mixed-gender group of 13 students of the basic English course of the language department. Regarding their mother tongue, all the respondents had Spanish as their native language. It was a mixed group in terms of the area where they were enrolled as they were enrolled in different undergraduate programs. This group was selected as they were enrolled in a course where they received training on the four English language skills:

speaking, listening, reading, and writing. The participants of the quantitative study were 13 students from different undergraduate programs.

For the qualitative phase, the sample for this part consisted of 8 participants, purposefully selected from the total group population to participate in the study's second phase. The sample used was non-probabilistic. This, as Hernández et al. (2014) stated, "[they] involve a selection procedure oriented by the characteristics of the research, rather than by a statistical criterion of generalization" (p.189). It must be noted that for the findings section, a code was assigned to each one of these students in order to protect their identities for confidentiality. The codes were conformed by the letter S and a number assigned to each participant.

Data collection instruments

The research instruments employed to collect data for this study were two different instruments: a survey and an interview. Based on the mixed method used for this research, it was intended to collect both quantitative and qualitative data. Therefore, to obtain such data, the instruments selected were a survey and semi-structured interviews designed for this research.

The first instrument employed in this study was a survey. A survey is a quantitative research method aiming to collect individual self-report data. The most common instruments for this purpose are the questionnaire or the structured interview. This kind of study can show data about many different problems. Participants can share opinions, experiences, feelings, or awareness about a particular topic (Hernandez et al., 2014). It allows researchers to explore the situation being investigated and make inferences about larger populations. Surveys are the most common way of obtaining large amounts of data in a relatively short period. Creswell (2014) states that it "provides a quantitative or numeric description of trends, attitudes, or opinions of a population by studying a sample of that population" (p.249). In this case, the present study used a quantitative phase to generalize the results of the population. It was administered since it could provide relevant and important data about the factors hindering EFL learners' listening comprehension and some reasons why they cause them difficulties.

The semi-structured interviews are based on a guide of questions, and the interviewer is free to introduce additional questions to clarify some concepts or obtain more information

about them (Hernandez et al., 2014). The main characteristic of this type of interview is that they are open-ended and neutral. This is to obtain the respondents' perspectives, opinions, and experiences in their own words (Hernández et al., 2014).

The survey was the first instrument administered to the participants in this study. It consisted of 25 close-ended (multiple choice) and open-ended questions and 2 questions to gather information about the participants. It was used to collect data for a large initial group of participants, and it helped to get a general perspective of the factors affecting their listening skills. The survey was administered to students through Google Forms, and the link was shared online through WhatsApp. The questionnaire was divided into four domains: English language learning, listening comprehension, importance of listening, and factors affecting listening comprehension.

Then, in the second phase, this study focused on obtaining qualitative data. For this part, semi-structured interviews were used to collect detailed views from the participants to help explain the first survey in detail. This type of interview is a mix of structured and unstructured interviews. While a few questions are predetermined, the others were not previously defined. The questions are open-ended, and, in this way, they allow for flexibility. The interviewer can add questions or ask for clarifications (Canals, L, 2017). In this case, the sample used for this research phase was a non-probability sample where 8 students were selected from the initial population. The interview consisted of 6 open-ended questions.

Data analysis

The data for this study were analyzed separately because, as stated by Creswell (2014), "the quantitative and the qualitative databases are analyzed separately in this approach (mixed-method approach)" (p.224). First, the answers obtained from the survey were analyzed so that they could be considered for the design of the second qualitative phase.

For the analysis, the survey questions were divided into three sections. The categories were importance and motivation for learning the English language, listening comprehension in English language learning, and factors affecting listening comprehension. Subsequently, the information was plotted to obtain the corresponding percentages and thus find out the factors that most affect listening comprehension. For the analysis of the results, some of the items were placed into tables that allowed visualization of the percentages obtained for each item. The items corresponding to the categories and themes were presented in these tables,

depending on the Likert scale type used. Those using a frequency scale were placed in one table, and those using an agreement scale in another, always considering the category to which they belonged. In this way, it was possible to identify the items with which the students mostly agreed, those with which they disagreed, and those with frequency.

Analyzing the data collected with the two instruments led to four categories for the results section. These were English language learning and language skills, listening comprehension in the EFL classroom, exposure to the authentic language, and the main factors hindering EFL students listening comprehension. It should be noted that the results of the second phase provided additional factors to those considered in this paper. These were located within the category of factors affecting listening comprehension.

Data collection and analysis procedure

Before creating and applying the research instruments, the teacher in charge of the group used for this research was contacted. She was informed of the research's purpose and asked permission to conduct the two data collection activities. She agreed to use her group for research.

The collection of quantitative data characterized the first phase. The quantitative phase aimed to identify the main factors hindering learners' listening comprehension, and for that purpose, the quantitative data were collected through a Google Forms survey. First, the questionnaire was designed to consider the research objectives and questions of the study as well as the aspects mentioned in the literature review. Then, it was translated into Spanish, the native language of the participants, so that the participants could easily understand the questions and avoid misunderstandings. Afterward, it was transferred to the Google Forms platform to be easily shared with the participants through a link.

The survey consisted of a total of 27 questions: 2 questions focused on personal information about the learner and 25 questions focused on obtaining data about the importance, practice, and factors that, in their experience, hinder their listening comprehension. The five factors that were handled in the survey were identified through the analysis of literature and studies by various authors who conducted research in the field. The survey was revised and piloted before it was administered to the students. This was done to identify errors or problems before implementation.

The criterion for selecting the participants for the quantitative phase was that they should be undergraduate students. A total of 13 students in the group met this criterion, all of whom responded to the survey. The participants were first told about the research objectives on the survey day. The purpose of the survey was also explained: to determine the factors affecting the listening comprehension of learners of English as a foreign language. After that, the link to the Google Forms survey was shared via a WhatsApp group. Before they started answering the survey, the researcher gave them clear instructions on how to avoid misunderstandings. Then, the students answered the questionnaire, and the answers were generated as they submitted their answers.

Once the responses of all participants were obtained, the results were analyzed. This was done to consider this information so that the second research instrument (interview) could be designed and further explored. Before proceeding to design the interview, the survey data was first analyzed. Firstly, all the responses were downloaded into an Excel sheet. After these factors had been identified, the interview was designed. This consisted of 6 questions: one focused on the role of listening comprehension, one focused on the difficulties students have in understanding what they hear, and four others focused on the factors that, according to the survey, most affect their listening comprehension.

The population chosen for this second phase was selected based on their answers to the questionnaire. Firstly, it was considered that the participant had selected the factors that, according to the survey results, had the most significant impact. The second selection criterion consisted of choosing answers congruent with the individual questions on these factors. Following this criterion, four students were selected. Moreover, four other students who did not meet this criterion were also selected.

Once selected, they were asked to participate by answering the interviews, to which all the selected participants agreed. Their purpose was explained to the participants when conducting each of the interviews. Additionally, permission to record the interview was requested, and all participants agreed to it. Once all the interview recordings were gathered, they were transcribed for analysis. After that, the most relevant parts of each interview were identified. Specifically, these are important aspects that reaffirm or contrast the results of the first research instrument used. Once the information had been classified, the most important and noteworthy inferences were drawn up.

Ethical considerations

Ethical considerations are an essential part of the research. As stated by Creswell (2014) "Researchers need to protect their research participants; develop a trust with them; promote the integrity of research" (p. 92). Before collecting data, participants were informed of the research purposes to obtain consent from all the participants (students and teachers). In addition, to clearly state this, the survey contained the following legend: *This survey is intended to collect data for research purposes and specifically for a research project focused on the factors that affect English listening comprehension in learners of English as a foreign language. Your participation is therefore of great importance. Please note that the information provided is strictly confidential and will be used only for research purposes.* Moreover, for the interview, the participants were asked if the interviews could be recorded, and consent was obtained from all the participants interviewed.

3. Results

This chapter presents the results and findings obtained through the two research instruments implemented—the present study aimed to identify the main factors affecting EFL students' listening comprehension. Different themes are also discussed in this chapter. For example, students' views about the importance of the English language and the development of language skills, primarily listening. Moreover, the difficulties students face when comprehending what they hear in spoken English are also part of the discussion. Specifically, the factors that made listening comprehension a complex and challenging activity. Therefore, the results presented here are the analyzed information obtained from the two instruments provided by the sample used for this research.

From the data obtained through the questionnaire and the interview, four categories emerged for its analysis: English language learning and language skills, listening comprehension in the EFL classroom, exposure to the authentic language, and main factors hindering EFL students listening comprehension. It must be noted that the participants' perspectives were discussed about the information presented previously in the literature review.

3.1 English language learning and language skills

The first part of the research focuses on analyzing the importance of the English language, perceiving English learning as developing the four skills. Firstly, the participants were asked about their motivation for learning the language.

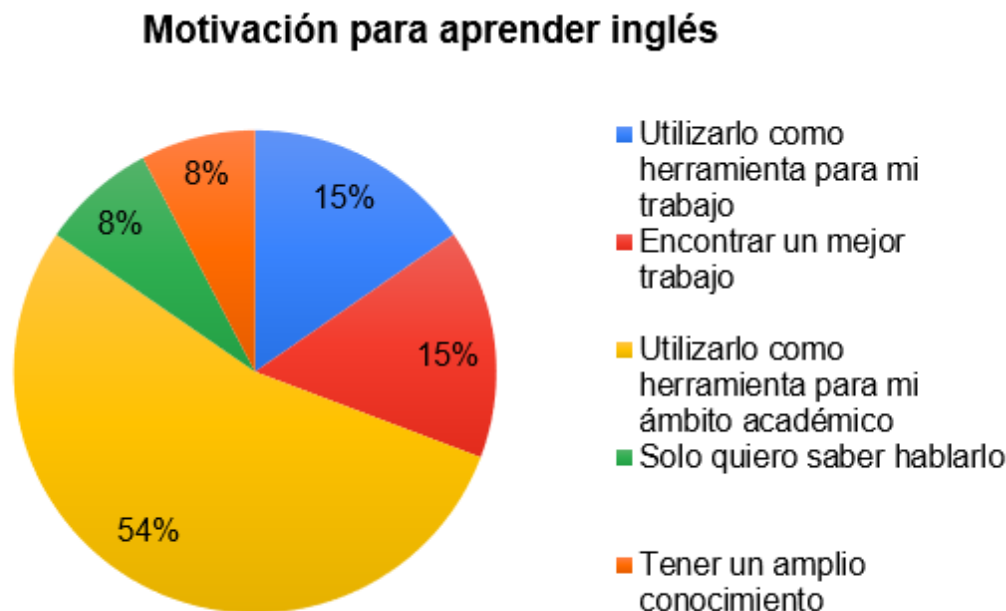


Figure 1

As seen from the graphic, most of the population (54%) was learning English to use it as a tool for their academic field. On the other hand, 30 % of the population was taking English classes for work purposes. That is, 15 % were learning the language to find a better job, and 15 % used it as a tool in their job.

Then, to discover the students' perceptions on this subject, the questionnaire asked them about the importance of the English language. Table 1 highlights the items about this criterion, where "T e d" is used for "Totally agree," "E d" for "Disagree," "N" for "Neutral," "D a" for "Agree," and "T d a" for "Totally agree."

Table 1. English language learning						
Item	Question	1. T e d	2. E d	3. N	4. D a	5. T d a
2	Creo que el idioma inglés es uno de los idiomas más importante para aprender hoy en día	0	0	0	15.4%	84.6%
3	Estoy tomando clases de inglés porque me ayudarán a comprender el idioma, tanto lo que escucho como lo que leo.	0	0	0	69.2%	30.8%
4	Estoy tomando clases de inglés porque me ayudarán a producirlo de forma oral y escrita.	0	0	0	69.2%	30.8%

The results showed that most respondents accepted that English is one of the most important languages to learn nowadays. In this respect, one of the participants stated:

“From my point of view, I believe it is quite important for any job or to participate in any school application process” (S3).

In terms of learning the English language based on the language skills, i.e., receptive and productive skills, there was an equality in the percentages. All the participants were taking English classes to understand what they heard, read, and produce it orally and in writing. That is to say, as it can be observed from Table 1, items 3 and 4, 69.2 % of the population totally agreed, and 31.8 % agreed with learning the English language to understand and produce it in its different forms.

3.2 Listening comprehension in the EFL classroom

The information provided in interviews and questionnaires demonstrated that listening is an important skill in the language learning process. This situation is reflected in the results obtained in the statement about the importance of listening. In that item, the 13 students agreed to that; while 76.9% totally agreed, the remaining 23.1% agreed.

Jennifer Monserrat López – Rodríguez, Verónica Rodríguez – Luna e Isai Ali Guevara Bazan

Factores que dificultan la comprensión auditiva de los alumnos de inglés como lengua Extranjera: el caso del curso de inglés básico del Centro de Idiomas de la UV

Additionally, to get a general idea of students' views about the difficulty of this skill, they were asked about their experience with the difficulty of this skill. With a percentage of 61.5%, it was shown that most respondents agreed with this fact. 5 students, corresponding to 38.5%, agreed, and 3, corresponding to 23%, said they agreed. Meanwhile, 38.5 % remained neutral to this statement. Moreover, they were also asked in item 16 about their listening comprehension skill in English according to their level. Because of this, most of the respondents, corresponding to 69.2%, considered to have an acceptable level.

3.3 Access to practice listening comprehension

In order to investigate the emphasis that teachers place on the different skills, the participants were asked about their experience in this regard. Regarding whether they emphasize one or some skills more than others, most of the participants, corresponding to 9 students (69.2 %) said that the emphasis is placed on all four skills equally. However, 3 students, corresponding to 23.1 %, said writing, and the remaining 7.7 % said speaking is the skill that is more emphasized in their English classes. Moreover, to get more specific information about the listening comprehension practice, the statements are shown in Table 2, where N is used for "Never," "R v" is for "Rarely," "A v" is for "Sometimes," "A m" is for "Often," and "S" is for "Always."

Table 2. Practice of the listening comprehension						
Item	Statement	1. N	2. R v	3. A v	4. A m	5. S
10	Frecuencia con la que realizo actividades de las siguientes habilidades en el salón de clases:					
	Lectura	0	0	7.6%	53.8%	38.4%
	Escucha	0	0	0	53.8%	46.2%
	Habla	0	0	23%	38.5%	38.5%
	Escritura	0	0	0	30.8%	69.2%
12	Tengo acceso a práctica de escucha fuera del salón de clases.	7.7%	23.0%	38.5%	15.4%	15.4%
13	Escucho al maestro utilizar el idioma inglés en clase.	0	0	7.7%	30.8%	61.5%

As Table 2 shows, the results showed that writing, with 69.2 % for 'always', is the skill students had more practice with inside the classroom. It was followed by listening, with 46.2 %, and reading, with 53.8 % for 'frequently'. Meanwhile, speaking, with 23% in sometimes, was the skill students had the least practice, according to the results.

Regarding the frequency of access to listening practice outside the classroom, most respondents, representing 38.5 %, said they sometimes have practice outside the classroom. That was followed by rarely, with 23 %. One of the participants commented on this regard:

“From my perspective, I only use it to read and rarely to speak. I have not had the opportunity to use it since most of my classmates are Spanish speakers, so I do not practice it” (S12).

In addition to that, the aim of item 13 was to discover whether students had auditory exposure to the English language in the classroom, especially from the teacher. For this, 61.5 % of them argued that the teacher always uses the English language in the class.

3.4 Importance of practicing listening comprehension

Jennifer Monserrat López – Rodríguez, Verónica Rodríguez – Luna e Isai Ali Guevara Bazan

Factores que dificultan la comprensión auditiva de los alumnos de inglés como lengua Extranjera: el caso del curso de inglés básico del Centro de Idiomas de la UV

Firstly, to learn about the importance of listening practice, they were asked, in item 5, if listening is an important part of learning English. The results showed that all the participants agreed with this statement. Following this line, they were asked which skills are improved by listening practice. The results demonstrated that speaking, the skill most improved through listening, according to 84.6% of students, was speaking, followed by reading and writing (61.6%).

Moreover, related to these aspects, they were also asked which language elements can be developed through the learning of listening comprehension. The results revealed that vocabulary and pronunciation, with 92.3% respectively, are the elements that benefit the most from listening comprehension practice. In addition, grammar, the other element presented in this item, represented 76.9 %. Additionally, in item 14, which sought to determine whether lack of practice affected comprehension, most participants agreed. That is, 58.3% agreed, and 30.8% totally agreed. In this regard, one of the respondents interviewed commented:

“I think it is essential to relate it to listening to and speaking it. Practicing it, just like we do it in Spanish, because that is how we learn another language. It is like when we learn Spanish, how do we do it? Because our parents started talking to us when we were little kids” (S7).

3.5 Exposure to the authentic language

As previously mentioned, English language practice is of paramount importance. However, the results suggest a practice that goes beyond those materials created for in-class language teaching. The responses of some of the participants demonstrate that exposure to elements of authentic language is indispensable. When asked about the importance of listening in language learning, one of the students commented:

“It is important because we must adapt correctly to the speech of native speakers” (S12).

In this case, the student mentioned the importance of listening to native language speakers. This would surely enable them to become familiar with their production and articulation. It must be noted that although the participants did not mention the importance of using authentic materials for the language classroom, they mentioned some characteristics of that language. For example, one of the respondents mentioned one of those characteristics. That is, the fact that in spoken English, some words are reduced or grouped may cause problems in understanding for learners:

“The issue is that natives use a lot of words—words that I can see in some English-speaking series—and I don't understand them, especially when they use abbreviations of those words” (S13).

Another respondent commented:

“I try to adapt to everyday conversation, watching movies, listening to music in English, and watching anything in English to try to get used to everyday conversations” (S7).

3.6 Main factors hindering EFL students' listening comprehension

The information provided in the survey and the interviews suggests that all the factors presented in the questionnaire affected the students' listening comprehension. However, these same factors had different levels of influence on students' comprehension.

3.6.1 Speed rate

According to the results of item 17, this factor was the most selected by the participants as a factor affecting listening comprehension in English. That is, 84.6% selected this element, corresponding to 11 out of 13 participants' selections. In order to delve deeper into the way speed is affected, the survey contained the statements shown in Table 4.

Table 3. Speed rate hindering listening comprehension						
Item	Statement	1. T e d	2. E d	3. N	4. D a	5. T d a
31	Me cuesta trabajo comprender cuando el hablante habla muy rápido.	0	7.7%	38.5%	23.1%	30.8%
22	Tengo dificultad en comprender si el interlocutor habla muy rápido pues me toma más tiempo procesar lo que dice.	0	7.7%	46.2%	30.8%	15.4%

As can be seen, in item 21, most of the respondents (53.8%) agreed with the statement. Additionally, a smaller population remained neutral to it. These results were also consistent with the responses of the participants interviewed. For example, one of them commented:

“Speed is important because we are used to teachers speaking a bit slower in order for us to understand. However, the way we hear it in the audio is very fluent, affecting us greatly. I think we should get used to speaking fluently or listening to it more fluently to get used to it” (S3).

Other participants commented on something similar regarding the speech rate hindering listening comprehension:

“Some people's speed is sometimes very fast, so sometimes it takes a while to understand. However, some others speak slower, so you can better identify what they are saying” (S1).

“Very much so, especially in the listening activities that we do at school. I can catch some words that I am familiar with, but in general, the fluency with which they speak is faster than I can perceive or understand” (S11).

3.6.2 Pronunciation

Pronunciation and vocabulary were among the most frequently selected items for understanding spoken language in item 8. These results agreed mainly with item 17, where 9 out of 13 students chose pronunciation as a factor affecting listening comprehension.

One of the most common problems with this factor is that for the students, the way the words are written does not correspond to their real pronunciation, which causes them conflict. However, in item 20, where this was asked, the majority of the respondents (79.9%) were neutral about this fact. 15.4% said they agreed with this fact. 15.4% agreed and 7.7% disagreed. Moreover, although most students remained neutral to the view of authors such as Bloomfield et al. (2010, as cited in Walker, 2014) that words are pronounced differently from how they see them written, this fact was still highlighted. That is, pronouncing words as they see them written, generally using the phonology of their native language. In this regard, the respondent commented:

“Well, for many people, it is not easy because the pronunciation of words sounds different from how they are written. So, I think pronunciation is necessary to know what they are saying” (S7).

Additionally, one of the participants highlighted the fact of learning incorrect pronunciation and how this can be a problem:

“It affects how they say it; that is, if you hear it one way, you will reproduce it that way. If it is wrong, you are going to transmit something you don't want” (S11).

Another respondent commented on the familiarity with some words:

“Pronunciation has not been a big problem for me. Well, in certain words, since some of them are, so to speak, easy. This is because we have been used to listening to them since middle and high school, but as we move forward, the level of complexity is higher and sometimes quite difficult” (S3).

3.6.3 Vocabulary

One of the first questions to find out whether vocabulary was a factor affecting listening comprehension was item 8. This asked students which elements (vocabulary, pronunciation, and grammar) were necessary to understand what they heard in English. With 76.9 %, the equivalent of 10 out of 13 selections, vocabulary was one of the items that, according to the students, was most needed to understand what they heard. In addition, items 18 and 19 contained statements related to this factor, which can be seen in Table 3.

The results regarding vocabulary as a factor affecting comprehension were different. In item 18, most of the population agreed (69.9%) that they would have difficulty understanding if the vocabulary was insufficient. Additionally, in item 19, 46.2% of the population, that is, most of the participants, remained neutral to the fact that they would have problems, in this case, if the vocabulary were above their level. However, one of the students interviewed commented concerning vocabulary as a factor affecting listening comprehension:

“Sometimes, we as students do not have the vocabulary we should have for our level” (S3).

Furthermore, there was a similarity in the responses regarding the lack of knowledge of vocabulary and how this causes them difficulty:

“Not knowing the words is as if you heard the text, I mean the dialogue, and you hear words you do not know because there is no logic in what you hear” (S8).

3.6.4 Accent

The accent was one of the least selected elements by the participants in item 17 as a factor affecting listening comprehension of spoken English. In this item, 4 out of 13 students selected it, corresponding to 30.8% out of 100%. The results were somewhat related to item 25, where they were asked whether encountering an accent different from the one they were used to caused them difficulty. In this case, neutral perceptions were found towards accent as a factor affecting listening comprehension. Thus, as can be noticed, this factor was not very relevant for the students.

3.6.5 Grammar knowledge

According to the results in item 8, grammar is also an important part of understanding what is heard. In this item, 10 out of 13 participants selected this element, equivalent to 76.9%. However, grammar was below vocabulary and pronunciation, with 92.3% respectively. These results are consistent with item 17, where grammar was the least selected factor affecting English listening comprehension. Only one student out of 13 selected this factor in this area, representing 7.7 %.

Additionally, item 23 aimed to discover how complex grammatical structures cause them problems understanding what they hear. The results show that 46.2% of the population agreed, another 46.2% were neutral, and the remaining 7.7% disagreed.

Moreover, they were asked in item 24 whether recognizing the spoken text's grammar could help them understand the content of what they hear. To this, most of the population agreed: 38.5% agreed, and 15.4% totally agreed. In this area, one respondent commented:

“Of course, I think it is necessary. Grammar tells you how language works, so you can listen to something, but if you do not know how it is structured, for example, when using short forms? I mean. No. You cannot understand it; that is why it is essential” (S10).

3.6.7 Additional factors hindering listening comprehension

In addition to the factors considered for this study and mentioned in the literature review, other factors that may affect English language comprehension were also mentioned in the interviews. One of these additional factors that were mentioned was motivation, to which the participant said:

“Because I do not practice it much, a small amount of it is due to a lack of personal motivation since, from my perspective, I only use it to read and rarely to speak” (S12).

Moreover, regarding this factor and the consideration for this study, one of the participants commented that they have difficulties understanding due to concentration. Sometimes, the language used in the audio made it difficult for her to concentrate on what she was listening to:

“Perhaps one of my difficulties is that I get very unfocused, so sometimes the accents, even those who speak, can confuse me a little between words, making it difficult for me to understand” (S11).

4. Discussion

The findings of this study support prior research indicating that EFL learners are primarily instrumentally motivated. It is they learn English for academic or professional purposes. This aligns with Quijano (2020) and Sandoval (2011), who argue that external factors such as the desire for jobs or educational opportunities often influence learners' motivations. In this specific case, they learn the language to meet the requirements of schools and for working purposes, whether to find a better job or to use English as a tool in their work (Hong & Ganapathy, 2017).

The results of the emphasis on the four skills proved equal. According to the students, the teacher emphasizes all four skills equally. These findings contrast with the views of authors like Gilakjani and Ahmadi (2011), who say that EFL classes pay more attention to other skills, such as reading. Additionally, a small proportion mentioned the emphasis on writing and speaking. It is worth noting that listening, according to students' experience, was not a skill that the teacher emphasized the most. In addition, students said that they do more writing skills activities in the classroom.

Meanwhile, reading and speaking were the skills they reported doing activities less commonly. Listening was acknowledged as an important skill, particularly for improving speaking, vocabulary, and pronunciation. These results reinforce those of Renukadevi (2014) and Asriati (2017), who emphasize the value of spoken language exposure in language development.

Although the importance of listening was recognized, practice—especially outside the classroom—was limited. Participants cited environmental factors, such as predominantly Spanish-speaking peers, as obstacles to meaningful exposure. It is worth noting that some of the population said that they practice it frequently, and others always do. Although it might

be thought that these learners of English as a foreign language do not have access to exposure other than in the classroom, because as some of them commented that the people around them do not speak English but Spanish, others showed that they get exposure in other ways. For example, some mentioned listening to the language in songs, movies, and series. In other words, although they do not have the opportunity to listen to people using the language in everyday situations, they could have the opportunity to listen to it in other contexts and mediums.

Students recognized authentic language—complete with its rapid pace, reductions, and idiomatic expressions—as both a challenge and a necessity. They noted that exposure to real, unscripted language better prepares them for actual conversations than the scripted dialogues often found in textbooks.

The main difficulties they encountered were linked to how the speaker delivered the language, particularly the speed of speech, followed by issues with pronunciation and vocabulary. The literature highlights these difficulties (e.g., Wagner & Toth, 2017; Hamouda, 2013). Fast speech, for example, was especially problematic, as it left less time for processing. Unfamiliar pronunciations also created confusion, especially when they did not match what students had learned from written forms.

Vocabulary gaps were another significant hurdle. Students pointed out that limited vocabulary—whether due to mismatched levels or lack of exposure—made it harder to understand conversations or texts. This finding is consistent with previous research by Gilakjani and Ahmadi (2011) and Diora and Rosa (2020), emphasizing the importance of vocabulary knowledge for effective listening strategies.

While grammar helped understand sentence structure, it was not considered a significant obstacle. Similarly, accent differences were mentioned less frequently, suggesting that students might not be exposed to a wide range of accents or are perhaps more focused on other challenges.

Lastly, motivation and concentration emerged as key factors influencing language learning. If students lack motivation or struggle to focus during listening exercises, their performance can suffer, no matter how strong their linguistic abilities are.

In conclusion, the study highlights that while students recognize the importance of listening, their opportunities to develop this skill, both inside and outside the classroom, are

still limited. The main barriers stem from speech factors, vocabulary gaps, and attention issues, which could be addressed through more targeted teaching strategies.

5. Conclusion

In this section, the conclusions obtained from the study's result analysis are presented. Other themes, such as the study's limitations and further research, are also explained.

This study was conducted to identify the factors that hinder EFL students' listening comprehension of the English language and how they affect their comprehension. These were focused on the listener's knowledge of the language and the speaker's mode of enunciating the message. In addition, elements related to this skill and the English language were also investigated. Among those was the importance of this skill for developing elements of the language, other skills, and English language development.

The findings of this study show that students consider English one of the most important languages to learn today. The motivation of these EFL students to learn the language was mainly instrumental. In other words, they were taking English classes to use their language knowledge as a tool either in their study area or in their work. Their focus was not on developing a specific skill but on all of them equally. They were learning the language to understand and produce it in any of its forms.

One of the ways of understanding the language is comprehending what they listen to, which is the central theme of this study. In this respect, students recognize that listening is an important skill for language learning. Moreover, practice of this skill and exposure to the spoken language are necessary because they help the development of elements such as pronunciation and vocabulary as well as language skills such as speaking and reading. In terms of practicing listening skills, participants reported having frequent listening practice. This was both in the class and out of the classroom.

However, due to different factors, students reported having problems understanding what they were listening to. In terms of their knowledge of the language, vocabulary and pronunciation were the factors that, according to them, affected their listening comprehension the most. The former affects when the vocabulary is unfamiliar to the students. As for pronunciation, students reported unfamiliarity with pronouncing words that are less common and difficulties because the words are different from how they are written.

Regarding the speaker's utterance, the speed rate was the most affecting factor. This is mainly because, according to the results, the listener takes longer to understand what they hear when the speed is fast. Moreover, some students mentioned additional factors to the ones considered for this study: motivation and concentration.

References

- Abdul Majeed, C. T., & Ilankumaran, M. (2022). Teaching Active Skills In The Esl Classroom Through Programmed Instruction; An Outlook. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 4404-4411.
- Ahmadi, S. M. (2016). The Importance of Listening Comprehension in Language Learning. *International Journal of Research*, 1, 7-10.
- Asmawati, A. (2017). ANALYZING STUDENTS'DIFFICULTIES TOWARD LISTENING COMPREHENSION. *English, Teaching, Learning, and Research Journal*, 3(2), 211-228.
- Asriati, S. (2017). Factors Affecting Listening Comprehension Achievement of students (A Descriptive Study at the Third Semester Students of Muhammadiyah University Makassar). *Research Gate*, 1-7.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Canals, L. (2017). Instruments for gathering data. *Qualitative approaches to research on plurilingual education*. 390-401.
https://www.researchgate.net/publication/315685409_Instruments_for_gathering_data
- Cheung, Y. K. (2010). The Importance of Teaching Listening in the EFL Classroom. Online Submission.
- Choudhury, A. S., & PGCTE, P. (2013). Of speaking, writing, and developing writing skills in English. *Language in India*, 13(9), 27-32.
- Creswell, J., W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*.
- Diora, L., & Rosa, R. N. (2020). An analysis of students' difficulties in listening comprehension: A descriptive study at English Language and Literature Department

- FBS UNP. *Journal of English Language Teaching*, 9(1), 85-98. <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/jelt>.
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988. <https://doi:10.4304/jltr.2.5.977-988>.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English language teaching*, 9(6), 123-133. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n6p123>.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). The significance of listening comprehension in English language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1670-1677. <https://doi.org/10.17507/tpsl.0608.22>.
- Golkova, D., & Hubackova, S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 477-481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.520>.
- Hayati, A. (2010). The effect of speech rate on listening comprehension of EFL learners. *Creative Education*, 1(2), 107. doi:10.4236/ce.2010.12016
- Hernández S., R., Fernández C., C., & Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hong, Y. C., & Ganapathy, M. (2017). To Investigate ESL Students' Instrumental and Integrative Motivation towards English Language Learning in a Chinese School in Penang: Case Study. *English Language Teaching*, 10(9), 17-35. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n9p17>
- Jamaludin, S. & Nurdiawati, D. (2021). A study correlation between students' grammar mastery, their writing and listening comprehension. *Indonesian EFL Journal*. 7(1), 97-104. <https://doi.org/10.25134/iefjl.v7i1.4020>
- Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, 5(1), 30-44.
- Namaziandost, E., Imani, A., Sharafi, S., & Banari, R. (2020). Exploring the relationship between listening strategies used by Iranian EFL senior high school students and their listening comprehension problems. *International Journal of Research in English Education*, 5(1), 36-52. <http://dx.doi.org/10.29252/ijree.5.1.36>.

- Quijano, Z. (2017). Researching Attitudes Towards English in Higher Education. *Higher Education English Language Teaching and Research in Mexico*. 101-123.
- Rao, P. S. (2019). The role of English as a global language. *Research Journal of English*, 4(1), 65-79.
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition; the challenges & strategies in teaching listening. *International journal of education and information studies*, 4(1), 59-63.
- Rezaei, O. (2022). Effect of Reading Input Versus Listening Input on the Incidental Acquisition of Vocabulary. *International Journal of Language and Translation Research*, 3 (1), 1-17.
- Riadil, I. G. (2020). A Study of students' perception: identifying EFL learners' problems in speaking skill. *International Journal of Education, Language, and Religion*, 2(1), 31-38. <https://doi.org/10.35308/ijelr.v2i1.2256>.
- Sah, F. M., & Shah, P. M. (2020). Teachers' beliefs and practices in teaching listening. *Creative Education*, 11(2), 182-195. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.112013>.
- Sanday, J., & Nurdawati, D. (2021). A STUDY CORRELATION BETWEEN STUDENTS'GRAMMAR MASTERY, THEIR WRITING AND LISTENING COMPREHENSION ACHIEVEMENT. *Indonesian EFL Journal*, 7(1), 97-104.
- Sanday, J., & Nurdawati, D. (2021). A STUDY CORRELATION BETWEEN STUDENTS'GRAMMAR MASTERY, THEIR WRITING AND LISTENING COMPREHENSION ACHIEVEMENT. *Indonesian EFL Journal*, 7(1), 97-104.
- Saraswaty, D. R. (2018). LEARNERS' DIFFICULTIES & STRATEGIES IN LISTENING COMPREHENSION. *English Community Journal*, 2(1), 139-152. <https://doi.org/10.32502/ecj.v2i1.1003>.
- Sreena, S., & Ilankumaran, M. (2018). Developing productive skills through receptive skills— a cognitive approach. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.36), 669-673. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.36.24220>.
- Torres, Á. E., Brito, T. D. J., & Villanueva-Echavarría, J. R. (2021). Dominio del idioma inglés en estudiantes de nuevo ingreso universitario: información para la toma de decisiones. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.949>

- Ulum, Ö. G. (2015). Listening: The Ignored Skill in EFL Context. Online Submission, 2(5), 72-76.
- Wagner, E., & Toth, P. D. (2017). The Role of Pronunciation in the Assessment of Second Language Listening Ability. Multilingual Matters. *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives*, 101, 72-92.
<http://www.jstor.org/stable/10.21832/j.ctt1xp3wcc.9>
- Walker, N. (2014). Listening: The most difficult skill to teach. *Encuentro*, 23(1), 167-175.
- Yildirim, S., & Yildirim, Ö. (2016). The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2094-2110.

Gamificación en la educación de ciencias de la salud: una revisión del impacto de las TIC en el rendimiento académico, motivación y satisfacción académica

Gamification in health sciences education: a review of its impact on academic performance and motivation

Farah Denisse Moreno Avitia

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0009-0007-8600-7121>

dnsmoreno@uas.edu.mx

María Guadalupe Soto Decuir

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-003-1543-6213>

soto.decuir@gmail.com

Luis Alberto González García

Universidad Autónoma de Sinaloa

drlagg@gmail.com

Adriana López Cuevas

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-0003-1255-2374>

adrianalopez@uas.edu.mx

Recepción: 30/01/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

Resumen

Se investigó la efectividad sobre el uso de la gamificación y medios tecnológicos en la educación superior para mejorar el rendimiento académico, la motivación y satisfacción de los estudiantes por medio de una revisión sistemática, donde se utilizaron datos de estudios publicados en los últimos cinco años a nivel internacional, nacional y local. La búsqueda incluyó bases de datos como Google Académico, Scielo y repositorios universitarios, la cual se centró en términos clave como gamificación, plataformas didácticas, rendimiento académico y motivación. Se analizaron 27 estudios: 13 artículos de investigación y 14 tesis, con una combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos, con diseños descriptivos, mixtos y cuasiexperimentales. Los instrumentos que utilizaron la mayoría de las investigaciones para recabar datos fueron encuestas, cuestionarios Likert, las cuales se analizaron por medio de pruebas estadísticas como *t* de *student*. Los tamaños de muestra variaron significativamente, desde pequeños grupos de estudiantes hasta cohortes de varios años. Los hallazgos evidencian que la gamificación junto con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como los laboratorios virtuales y portafolios electrónicos además de herramientas interactivas como *Kahoot* y *Liveworksheet*, mejoran la motivación, el rendimiento y la satisfacción académicos, al mostrar efectos significativos y positivos en múltiples contextos educativos. Se subraya la importancia de integrar la gamificación y las TIC en los programas educativos, aunque se destacan retos en la infraestructura y la capacitación docente. Se concluye que el uso de tecnologías interactivas y gamificadas en la enseñanza de Ciencias de la Salud tiene un potencial significativo para enriquecer el proceso educativo e incrementar la motivación y satisfacción de los estudiantes.

Palabras clave

Educación superior, juego educativo, motivación, rendimiento escolar, tecnología educacional.

Abstract

The effectiveness of using gamification and technological tools in higher education to improve academic performance, motivation, and student satisfaction was investigated

Farah Denisse Moreno – Avitia, María Guadalupe Soto – Decuir, Luis Alberto González - García y Adriana López – Cuevas

Gamificación en la educación de ciencias de la salud: una revisión del impacto de las TIC en el rendimiento académico, motivación y satisfacción académica

through a systematic review, using data from studies published over the past five years at international, national, and local levels. The search included databases such as Google Scholar, Scielo, and university repositories, focusing on key terms such as gamification, educational platforms, and academic performance. A total of 27 studies were analyzed: 13 research articles and 14 theses, combining qualitative and quantitative approaches with descriptive, mixed, and quasi-experimental designs. The instruments used in most of the studies to collect data included surveys and Likert-scale questionnaires, which were analyzed using statistical tests such as the Student's t-test. Sample sizes varied significantly, ranging from small groups of students to cohorts spanning several years. The findings show that gamification, along with Information and Communication Technologies (ICT), such as virtual laboratories, electronic portfolios, and interactive tools like *Kahoot* and *Liveworksheet*, improves motivation, academic performance, and satisfaction by demonstrating significant positive effects in multiple educational contexts. The importance of integrating gamification and ICT into educational programs is highlighted, although challenges related to infrastructure and teacher training remain. It is concluded that the use of interactive and gamified technologies in the teaching of Health Sciences holds significant potential to enrich the educational process and increase student motivation and satisfaction.

Keywords

Higher education, educational games, motivation, academic achievement, educational technology.

Introducción

La gamificación, definida como la aplicación de elementos de juego en contextos no lúdicos, ha emergido como una técnica innovadora en la educación superior (Nivela-Cornejo *et al.*, 2021). En un entorno académico donde el rendimiento, la motivación y la satisfacción de los estudiantes son factores críticos para el éxito educativo, la integración de tecnologías interactivas y plataformas digitales ofrece un enfoque prometedor para enfrentar los desafíos tradicionales de la enseñanza (Díaz, 2022). Esta no sólo contribuye a aumentar la motivación de los estudiantes, también fomenta un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo, lo que pudiera favorecer la retención de conocimientos a largo plazo. La importancia de este problema radica en la necesidad de actualizar los métodos pedagógicos

para alinearse con las nuevas generaciones de estudiantes que demandan experiencias de aprendizaje más dinámicas y atractivas (Carrillo, 2022). En el campo de las ciencias de la salud, al igual que en otras disciplinas, el aprendizaje está influenciado por las prioridades culturales y organizativas, lo que conlleva diferentes necesidades formativas para los docentes; estos deben contar con habilidades pedagógicas que les permitan gestionar entornos de aprendizaje autónomo y significativo en situaciones reales de trabajo (Vidal *et al.*, 2021).

Ahora bien, la educación ha evolucionado desde métodos tradicionales basados en la mecanización y memorización hacia enfoques más constructivistas que promueven el aprendizaje activo, facilitado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Steffell, 2019). En las últimas décadas, estas han permitido la implementación de herramientas como laboratorios virtuales, portafolios electrónicos y aplicaciones gamificadas, que han demostrado mejorar significativamente el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes (Vera, 2020). La literatura reciente sugiere que estas innovaciones no sólo optimizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fomentan una mayor autonomía y satisfacción en los estudiantes, aspectos clave para su desarrollo académico y personal (Huamán, 2023).

Autores mencionan a la gamificación como el uso de elementos de juegos y técnicas de diseño de juegos en contextos que no son de juegos (Werbach y Hunter, 2014) y en el ámbito educativo, como el uso de mecánicas y dinámicas de juego aplicadas al currículo para aprovechar sus ventajas como elemento motivador, social e interactivo (Hernández-Padrón, 2018). En este contexto, la gamificación permite transformar el proceso educativo de los estudiantes en experiencias favorables, donde éstos puedan sentirse motivados y encontrar sentido y significación a la información adquirida, de tal manera que, al disfrutar del momento, puedan recuperar y aplicar el conocimiento en otros espacios.

Rendimiento Académico:

El rendimiento académico se refiere a la evaluación del conocimiento adquirido por los estudiantes y está directamente relacionado con la calidad y eficiencia del sistema educativo.

Farah Denisse Moreno – Avitia, María Guadalupe Soto – Decuir, Luis Alberto González - García y Adriana López – Cuevas

Gamificación en la educación de ciencias de la salud: una revisión del impacto de las TIC en el rendimiento académico, motivación y satisfacción académica

Se utiliza como un indicador clave para medir la calidad integral del sistema educativo, ya que refleja el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes en sus estudios (Cano, 2001).

En investigaciones recientes, se ha encontrado que factores motivacionales y cognitivos son altamente predictivos del rendimiento académico. Por ejemplo, la autoeficacia, es decir, la creencia de los estudiantes en su capacidad para realizar tareas es uno de los factores más determinantes del éxito académico, mientras mayor sea el nivel de este, los discentes tienden a organizar mejor sus recursos, gestionar eficazmente su tiempo y buscar ayuda cuando es necesario, lo que les permite obtener un mejor rendimiento (Navea y Varela, 2019). La capacidad de los estudiantes para implementar estas estrategias metacognitivas y autorreguladoras no solo mejora el rendimiento en exámenes y tareas, sino que también les permite enfrentar de manera efectiva los desafíos académicos a largo plazo.

Motivación:

La motivación se clasifica en dos tipos: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca surge del interés genuino por la actividad en sí, mientras que la motivación extrínseca está relacionada con incentivos externos y la obtención de recompensas; las motivaciones extrínsecas no dependen de la actividad en sí, sino de los resultados que pueden generar (Fuentes *et al.*, 2018). Ambas formas de motivación juegan un papel importante en el aprendizaje y el rendimiento académico.

En el ámbito educativo se ha demostrado que la gamificación tiene un fuerte impacto en ambos tipos de motivación, según mencionan Prieto-Andreu *et al.* (2022) que la introducción de juegos en el aula, junto con sus respectivas recompensas y tablas de clasificación no solo incrementa el tipo extrínseca al proporcionar incentivos claros, sino que además potencia la intrínseca al hacer que las actividades sean más atractivas y desafiantes; esta dualidad motiva a los estudiantes a involucrarse de manera más activa y comprometida en su proceso de aprendizaje, lo que finalmente repercute positivamente también en su rendimiento académico.

Además, el uso de mecánicas de juego crea un entorno de aprendizaje donde estos experimentan un sentido de logro y progreso continuo, lo cual es fundamental para mantener su interés a lo largo del tiempo, de ahí que, Prieto-Andreu *et al.* (2022) destaquen que la motivación intrínseca aumenta cuando los estudiantes perciben que están adquiriendo nuevas habilidades y conocimientos de manera autónoma, lo que a su vez fortalece su satisfacción con el proceso educativo.

Satisfacción:

La satisfacción en el ámbito educativo está vinculada a la capacidad de la institución para cumplir con las expectativas, intereses y necesidades de los estudiantes, según Gento y Vivas (2003), la satisfacción de los estudiantes es un indicador clave para evaluar la efectividad del proceso educativo y la calidad del servicio ofrecido por la institución, que influye en la percepción y el compromiso de los estudiantes con su formación académica. Adicionalmente, estudios recientes confirman que existe una correlación significativa entre satisfacción educativa y rendimiento académico, como lo evidenció Caldas (2022), quien encontró que los estudiantes con mayor nivel de satisfacción tendían a presentar un rendimiento académico más alto. Este vínculo sugiere que, en un contexto educativo donde la motivación y el bienestar emocional son vitales, garantizar un entorno que cumpla con las expectativas estudiantiles puede mejorar tanto el aprendizaje como los resultados académicos.

Plasmado lo anterior, el objetivo de este estudio es explorar y realizar una revisión sistemática del impacto de la gamificación y el uso de TIC en el rendimiento académico, la motivación y la satisfacción de los estudiantes del programa de Química en la Universidad Autónoma de Sinaloa. A través de estudios recientes, se busca delimitar el alcance y la efectividad de estas estrategias, identificar desafíos en su implementación y proponer recomendaciones prácticas para su integración en los programas educativos, con el fin de buscar la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. No obstante, alcanzar dicha excelencia depende de múltiples factores contextuales. Por ejemplo, la implementación de estas estrategias en América Latina enfrenta desafíos estructurales importantes, como el acceso desigual a recursos tecnológicos, la falta de formación docente específica y contextos institucionales diversos (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2014; Ramírez-Montoya,

Farah Denisse Moreno – Avitia, María Guadalupe Soto – Decuir, Luis Alberto González - García y Adriana López – Cuevas

Gamificación en la educación de ciencias de la salud: una revisión del impacto de las TIC en el rendimiento académico, motivación y satisfacción académica

2020). Por ello, resulta necesario no solo analizar sus beneficios, sino también problematizar sus límites, condiciones de aplicación y adaptabilidad a entornos educativos heterogéneos. En este escenario, el rol del docente cobra especial relevancia como mediador entre la innovación metodológica y la realidad educativa; su preparación, disposición y acompañamiento institucional son condiciones clave para lograr una integración efectiva (Ramírez-Montoya, 2020).

Metodología

Se llevó a cabo una investigación documental con un enfoque sistemático, orientada a recopilar, evaluar y sintetizar la literatura existente sobre el uso de la gamificación y las TIC en la educación superior, dirigida a estudiantes del programa de Química. Se incluyeron estudios publicados en los últimos cinco años para asegurar la relevancia y actualidad de los datos.

En el presente trabajo se integran estudios con los siguientes criterios de inclusión y exclusión indicados en Tabla 1.

Tabla 1.

Criterios de inclusión y exclusión de la revisión de literatura

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Implementación de estrategias gamificadas y herramientas TIC en la educación superior, principalmente en disciplinas relacionadas con la Química.	Estudios que no proporcionan datos empíricos.
Artículos de investigación originales, revisiones sistemáticas, y tesis de maestría y doctorado que reportaran resultados sobre el impacto en el rendimiento académico, la motivación y la satisfacción de los estudiantes.	Publicaciones que no estuvieran disponibles en texto completo o no se encontraran en las bases de datos seleccionadas.
Publicaciones del 2019 o posteriores.	Publicaciones anteriores a 2018.

Nota: elaboración propia.

La búsqueda de literatura se realizó en bases de datos académicas reconocidas como Google Académico, Scielo, Dialnet, y repositorios de universidades como UNAM, Facultad de Medicina de la UAS y el repositorio de documentos digitales de la UPSIN. Se utilizaron palabras clave relevantes como “gamificación”, “medios tecnológicos”, “plataformas didácticas”, “rendimiento académico”, “satisfacción en educación” y “Química en nivel superior”. Se aplicaron filtros para limitar los resultados a estudios publicados en los últimos cinco años y se priorizó la inclusión de estudios de alto impacto y pertinencia académica.

Se identificaron 27 estudios en total, se incluyeron 13 artículos de investigación y 14 tesis de maestría y doctorado. Cada estudio fue evaluado en términos de calidad metodológica y relevancia mediante un proceso de revisión por pares independiente. Los datos fueron extraídos y organizados en tablas para facilitar el análisis comparativo y la síntesis de los resultados.

Los datos extraídos de los estudios seleccionados fueron analizados para identificar tendencias, vacíos en la literatura y los efectos reportados de la gamificación y el uso de TIC en la educación superior. Se realizó una síntesis cualitativa de los hallazgos, al destacar los impactos reportados en el rendimiento académico, la motivación y la satisfacción estudiantil, así como los desafíos asociados con la implementación de estas estrategias; las publicaciones analizadas se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Revisión de publicaciones ordenadas cronológicamente en forma descendente.

Año	Autor	Título
2024	Chonillo-Sislema	“La herramienta interactiva Liveworksheet como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Química”.
2024	Velázquez <i>et al.</i>	“Innovación Educativa en la Formación Superior: Aplicando Gamificación a través del uso de una sala de escape educativa”.

Farah Denisse Moreno – Avitia, María Guadalupe Soto – Decuir, Luis Alberto González - García y Adriana López – Cuevas

Gamificación en la educación de ciencias de la salud: una revisión del impacto de las TIC en el rendimiento académico, motivación y satisfacción académica

2023	Huamán	“Relación entre las actitudes y la motivación hacia el kahoot y el rendimiento académico de estudiantes de pregrado de la universidad nacional del Callao, 2022”.
2023	Horna	“Estrategia de Gamificación y Aprendizaje Significativo en Educación Superior: Revisión Sistemática”.
2023	Anaya	“El trabajo colaborativo que tiene la TIC en la enseñanza y aprendizaje de la química”.
2023	Álvarez	“Los recursos didácticos tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje en las ciencias naturales”.
2023	Safont	“La gamificación como herramienta para mejorar la motivación en el aula”.
2023	Olivo y Mondragón	“Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior: aplicando estilos de aprendizaje”.
2023	Buenrostro	“El aprendizaje basado en proyectos mediante las TIC y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios”.
2022	Díaz-García	“Gamificación a través del uso de la aplicación Genially para innovar procesos de aprendizaje en la Educación Superior”.
2022	Otegui	“Implementación de los objetivos de desarrollo sostenible en Física y Química a través de un escape room”.
2022	González-Lorente, <i>et al.</i>	“Tutoría universitaria con Kahoot y foros virtuales: una innovación docente en los grados de educación de la Universidad de Murcia”.
2022	Carrillo	“Gamificación como estrategia innovadora en aprendizaje de la Química”.
2022	Díaz	“Gamificación como metodología de la enseñanza y el aprendizaje para el fomento de la motivación, satisfacción y el mejoramiento del rendimiento académico”.
2021	Nivela-Cornejo, <i>et al.</i>	“Gamificación en la educación superior”.
2021	Martínez	“Uso de simuladores digitales de acceso libre como estrategia para mejorar el rendimiento académico universitario en estudiantes de

		Física del programa académico de Ingeniería en animación y efectos visuales de UPSIN”
2020	Jiménez	“Análisis de los factores tecnológicos sobre el rendimiento académico en una universidad pública en la Ciudad de México”.
2020	Vera	“C=Ocarbohidratos: efecto del juego sobre el aprendizaje”.
2020	Peinazo	“Estudio de validación didáctica de laboratorios virtuales integrados en plataformas b-learning y/o en redes sociales ubicuas, y su combinación con gamificación en enseñanza de educación superior”.
2020	Reyes y Quiñonez	“Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario”.
2020	Acevedo	“La motivación a partir del uso del portafolio electrónico en la materia de prácticas asistenciales III”.
2019	Vera	“Incorporación de TIC en la enseñanza de las ecuaciones químicas: experiencia con alumnos de ingeniería”.
2019	Steffell	“Mediación TIC y su influencia en la satisfacción y desempeño académico de los estudiantes de pregrado”.
2019	Agila	“Factores educativos asociados al Rendimiento Académico en el Área de Química de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, 2019”.
2019	Inzunza	“Plataforma NEO: Rendimiento Académico y Satisfacción de los estudiantes de FOUAS en la enseñanza de Anestesiología Dental”.
2019	López	“Plataforma Virtual de aprendizaje diseñada como herramienta para la gestión de la evaluación en estudiantes universitarios”

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se mencionan las aportaciones principales de cada publicación de la Tabla 2, en el orden de aparición. En el trabajo de Chonillo-Sislema (2024), *La herramienta interactiva Liveworksheet como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Química*, se estudió el uso de Liveworksheet en Química, se confirmaron mejoras en el rendimiento académico y la satisfacción estudiantil. 80% de los estudiantes valoraron positivamente su uso, se subraya el impacto de las herramientas interactivas en la educación.

Velázquez *et al.* (2024), *Innovación Educativa en la Formación Superior: Aplicando Gamificación a través del uso de una sala de escape educativa*. Los autores implementaron un *escape room* educativo en el Tecnológico de Monterrey, destacaron que los estudiantes valoran positivamente esta estrategia y desean su aplicación en otras asignaturas, resaltaron el impacto de la gamificación en la motivación y el aprendizaje.

En el trabajo de Huamán (2023), *Estrategia de Gamificación y Aprendizaje Significativo en Educación Superior: Revisión Sistemática*, se estudió la relación entre la actitud hacia Kahoot y el rendimiento académico en Perú, encontró que el uso de esta herramienta tecnológica mejora las actitudes, la motivación y el rendimiento académico, por lo que apoya su inclusión en la enseñanza.

Horna (2023), en *Estrategia de Gamificación y Aprendizaje Significativo en Educación Superior: Revisión Sistemática*, realizó una revisión sistemática sobre la gamificación en educación superior, resaltó que, aunque la gamificación aumenta la motivación, se necesitan más estudios para confirmar su impacto en el aprendizaje significativo en América Latina.

Anaya (2023), con *El trabajo colaborativo que tiene la TIC en la enseñanza y aprendizaje de la química* realizado en Colombia, revisó los beneficios del aprendizaje colaborativo mediado por TIC en la enseñanza de Química, concluyó que fomenta la motivación y la interacción docente-estudiante, y que los estudiantes se convierten en gestores activos de su propio aprendizaje.

En el trabajo de Álvarez (2023), *Los recursos didácticos tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje en las ciencias naturales*, demuestra que los recursos tecnológicos como Educaplay y Genially mejoran la motivación y el rendimiento académico, y sugiere que estrategias similares pueden aplicarse exitosamente en Química.

Safont (2023), con *La gamificación como herramienta para mejorar la motivación en el aula*, investigó el uso de la gamificación para mejorar la motivación en el aula, y demostró que la implementación de juegos como la oca aumenta la motivación, el interés y el compromiso de los estudiantes en su aprendizaje.

Olivo y Mondragón (2023), en su trabajo *Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior: aplicando estilos de aprendizaje*, evaluaron la gamificación y el aprendizaje ubicuo, demostraron que estas estrategias mejoran el rendimiento académico y la motivación, especialmente cuando se adaptan a los estilos de aprendizaje predominantes.

Buenrostro (2023), con *El aprendizaje basado en proyectos mediante las TIC y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios* evaluó esta estrategia con el uso de nuevas tecnologías, lo que mostró mejoras en el rendimiento académico tras la intervención, por lo que sugiere que las metodologías innovadoras con TIC pueden beneficiar diversas áreas del conocimiento.

Díaz-García *et al.* (2022), en *Gamificación a través del uso de la aplicación Genially para innovar procesos de aprendizaje en la Educación Superior* estudiaron el uso de una herramienta en línea que permite crear contenidos interactivos en educación superior, encontraron que los estudiantes valoran positivamente esta herramienta y sugieren su replicación en otras materias, subrayan el potencial de la gamificación digital.

El trabajo de Otegui (2022), *Implementación de los objetivos de desarrollo sostenible en Física y Química a través de un escape room* menciona que utilizó esta estrategia, con lo que encontró que este tipo de actividad gamificada no sólo mejora el aprendizaje y motivación, sino que también sensibiliza a los estudiantes sobre problemas ambientales y sociales.

Farah Denisse Moreno – Avitia, María Guadalupe Soto – Decuir, Luis Alberto González - García y Adriana López – Cuevas

Gamificación en la educación de ciencias de la salud: una revisión del impacto de las TIC en el rendimiento académico, motivación y satisfacción académica

Tutoría universitaria con Kahoot y foros virtuales: una innovación docente en los grados de educación de la Universidad de Murcia fue un trabajo elaborado por González-Lorente *et al.* (2022), donde se mostró una alta satisfacción con *Kahoot*, pero menor con los foros. Los resultados destacaron la efectividad de herramientas interactivas para mejorar la motivación y satisfacción de los estudiantes.

En la siguiente fila, se encuentra el trabajo de Carrillo (2022), *Gamificación como estrategia innovadora en aprendizaje de la Química*”, elaborado en Ecuador, se encontró que más de 80% de los estudiantes perciben positivamente el uso de plataformas digitales para el aprendizaje, aunque los docentes no aplican gamificación con regularidad.

Díaz (2022), en su trabajo *Gamificación como metodología de la enseñanza y el aprendizaje para el fomento de la motivación, satisfacción y el mejoramiento del rendimiento académico*, evaluó la gamificación en la enseñanza de odontología y menciona mejoras significativas en motivación, satisfacción y rendimiento académico. Sin embargo, el rendimiento no se asoció directamente con motivación y satisfacción, por lo que resalta la necesidad de evaluar múltiples factores en la educación gamificada.

En la investigación de Nivelá-Cornejo *et al.* (2021), *Gamificación en la educación superior*, resaltan que 90% de los estudiantes la considera útil, 80% motivante, y 84% califica la estrategia como “muy buena”. Concluye que la gamificación es efectiva para mejorar la experiencia educativa, especialmente si se incorporan recomendaciones estudiantiles como evitar exámenes finales.

Uso de simuladores digitales de acceso libre como estrategia para mejorar el rendimiento académico universitario en estudiantes de Física del programa académico de Ingeniería en animación y efectos visuales de UPSIN, es una investigación realizada por Martínez (2021), donde encontró que estos recursos mejoran el rendimiento académico y el interés de los estudiantes, sugiere su integración en otras asignaturas para cumplir los objetivos educativos.

Jiménez (2020), en *Análisis de los factores tecnológicos sobre el rendimiento académico en una universidad pública en la Ciudad de México*, menciona que el uso adecuado de medios digitales mejora el rendimiento, aunque su uso inadecuado puede ser contraproducente.

Vera (2020), con *C=Ocarbohidratos: efecto del juego sobre el aprendizaje* implementó un juego educativo en Química Orgánica para mejorar el aprendizaje de conceptos de carbohidratos. Los resultados mostraron que el grupo experimental tuvo un mayor aprendizaje y motivación, confirma que las herramientas didácticas pueden fortalecer los procesos cognitivos y la satisfacción estudiantil.

Peinazo (2020), en su trabajo *Estudio de validación didáctica de laboratorios virtuales integrados en plataformas b-learning y/o en redes sociales ubicuas, y su combinación con gamificación en enseñanza de educación superior*, combinó laboratorios virtuales, redes sociales y gamificación en educación superior, encontró que estas herramientas mejoran la adquisición de competencias y el rendimiento académico, aunque los foros virtuales mostraron menor satisfacción.

En la siguiente línea, se encuentra el trabajo de Reyes y Quiñónez (2020), *Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario*, quienes realizaron su trabajo en la UADY, concluyen que estas estrategias son innovadoras y efectivas, con experiencias positivas de motivación y trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Acevedo (2020), en *La motivación a partir del uso del portafolio electrónico en la materia de prácticas asistenciales III*, en su investigación halló que los estudiantes se sienten motivados y mejoran su aprendizaje con esta herramienta digital, destaca su utilidad en la educación práctica.

Vera (2019), con *Incorporación de TIC en la enseñanza de las ecuaciones químicas: experiencia con alumnos de ingeniería*, resalta que en sus resultados se muestra una mejora

significativa en las respuestas correctas a lo largo de los años de intervención, destaca el valor de los recursos tecnológicos para mejorar el rendimiento académico.

El siguiente trabajo fue elaborado por Stteffanell (2019), y lleva por nombre *Mediación TIC y su influencia en la satisfacción y desempeño académico de los estudiantes de pregrado*. En él, se analizó la influencia de las TIC en la satisfacción y rendimiento académico de estudiantes de pregrado mediante un enfoque mixto. Se halló una diferencia significativa en la satisfacción y desempeño tras la intervención, destaca la importancia de actualizar los programas educativos para integrar las tecnologías con la andragogía.

Agila (2019), en *Factores educativos asociados al Rendimiento Académico en el Área de Química de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, 2019*, concluye que la motivación es clave para mejorar el rendimiento académico. Inzunza (2019), con *Plataforma NEO: Rendimiento Académico y Satisfacción de los estudiantes de FOUAS en la enseñanza de Anestesiología Dental* encontró mejoras en el rendimiento académico y alta satisfacción estudiantil, por lo que apoya el uso de plataformas virtuales en la educación superior.

En la última fila, se encuentra el trabajo de López (2019), *Plataforma Virtual de aprendizaje diseñada como herramienta para la gestión de la evaluación en estudiantes universitarios*, quien desarrolló una plataforma de *e-assessment* para la evaluación en educación superior, encontró que mejora la retroalimentación y reduce el tiempo de evaluación, y fue bien recibida por estudiantes y docentes.

Así mismo, los artículos seleccionados para esta revisión y antes mencionados, se clasificaron de la siguiente manera (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Publicaciones seleccionadas sobre la Gamificación en la educación.

Autor(es) y Año	País	Muestra	Metodología						Instrumento
			Trasversal	Longitudinal	Cuantitativa	Cualitativa			
						Entrevista	Observación	Revisión sistemática	
Chonillo-Sislema, 2024	Ecuador	146	X				X		Cuestionario
Velázquez et al., 2024	México	125	X		X				Cuestionario
Huamán, 2023	Perú	66	X				X		Cuestionario
Horna, 2023	Perú	-	X					X	Matrices en hojas de Excel
Anaya, 2023	Colombia	-	X					X	Diagramas
Álvarez, 2023	Ecuador	21	X		X	X			Cuestionario

Safont, 2023	España	27	X				X		Cuestionario
Olivo y Mondragón, 2023	México	82	X		X				Cuestionario
Buenrostro, 2023	México	69	X		X				Cuestionario
Díaz- García, 2022	México	10	X			X			Cuestionario
Otegui, 2022	España	84	X		X				Cuestionario
González- Lorente, et al., 2022	España	238	X			X			Cuestionario
Carrillo, 2022	Ecuador	46	X		X	X			Cuestionario
Díaz, 2022	Chile	47	X		X				Cuestionario
Nivela- Cornejo, et al., 2021	Ecuador	50	X		X				Cuestionario

Martínez, 2021	México	105	X			X			Cuestionario
Jiménez, 2020	México	249	X		X				Cuestionario
Vera, 2020	Colombia	190	X		X				Cuestionario
Peinazo, 2020	España	196	X		X				Cuestionario
Reyes y Quiñonez, 2020	México	31	X				X		Diarios reflexivos y foros
Acevedo, 2020	México	27	X				X		Cuestionario
Vera, 2019	Argentina	1,051		X			X		Cuestionario
Steffell, 2019	Colombia	40	X		X	X			Cuestionario
Agila, 2019	Ecuador	379	X		X	X			Cuestionario
Inzunza, 2019	México	52	X		X	X			Cuestionario
López, 2019	México	33	X			X			Cuestionario

Nota: elaboración propia.

Los estudios se distribuyen en múltiples países, siendo Ecuador, México y España los más representados, lo que destaca el interés global por la gamificación en contextos educativos diversos. La mayoría de los estudios utilizan metodologías transversales, lo que implica un enfoque en la recopilación de datos en un solo punto en el tiempo, lo que limita la capacidad para observar cambios a largo plazo en los estudiantes o en los procesos educativos.

En cuanto a las metodologías, existe una notable preferencia por los enfoques cuantitativos (17 estudios), aunque también se evidencia una presencia significativa de enfoques cualitativos (7 estudios), y en algunos casos se combinan ambos enfoques, lo que sugiere un interés por capturar tanto datos numéricos como experiencias de los participantes. Sin embargo, se observa una limitación recurrente en muchos de los estudios incluidos: la falta de seguimiento longitudinal y la escasa evaluación del impacto a largo plazo. En la mayoría de los casos, los efectos positivos reportados se basan en percepciones inmediatas o mejoras puntuales. Esto representa una brecha relevante en la literatura, que debe ser considerada al valorar la aplicabilidad real de estas estrategias en contextos educativos amplios y sostenibles. Las técnicas de recolección de datos son diversas e incluyen entrevistas y grupos focales; no obstante, los cuestionarios y encuestas son los instrumentos más utilizados, lo que refleja un enfoque en la obtención de datos cuantificables.

En términos de tamaño de muestra, existe una variabilidad considerable, algunos estudios manejan muestras grandes, como el de Agila (2019) con 379 participantes, lo que podría ofrecer resultados más representativos, mientras que otros, como Díaz-García (2022) y Álvarez (2023), tienen muestras pequeñas (10 y 21 participantes, respectivamente), lo que puede limitar la generalización de los resultados. También se observa que varios estudios no especifican la muestra, como es el caso de Anaya (2023) y Horna (2023) pues se tratan de revisiones documentales.

En cuanto al tipo de estudio, sólo un número muy limitado de investigaciones emplea un enfoque longitudinal (Velázquez *et al.*, 2024), lo que subraya una brecha en la investigación sobre los efectos de la gamificación en el tiempo. Esto podría sugerir una oportunidad para

futuras investigaciones que exploren los impactos a largo plazo de la gamificación en la educación.

Resultados

La revisión del estado del arte sobre el uso de la gamificación y las TIC en la educación superior, enfocada en programas de ciencias de la salud, muestra resultados consistentes en cuanto al impacto positivo de estas estrategias en el rendimiento académico, la motivación y la satisfacción de los estudiantes. La mayoría de los estudios analizados reportan mejoras significativas en el rendimiento académico de los estudiantes al integrar herramientas como laboratorios virtuales, plataformas interactivas como *Kahoot* y *Genially*, y portafolios electrónicos. Estas herramientas facilitan la comprensión de conceptos complejos y contribuyen a un mejor desempeño en asignaturas específicas de Química, lo cual refuerza la efectividad de las estrategias gamificadas en el ámbito educativo (Nivela-Cornejo *et al.*, 2021; Vera, 2020).

Además, se encontró que la gamificación y las TIC no sólo mejoran el rendimiento académico, sino que también incrementan la motivación y satisfacción de los estudiantes; los elementos lúdicos, como los retos, las recompensas y la retroalimentación inmediata, crean un ambiente de aprendizaje más dinámico y atractivo, lo que mantiene el interés y el compromiso de los estudiantes con los contenidos académicos; esta preferencia por métodos interactivos sobre las clases tradicionales refleja una actitud positiva hacia el aprendizaje y un mayor disfrute del proceso educativo (Carrillo, 2022; Díaz, 2022).

Si bien múltiples estudios destacan los beneficios motivacionales de la gamificación, también es importante considerar sus posibles efectos adversos. Varios autores advierten que un uso excesivo de recompensas externas puede generar una dependencia de estímulos artificiales, afectando la motivación intrínseca a largo plazo (Prieto-Andreu *et al.*, 2022). Cuando los estudiantes se enfocan más en obtener puntos o premios que en la comprensión del contenido, se corre el riesgo de promover aprendizajes superficiales. Asimismo, algunos docentes señalan dificultades para alinear las dinámicas lúdicas con los objetivos curriculares, lo que representa un reto tanto pedagógico como técnico.

Farah Denisse Moreno – Avitia, María Guadalupe Soto – Decuir, Luis Alberto González - García y Adriana López – Cuevas

Gamificación en la educación de ciencias de la salud: una revisión del impacto de las TIC en el rendimiento académico, motivación y satisfacción académica

Sin embargo, la implementación de estas estrategias no está exenta de desafíos. Entre los obstáculos identificados se encuentran la falta de infraestructura tecnológica adecuada, la escasa capacitación de los docentes en el manejo de estas herramientas, y cierta resistencia al cambio tanto por parte de algunos docentes como de estudiantes. Asimismo, algunos estudios advierten sobre la posibilidad de una sobrecarga cognitiva cuando las actividades gamificadas no están bien diseñadas o se utilizan en exceso, lo que puede disminuir la efectividad de estas estrategias (Huamán, 2023; Steffell, 2019). Por ejemplo, Huamán (2023) reporta que, si bien Kahoot generó entusiasmo inicial entre estudiantes, algunos expresaron frustración ante la presión del tiempo y la falta de comprensión del contenido más allá del juego. Esto muestra que el diseño pedagógico debe primar sobre el componente lúdico, especialmente en disciplinas que exigen razonamiento profundo y secuencial como la Química. De igual manera, en el estudio de Jiménez *et al.* (2020), se identificaron dificultades cuando los estudiantes no contaban con dispositivos personales o habilidades digitales suficientes, lo que afectó la implementación de plataformas tecnológicas en el aula.

Asimismo, se debe reconocer que el uso de TIC no está exento de riesgos. Diversos estudios reportan efectos adversos como distracción constante ante la hiperconectividad, dependencia de plataformas que no siempre están alineadas con los objetivos curriculares, e incluso agotamiento tecnológico por el uso excesivo de pantallas. La brecha digital sigue siendo un desafío en muchas regiones de América Latina, donde no todos los estudiantes tienen acceso equitativo a internet o dispositivos adecuados. Por tanto, es necesario evitar una visión idealizada de las TIC y promover su uso responsable, pedagógicamente orientado y contextualizado (Cabero-Almenara, 2020).

Los resultados también destacan la importancia de personalizar las estrategias de gamificación y TIC según el contexto y las características de los estudiantes. La efectividad de estas herramientas puede variar, y es fundamental adaptar su uso a las necesidades específicas de cada grupo, al considerar factores como los estilos de aprendizaje, las preferencias tecnológicas y el nivel de competencia en el uso de TIC (Anaya, 2023; González-Lorente *et al.*, 2022).

La revisión subraya el gran potencial de la gamificación y las TIC como innovaciones educativas en la enseñanza de la Química en la educación superior. No sólo mejoran el rendimiento académico y la motivación, sino que también preparan a los estudiantes para un entorno de aprendizaje más autónomo y digitalizado, en línea con las demandas actuales. No obstante, para maximizar su impacto, es crucial abordar los desafíos tecnológicos y pedagógicos identificados y continuar explorando formas de perfeccionar la integración de estas herramientas en el proceso educativo (Álvarez, 2023; Peinazo, 2020).

Discusión

La revisión realizada sobre el uso de la gamificación y las TIC en la educación superior, particularmente en programas de ciencias de la salud, revela que estas herramientas tienen un impacto positivo en el rendimiento académico, la motivación y la satisfacción de los estudiantes. Los estudios coinciden en que la implementación de estrategias gamificadas, como el uso de plataformas interactivas (*Kahoot* y *Genially*) y laboratorios virtuales, facilita el proceso de aprendizaje de conceptos complejos y fomenta una mayor participación de los estudiantes (Nivela-Cornejo *et al.*, 2021; Vera, 2020). La motivación, tanto intrínseca como extrínseca, se ve fortalecida mediante el uso de elementos de juego, como recompensas, retos y la retroalimentación inmediata, que crean un entorno de aprendizaje dinámico y atractivo (Carrillo, 2022; Díaz, 2022;).

Sin embargo, el análisis de los estudios también destaca ciertas limitaciones que deben ser consideradas. Una de las principales dificultades es la variabilidad en la infraestructura tecnológica disponible, así como la falta de capacitación que han llevado los docentes durante su praxis para implementar eficazmente estas herramientas, lo que puede afectar la calidad y consistencia de los resultados que se han obtenido en los distintos estudios que se han llevado a cabo en Latinoamérica. Además, aunque la mayoría de los trabajos revisados reportan efectos positivos en el rendimiento académico, muchos de ellos se basan principalmente en la percepción de los estudiantes, lo que podría sesgar los resultados hacia una visión optimista sin contar mediciones objetivas a largo plazo (Huamán, 2023; Steffel, 2019).

Otro desafío señalado en la literatura es el riesgo de sobrecarga cognitiva, especialmente cuando las actividades gamificadas no están bien estructuradas o se utilizan de manera excesiva, lo que podría afectar negativamente la capacidad de los estudiantes para concentrarse y aprender (Steffell, 2019). Asimismo, se observa una necesidad de personalizar las estrategias de gamificación según el contexto educativo y las características de los estudiantes, ya que la efectividad de estas herramientas puede variar considerablemente según factores como los estilos de aprendizaje y las habilidades tecnológicas de los participantes (Anaya, 2023; González-Lorente *et al.*, 2022).

Finalmente, un aspecto que merece mayor atención es el rol del docente frente a la implementación de estas metodologías. Si bien se reconoce la necesidad de adquirir nuevas competencias digitales y pedagógicas, muchos docentes en América Latina se enfrentan a condiciones institucionales adversas: sobrecarga laboral, escaso acceso a capacitación continua y falta de recursos tecnológicos. Estudios como el de Carrillo (2022) indican que, aunque los estudiantes valoran el uso de plataformas digitales, los docentes rara vez las utilizan por falta de preparación o resistencia al cambio. Esta realidad plantea la urgencia de acompañar la innovación metodológica con políticas de formación docente estructuradas y con soporte institucional, sin lo cual la gamificación corre el riesgo de convertirse en una estrategia inalcanzable o mal aplicada.

Conclusiones

Se ha evidenciado que la gamificación y las TIC pueden transformar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, particularmente en áreas de la salud. Ambas representan estrategias prometedoras para mejorar el rendimiento académico, la motivación y la satisfacción de los estudiantes en la educación superior. Sin embargo, su éxito depende de superar desafíos relacionados con la infraestructura tecnológica, la formación docente y el diseño adecuado de las actividades, el cual ha de ser diseñado por los docentes. También la gamificación debe tener el fin de que el estudiante además de interesarse por el estudio académico reflexione la información a través de un proceso metacognitivo. Se concluye que a medida que se incluyen las TIC a la educación, es

fundamental seguir investigando estas estrategias para optimizar su integración y maximizar sus beneficios a largo plazo.

En síntesis, aunque la gamificación y las TIC representan herramientas innovadoras con alto potencial para transformar el aprendizaje en la educación superior, su efectividad no puede asumirse como universal ni automática. Es indispensable considerar los contextos en los que se aplican, particularmente en regiones como América Latina, donde persisten desigualdades tecnológicas, limitaciones estructurales y diversidad en las trayectorias formativas del estudiantado. El éxito de estas estrategias depende no solo de su diseño, sino de una adecuada formación docente, recursos suficientes y una integración pedagógica coherente con los fines educativos. Por ello, se recomienda avanzar hacia modelos de implementación más contextualizados, inclusivos y sostenibles, que reconozcan tanto las posibilidades como los límites reales de estas metodologías en escenarios diversos.

Referencias bibliográficas.

- Acevedo, A. (2020). *La motivación a partir del uso del portafolio electrónico en la materia de prácticas asistenciales III*. [Tesis de maestría, Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa]. Repositorio de Tesis de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud
- Agila, M. (2019). *Factores educativos asociados al Rendimiento Académico en el Área de Química de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Ciencias Naturales y del Ambiente, Biología y Química]. Repositorio Digital, Universidad Central del Ecuador <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/20771>
- Álvarez, J. (2023). *Los recursos didácticos tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje en las ciencias naturales*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio UTC

- Anaya, E. (2023). El trabajo colaborativo que tiene las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la química. *Gaceta de pedagogía*, 45, 99-112
- Buenrostro, R., Martínez, J., López, E. y Godínez, G. (2023). El aprendizaje basado en proyectos mediante las TIC y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 5(2), 43-55
<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1027>
- Cabero-Almenara, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 32–61
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.49-Iss.1-Art.3>
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, M. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17(1), 145–168
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Carrillo, J. (2022). *Gamificación como estrategia innovadora en el aprendizaje de la Química*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio UTI
- Caldas, J. (2022). Satisfacción educativa y rendimiento académico en estudiantes de Tecnología Médica durante la pandemia por la Covid-19. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1)
<https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i1.21474>
- Cano, J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*. 12(1), 15-80.
- Chonillo-Sislema, L. (2024). La herramienta interactiva Liveworksheet como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Química. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Chakiñan*, 22, 85-99
- Díaz, C. (2022). *Gamificación como metodología de la enseñanza y el aprendizaje para el fomento de la motivación, la satisfacción y el mejoramiento del rendimiento académico*. [Tesis de doctorado, Universidad Católica de Córdoba]. Sistema de Bibliotecas Universidad Católica de Córdoba

- Díaz-García, A., González-Herrera, S., Santiago-Roque, I., Hernández-Lozano, M. y Soto-Ojeda, G. (2022). Gamificación a través del uso de la aplicación Genially para innovar procesos de aprendizaje en la Educación Superior. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*. 5(10), 129-139
- Fuentes, A., Ferrís, R. y Grimaldo, F. (2018). ¿Un cambio de metodología que aumente la satisfacción y motivación del estudiante favorece su aprendizaje? Experiencia en el aula. *Actas de la Jenui* (3), 335-342
- Gento, S. y Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción pedagógica*, 12(2), 16-27
- González-Lorente, C., Martínez-Clares, P., Pérez-Cusó, J. y González-Morga, N. (2022). Tutoría universitaria con Kahoot y foros virtuales: una innovación docente en los grados de educación de la Universidad de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 34 (3), 495-506 <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79477>
- Hernández-Padrón, I. (2018). El Ministerio de Robin Hood: una experiencia de gamificación. *Números: Revista de didáctica de las matemáticas*, 98, 153-162
- Horna, S. (2023). *Estrategia de Gamificación y Aprendizaje Significativo en Educación Superior: Revisión Sistemática*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional, Universidad César Vallejo
- Huamán, M. (2023). *Relación entre las actitudes y la motivación hacia el kahoot y el rendimiento académico de estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional del Callao*, 2022. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Callao]. Repositorio UNAC
- Inzunza, D. (2019). *Plataforma NEO: Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes de FOUAS en la enseñanza de Anestesiología Dental* [Tesis de maestría, Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa]. Repositorio de Tesis de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud <https://drive.google.com/file/d/1QujULt5PFKYjwcSyyahOgHmScL8XiYh/view>
- Jiménez, M., Pérez, F. y Gómez, P. (2020). Análisis de los factores tecnológicos sobre el rendimiento académico en una universidad pública en la Ciudad de México. *Formación Universitaria*. 13 (6). 255-266 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600255>

- López, R. (2019). *Plataforma Virtual de aprendizaje diseñada como herramienta para la gestión de la evaluación en estudiantes universitarios*. [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica de Sinaloa]. Repositorio de documentos digitales UPSIN
- Martínez, J. (2021). *Uso de simuladores digitales de acceso libre como estrategia para mejorar el rendimiento académico universitario en estudiantes de Física del programa académico de Ingeniería en animación y efectos visuales de UPSIN*. [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica de Sinaloa]. Repositorio de documentos digitales UPSIN
- Navea, M. y Varela, L. (2019). Variables motivacionales y cognitivas predictivas del rendimiento en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista de Educación Superior en Ciencias de la Salud*, 15(3), 45-59
- Nivela-Cornejo, M., Otero-Agreda, O. y Morales-Caguana, E. (2021). Gamificación en la educación superior. *Revista Publicando*, 8(31), 165-176
<https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2242>
- Olivo, E., Moreno, R. y Mondragón. (2023). Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior: aplicando estilos de aprendizaje. *Revista Apertura*, 12 (2). 20-35
<http://doi.org/10.32870/Ap.v15n2.2408>
- Otegui, S. (2022). *Implementación de los objetivos de desarrollo sostenible en Física y Química a través de escape room*. [Tesis de maestría, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo digital UPM, Universidad Politécnica de Madrid
- Peinazo, M. (2020). *Estudio de validación didáctica de laboratorios virtuales integrados en plataformas b-learning y/o en redes sociales ubicuas, y su combinación con gamificación en enseñanzas de educación superior*. [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba]. Biblioteca Universidad de Córdoba, Tesis doctorales
- Prieto-Andreu, J., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J., y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-23
<https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Ramírez-Montoya, M. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 123–139

- Reyes, L. y Quiñonez, R. (2020). Estrategias de gamificación en la educación a distancia: Un enfoque práctico. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 13(2), 89-102
<https://doi.org/10.18785/jetde.1302.07>
- Safont, P. (2023). *La gamificación como herramienta para mejorar la motivación en el aula*. [Tesis de maestría, Universitat Jaume I]. Repositorio Universitat Jaume I
- Steffel, I. y Acevedo, M. (2019). *Mediación TIC y su influencia en la satisfacción y desempeño académico de los estudiantes de pregrado*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa, Facultad de Humanidades, Maestría en Educación]. Repositorio CUC – Universidad de la Costa, Barranquilla
- Velázquez, L., Longar, M. y Cedillo, A. (2024). Innovación Educativa en la Formación Superior: Aplicando Gamificación a través del uso de una sala de escape educativa. *Revista Ciencia Latina Internacional*. 8 (1). 3271- 3286
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9660
- Vera, M. y Petris, R. (2019). Incorporación de TIC en la enseñanza de ecuaciones químicas: experiencia con alumnos de ingeniería. *Educación en Ingeniería*. 14 (28). 33-38
<http://doi.org/10.26507/rei.v14n28.977>
- Vera, S., Mejía, A. y Gamboa, M. (2020). C=OCARBOHIDRATOS: efecto del juego sobre el aprendizaje. *Educación Química*. 3 (1). 23-35
<https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.1.68522>
- Vidal, M., Fernández, B. y Miralles, E. (2021). Didácticas especiales en las Ciencias de la Salud. *Educación médica superior*. (35), 4
- Werbach, K. y Hunter, D. (2014). *Gamificación revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Pearson Educación.

Hábitos de comunicación de la información en Ambientes Virtuales de Aprendizaje: el caso de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

Information communication habits in Virtual Learning Environments: the case of the Virtual University of the State of Guanajuato

Miguel Ángel Hernández Briseño
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato
aghernandez@uveg.edu.mx
Orcid (0009-0004-2049-0411)
Guanajuato – México

*Autor/a de Correspondencia: 4731146774

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Recepción: 25/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

Resumen

En este artículo se investigó la manera en cómo los usuarios de un ambiente virtual de aprendizaje consumen y comparten información, es decir, ¿qué hábitos de comunicación de la información poseen los usuarios de un ambiente virtual de aprendizaje? La investigación concentró sus esfuerzos en el caso de la plataforma del Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG). La metodología elegida fue un enfoque cualitativo con un diseño de investigación descriptivo y exploratorio. Como instrumento de recopilación de datos se aplicó una encuesta cualitativa cuyos resultados se analizaron utilizando el esquema de Jensen (2013). Mediante dicho esquema se desarrolló una descripción unidimensional para definir el término “hábitos de comunicación”, posteriormente se desarrolló una descripción multidimensional para realizar una codificación “descendente” que orientó la síntesis final. Como hallazgos más relevantes el autor identificó que los usuarios de la plataforma de UVEG poseen hábitos de comunicación orientados al consumo de

información preferentemente de fuentes oficiales y en segundo lugar de redes sociales pero muestran escasos hábitos de compartir información. Como conclusión más interesante se identificó que los usuarios de la plataforma tienden a mostrar poco contacto con otros usuarios lo que indica una “densidad de red” limitando la dispersión de información y reduciendo la efectividad de la misma.

Palabras clave: hábitos, comunicación, información, compartir, consumir

Abstract

This article investigated how users of a virtual learning environment consume and share information. That is, what information communication habits do users of a virtual learning environment have? The research focused on the Virtual Learning Environment (VLE) platform of the Virtual University of the State of Guanajuato (UVEG). The methodology chosen was a qualitative approach with a descriptive and exploratory research design. A qualitative survey was used as a data collection instrument, the results of which were analyzed using Jensen's (2013) framework. Using this framework, a one-dimensional description was developed to define the term "communication habits." A multidimensional description was then developed to perform "top-down" coding that guided the final synthesis. The author identified the most relevant findings as: UVEG platform users have communication habits oriented toward consuming information primarily from official sources and secondarily from social media, but they show few information-sharing habits. A more interesting conclusion was found: platform users tend to have little contact with other users, which indicates a "network density" that limits the dispersion of information and reduces its effectiveness.

Keywords: habits, communication, information, sharing, consuming

1. Introducción

En la actualidad diversas actividades humanas han sufrido transformaciones radicales; la educación no ha sido la excepción. Desde el siglo XX se han registrado avances en las tecnologías de la comunicación y la información (TIC's) que han propiciado una transformación en la que los procesos educativos han desarrollado cambios y nuevos esquemas de enseñanza-aprendizaje entre ellos la educación virtual como evolución de la educación a distancia.

Por otra parte la emergencia de la pandemia de Sars-Cov-2 (Covid-19) que se registró en todo el planeta trajo consigo otros cambios en los procesos educativos contemporáneos el confinamiento global y la suspensión de las actividades educativas presenciales.

Ambos hechos (el crecimiento de las tecnologías educativas y el reciente impulso a la educación virtual) fomentan el desarrollo de programas y modalidades de estudio a distancia y virtuales que han experimentado un crecimiento exponencial.

Sin lugar a dudas la educación virtual es un recurso valioso que ha sido rápidamente valorado por usuarios, gobiernos e instituciones debido al carácter disruptivo que esta modalidad educativa entraña, es decir, es un tipo de educación que rompe las barreras del espacio y del tiempo lo que permite que la gestión del conocimiento por parte de los usuarios abarque un gran abanico de posibilidades.

No obstante, el mero hecho de valerse de las TIC's no es garantía de un proceso de enseñanza-aprendizaje terso y exento de problemáticas. Una de las problemáticas que acarrear los sistemas de educación virtual radica en la falta de información disponible sobre los hábitos de comunicación de la información (*hábitos de comunicación* en lo sucesivo) que poseen los usuarios de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).

El presente artículo surge como una iniciativa para reflexionar sobre los hábitos de comunicación que poseen los alumnos y usuarios de la UVEG ya que parece existir un porcentaje de alumnos que desconocen procesos, normativas, herramientas académicas y muchos otros aspectos de la oferta educativa de la UVEG instituidos para su propio beneficio.

El foco de la investigación se centra en la manera en cómo es que los alumnos/usuarios interactúan con el AVA de la UVEG, es decir, en sus hábitos de comunicarse con la plataforma.

Ante tal escenario surge la duda sobre cómo se informa la comunidad universitaria acerca de los aspectos académicos y administrativos de la plataforma de la UVEG, es decir, ¿cuáles hábitos de comunicación poseen los alumnos/usuarios de Ambientes Virtuales de Aprendizaje?, o dicho de manera más específica: ¿cuáles son los hábitos de comunicación de la información que poseen los alumnos/usuarios de la plataforma de la UVEG?

2. Objetivos de investigación

2.1 Objetivo general

Obtener datos sobre los Hábitos de comunicación de la información de los usuarios de la plataforma de la UVEG mediante una investigación con enfoque cualitativo se pretende.

2.2 Objetivos específicos

El primer objetivo específico es generar y aplicar una encuesta. Mediante esta encuesta se intenta conocer los hábitos de comunicación de la información de los usuarios de la plataforma de la UVEG.

El segundo objetivo consiste en analizar los datos obtenidos de la encuesta con ello se pretende conocer cómo se organizan los participantes en la plataforma para consumir y compartir la información que reciben de la plataforma de la UVEG entre sus compañeros.

El tercer objetivo específico es generar una reporte sobre los resultados de la investigación en los que se intentará socializar los resultados de la misma mediante la presentación de este artículo de investigación.

3. Marco teórico

A continuación se presentan el marco guía con los materiales que fueron utilizados para el diseño y desarrollo de esta investigación, así como para la generación de datos para la publicación del presente artículo de investigación.

Miguel Ángel Hernández - Briseño

El lector debe comprender que uno de los primeros obstáculos que esta propuesta encontró es la escasa documentación específica que apoye el tema de esta investigación por lo cual se mencionan las siguientes fuentes relacionadas con el tema.

Tras la revisión del estado del arte sobre las investigaciones que logren definir “hábitos de comunicación” se ha detectado que estas son escasas o nulas. La noción más cercana es la de “hábitos de conexión” (Cortés, et. al.) y aunque ésta se ha establecido para el estudio de la conexión de usuarios de redes sociales virtuales, ofrece un primer indicio para definir el objeto de estudio de esta investigación. Lo primero que debe tomarse en cuenta es el ámbito en que la investigación de Cortés tiene cabida:

[...] nuestro trabajo presenta una aproximación a los hábitos de conexión entre estudiantes universitarios en dichas redes, lo que a futuro permitirá aprovechar estas plataformas para lograr una comunicación exitosa entre los actores. Así, la caracterización de los usos, hábitos y consumo de las redes sociales virtuales cobra gran relevancia. (Cortés, Zapata, Menéndez, Canto, 2015, p. 100)

Líneas más adelante los propios autores definen “hábitos de conexión” en redes sociales virtuales. Así pues, según Cortés et. al., estos hábitos se definen como:

[...] la interacción social –el contacto con otras personas y la participación conjunta en actividades diversas– se entablan importantes procesos, como la socialización, la integración grupal y la construcción de la identidad.

A la llegada del siglo XXI, sin embargo, las formas de comunicación e interacción entre individuos cambiaron de manera importante. En ciertos contextos socioeconómicos y socioculturales, ya no sólo se mantiene contacto con las personas de manera directa –física, interpersonal, cara a cara–, sino también de manera virtual, con la mediación de tecnologías digitales como la telefonía móvil y la Internet. (Cortés, Zapata, Menéndez, Canto, 2015, pp. 100-101).

A partir de la definición suministrada se aprecian dos aspectos relevantes con relación a estos “hábitos de conexión” que deben tomarse en cuenta: tienen como base la interrelación entre individuos y esta interrelación se da en contextos presenciales o virtuales.

Tomando en cuenta los conceptos anteriores y parafraseando a los investigadores citados (Cortés, et. al.) en este artículo se define “hábitos de comunicación” como:

los modos y maneras de socializar, interactuar y compartir información (mensajes y pautas de comportamiento, enseñanza y aprendizaje) en un contexto virtual mediado por la tecnología de la información y la comunicación.

Esta definición toma en cuenta la interrelación entre individuos que se comunican mediante las tecnologías de la información y la comunicación en contextos de enseñanza-aprendizaje virtuales.

Por otra parte, un concepto complementario a la definición de “hábitos de comunicación” en ambientes virtuales, es el de “comunicación efectiva”. Es importante debido a que como lo señala Bravo Alvarado:

[...] la educación virtual, exige de una comunicación efectiva constante a través de la interacción recíproca y frecuente entre docentes y estudiantes, donde el intercambio, diálogo, reflexión y consolidación del conocimiento conlleve a mejorar la concreción de los objetivos educativos. (Bravo Alvarado, 2021, p.3)

De esta manera la noción de “hábitos de comunicación en AVA” se robustece con este aporte y quedaría definida de la siguiente manera:

hábitos de comunicación son los modos y maneras de socializar, interactuar y compartir de manera efectiva información (mensajes y pautas de comportamiento, enseñanza y aprendizaje) en un contexto virtual mediado por la tecnología de la información y la comunicación.

Desde este punto de vista en esta investigación lo que se ha explorado es la manera en cómo se dan estos hábitos de comunicación o *modos y maneras de socializar, interactuar y compartir de manera efectiva información (mensajes y pautas de comportamiento, enseñanza y*

aprendizaje) en el AVA o “plataforma” (LMS) de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato.

4. Metodología

Una vez expuesto el problema, los objetivos y sobre todo el marco teórico que ha permitido configurar un concepto de “hábitos de comunicación” es momento de presentar la metodología que fue utilizada para identificar dichos hábitos de comunicación (es decir, de socializar, interactuar y compartir información de manera efectiva en un AVA).

4.1. Enfoque y diseño

El tipo de enfoque metodológico que se ha elegido para el desarrollo del proyecto de investigación será de corte cualitativo debido a que es importante establecer que se desea identificar “hábitos de comunicación” y estos se caracterizan como podrá apreciarse más adelante por los tipos de relaciones que se dan entre participantes de un curso virtual más que por la cantidad de interacciones.

La investigación presentará un diseño de investigación descriptivo que según Schmelkes se define como: “Muchas investigaciones tienen un objetivo descriptivo. Cuando no existe información sobre algún tema, la investigación es útil” (2010, p.52-53). La investigación tiene entonces un diseño descriptivo debido a que pretende generar un documento que defina de manera perentoria el concepto de “hábitos de comunicación” dado que es un tema escasamente explorado en la literatura relacionada sobre ambientes virtuales de aprendizaje.

Por otro lado y de manera complementaria, la investigación también intentará indagar cómo es que estos “hábitos de comunicación” pueden ser caracterizados mediante acciones concretas por lo que la investigación tendrá un contenido exploratorio que se define de la siguiente manera:

Algunos informes de investigación se centran en la exploración de algún tema de interés. Este objetivo implica conclusiones indeterminadas o bien, tentativas; por eso es importante que esto se indique. Los lectores deben saber que la intención

es solamente indagar el estado de una situación específica. Por lo general, este tipo de investigación es útil en la toma de decisiones. (Schmelkes,2010, p.53).

De esta manera es evidente que este diseño de investigación se compagina con los intereses y objetivos de la presente indagación ya que se pretende explorar un tema que muestra escasa literatura al respecto y se ofrecen conclusiones tentativas a manera de aproximación al final de este artículo.

4.2. Muestra

Aunque las fuentes varían mucho entre sí, según los datos de gobierno del estado de Guanajuato y de la propia UVEG para el año de 2023 la matrícula de la Universidad ascendió a 44,812 usuarios registrados para ese periodo como puede apreciarse en la siguiente figura:

Año	Matrícula	Fuente
2021	28,612	Tv4 Guanajuato
2021	31,201	AM/Guanajuato
		Secretaría de Economía
2022	33,082	Federal
2023	47,000	Zona Franca
2023	44,812	Gobierno Guanajuato

Figura 1. Matrícula UVEG reportada por diversas fuentes entre 2021 y 2023. Nota:

Elaboración propia con base en los datos del estudio.

La muestra fue calculada a partir de considerar un nivel de confianza del 90% con un margen de error de +/- 5% resultó en un total de 271 encuestas. La muestra calculada al considerar un nivel de confianza de 95% con un margen de error de +/- 5% arrojó el dato de 384 encuestas. Como se ha mencionado se buscó llegar la opción 2 (384 encuestas como mínimo) sin embargo no se descartó la opción 1 (271 encuestas) para cubrir la muestra mínima con un máximo de confianza posible.

4.3. Instrumento de recogida de datos

Como instrumento de recogida de datos se utilizó y aplicó una encuesta para su interpretación cualitativa debido a que esta es la técnica más común en investigación cualitativa además de que es factible de aplicarse en una comunidad de aprendizaje virtual mientras que técnicas como la entrevista, la observación o la historia de vida resultan muy complicadas para su aplicación en medios virtuales.

Por la razón anterior la encuesta se aplicó vía Internet en razón de que la población objetivo de donde se obtuvo la muestra no se encuentra reunida en un lugar físico en virtud de ser alumnos de una institución educativa en línea.

Este instrumento se aplicó a estudiantes/usuarios activos de diferentes programas de estudio de la UVEG, por ello y con el objetivo de alcanzar la muestra mínima, la encuesta se dispersó a través de grupos de Facebook© organizados por alumnos de la Universidad aunque son grupos que no pertenecen oficialmente a la misma institución.

Lo que se buscó fue la máxima participación posible para lograr cumplir con la muestra fijada -y que fue definida anteriormente- para cumplir los objetivos de esta investigación y con ello ganar mayor certeza de los datos que se obtuvieron.

En tanto la encuesta, se utilizó el esquema de Jansen (20213). El cuestionario presentó una sección para conocer y establecer un perfil socio-demográfico de los participantes y una sección cualitativa para desarrollar una descripción exploratoria, es decir, que ofrece una primera aproximación para este tema que es poco explorado; se optó por un diseño estructurado con preguntas cerradas ya que el diseño de encuesta estructurado permitió avanzar en la categorización cualitativa de los resultados.

El foco de esta encuesta de acuerdo con Jansen (2013) es el de conocer la diversidad; en el caso de esta investigación se enfoca en la diversidad de prácticas comunicativas que se interpretan como los hábitos de comunicación entre los alumnos y usuarios de la UVEG. Hay que considerar que la encuesta no es cuantitativa sino cualitativa debido a que:

El tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el

número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población. (Jansen, 2013, p.43)

Para organizar y analizar la encuesta se utilizó el esquema de Jansen (2013). Una descripción breve del modelo de Jansen es la siguiente: en primer lugar es preciso considerar que la encuesta cualitativa no busca frecuencias sino diversidad, es decir, no busca una descripción numérica sino de las diversas acciones que conforman los “hábitos de comunicación” objeto de investigación. De esta manera Jansen define su esquema de la siguiente forma:

Propongo combinar estas dos tipificaciones [descripción superficial e interpretación teórica] en una clasificación del análisis de las encuestas cualitativas que posea tres niveles: una descripción unidimensional, una descripción multidimensional y una explicación. La descripción unidimensional implica organizar los datos en objetos, en dimensiones para cada objeto y en categorías para cada dimensión, mientras que la descripción multidimensional sintetiza las dimensiones o categorías en conceptos más abstractos o tipologías. Por su parte, la explicación relaciona categorías descriptivas o dimensiones a un contexto (social, biográfico, sociohistórico, político, etc.). Muy a menudo, la descripción y explicación se entrelazan en el proceso de análisis. (Jansen: 2013, p. 53 y 54. Nota: el agregado entre corchetes es mío)

A partir de este punto se obtuvieron categorías y subcategorías de interpretación del análisis que están predeterminadas ya que la encuesta, como se ha mencionado, presentó un diseño estructurado. Los resultados de la encuesta ofrecieron categorías que son la base en la interpretación de la manera en que se comunican los alumnos de la UVEG con sus asesores, compañeros y con la institución misma en tanto sus aspectos administrativos.

Definido el diseño, la muestra y con los resultados obtenidos en la encuesta en la que se cumplió el escenario #1 de la muestra (272 respuestas) para obtener un 90% de precisión, tenemos los siguiente resultados.

4.4. *Categorías y sub-categorías*

El lector debe recordar que esta investigación buscó indetificar qué hábitos de comunicación poseen los alumnos de la UVEG, es decir, ¿cómo se comunican?, ¿lo hacen través de los medios institucionales o de las redes sociales? ¿con qué frecuencia? ¿con cuántos compañeros se comunican?

Tomando en cuenta la definición de hábitos de comunicación (que se expuso en 3. Metodología) fue posible estructurar el siguiente cuadro en el que se presenta de manera *descendente* (a partir del modelo propuesto por Jansen) las categorías y sub-categorías del problema de investigación y que se exponen a continuación:

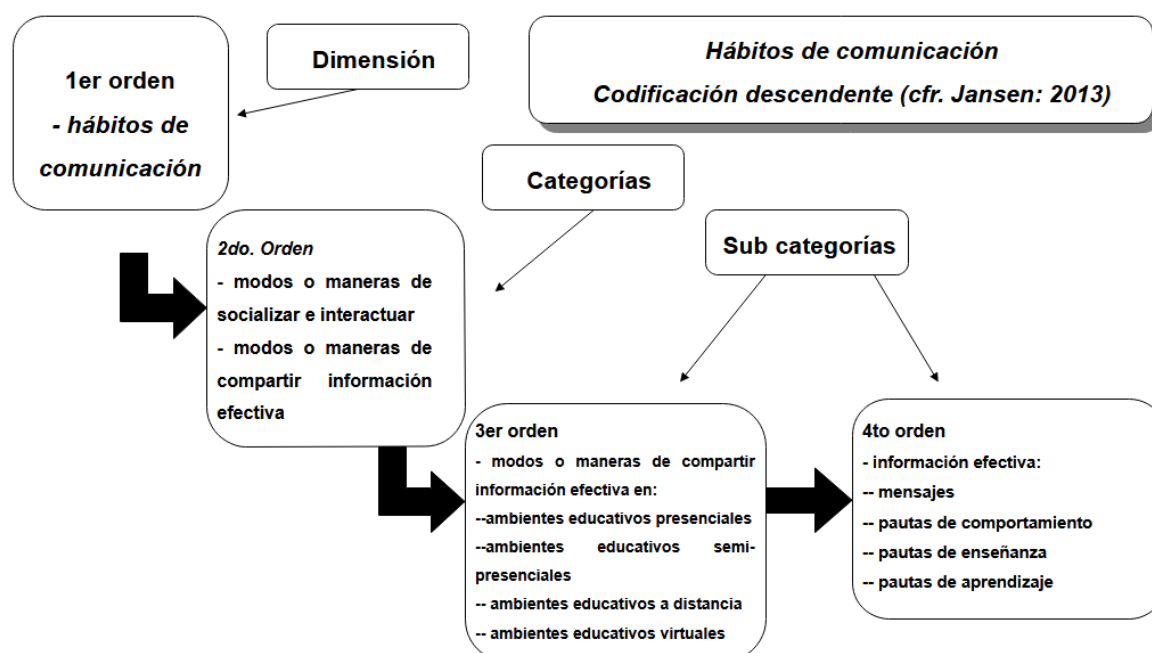


Figura 2. Hábitos de comunicación: categorías y sub-categorías. Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta y del esquema de Jansen.

Siguiendo a Jansen y a partir de la información obtenida fue posible precisar las categorías y sub-categorías del problema que se investiga. En este sentido la dimensión u objeto central es el hábito de comunicación (primer orden), a partir de ella y derivada de la información de la encuesta es posible apreciar una ruta que implica la existencia de, por lo menos, dos tipos de hábitos de comunicación o categorías (segundo orden): el primer hábito o categoría es el que implica modos o maneras de socializar e interactuar (algo que puede hacerse en los entornos

virtuales de aprendizaje pero también en las redes sociales); el segundo hábito o categoría es el de consumir y compartir información.

Ahora bien, dentro las categorías (segundo orden) el hábito de compartir información se subdivide a su vez en otras sub-categorías (de tercer orden). En este nivel es posible apreciar que el hábito de compartir información puede darse en diferentes sistemas o ambientes educativos, por ejemplo, puede dispersarse o consumirse información en ambientes de aprendizaje presenciales o virtuales. Como se ha mencionado en esta investigación nos hemos centrado en *los hábitos de comunicación de información efectiva en ambientes virtuales de aprendizaje*.

Finalmente en el cuarto orden de sub-categorías es posible apreciar también una ramificación del tipo de *información efectiva* que puede dispersarse en un ambiente virtual de aprendizaje en las que resaltan los mensajes (escritos, en audio o en vídeo) y las pautas de aprendizaje y enseñanza (los mensajes que se envían y comparten entre usuarios mediante correo o alguna función o *app* dentro de un o plataforma educativa).

Con esta sección se concluye la exposición del aparato crítico de esta investigación así como la descripción del problema al que se abocan los esfuerzos de la misma; a continuación se procede al análisis de los resultados de la encuesta para avanzar en la tarea de identificar hábitos de comunicación.

5. Resultados y discusión

En esta sección se analizaron los resultados de la encuesta configurada conforme al esquema de Jansen, hay que recordar que no se buscan frecuencias o promedios, sino que se busca conocer la diversidad de experiencias de los usuarios de la plataforma AVA de la UVEG. De esta manera se han obtenido los siguientes datos que se presentan en los tres apartados siguientes.

5.1. Perfil socio-demográfico

El primer bloque de preguntas tiene un diseño de preguntas cerradas y abiertas con el fin de conocer el perfil demográfico del grupo de población participante en la encuesta.

- En primer lugar se registró mayor participación de compañeras estudiantes, aunque la participación entre mujeres y hombres es muy pareja.
- En segundo lugar se registró que la edad de participación osciló entre los 24 y los 60 años con una media alrededor de los cuarenta años; este aspecto es relevante ya que nos informa que la encuesta se focalizó en el grupo de población adulto con actividad laboral lo que impacta en la gestión del tiempo ante plataforma.

La situación anterior tiene implicaciones ya que puede inferirse que al tratarse del grupo de edad de adultos en edad productiva su disponibilidad de tiempo es limitada y las dinámicas en el uso de Internet son distintas a otros grupos de población que también son usuarios de la plataforma de la UVEG, por lo que se desprende que para un estudio más profundo habría que aplicar una encuesta similar entre alumnos del bachillerato UVEG, o bien, realizar una encuesta específica para ellos, lo que por razones de tiempo y circunstancias no fue posible aplicar en este estudio.

- En tercer lugar tenemos que participaron alumnos de la UVEG de varios estados de la República mexicana y varios estados de la Unión Americana lo que le da un carácter amplio al ejercicio realizado en esta investigación.
- En cuarto lugar la mayoría de los encuestados tiene acceso a internet desde casa, la mayoría posee un pc o un *smartphone*, y en algunos casos *tablet*. Esto nos habla que el nivel de marginación económica y digital es bajo entre la población de la UVEG sin embargo, es preciso señalar que estos datos deben contextualizarse ya que obviamente no representa a la totalidad de estudiantes a nivel nacional sino a los que utilizan el sistema virtual de la Universidad.

La datos expuestos anteriormente demuestran que la encuesta no se contaminó -por decirlo de algún modo- con personas que no son usuarios del ambiente virtual de aprendizaje de la UVEG ya que las respuestas son consistentes con el perfil de los usuarios.

En correspondencia con el esquema de Jansen esta sección de la encuesta no es la sección primordial ya que ofrece un perfil muy homogéneo en tanto al perfil de usuarios que utilizan la plataforma de la UVEG (adultos en edad económicamente productiva que trabajan y estudian) como lo muestran los resultados consignados al final en el Figura 3.

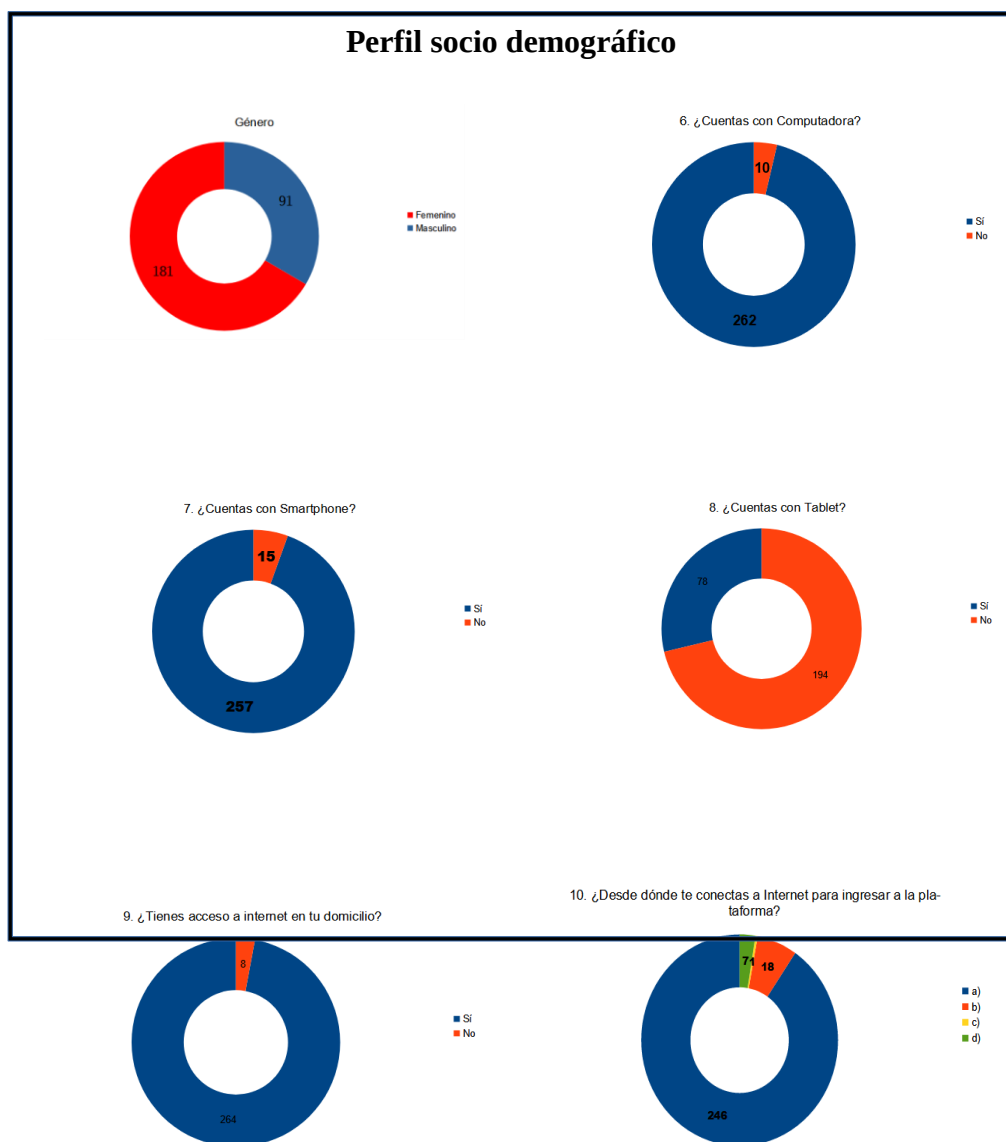


Figura 3. Perfil socio demográfico. Nota. Elaboración propia a partir de los resultados del estudio.

5.2. Hábitos de comunicación durante el curso modular

De la pregunta 11 a la pregunta 16 la encuesta centra su atención en la posesión de hábitos de comunicación, o carencia de ellos, durante el periodo de un curso modular por parte de cualquier usuario (Cuadro 4).

- El hábito más común reportado es *consumir* información efectiva en su modalidad de mensajes y pautas de comportamiento (por ejemplo, fechas de entrega de evidencias, asignaciones, etc.). Esto se desprende de los datos de la pregunta 11 que dice: “¿Cuando ingresas a un curso modular cuál es la primera acción que realizas?”, en la que la opción

Miguel Ángel Hernández - Briseño

mayormente preferida con 93 respuestas fue la opción D: “Conocer la bienvenida y cronograma en la sección Avisos”, lo que demuestra que los participantes en un curso modular consumen o reciben información de manera preferente de los asesores o facilitadores.

La situación anterior se confirma al observar que revisar la sección de Avisos no es la primer acción que realizan los participantes pero definitivamente sí es una actividad que la gran mayoría realiza durante los cursos lo que se demuestra con la respuesta a la pregunta 12 que dice: “¿Cuándo ingresas a la sección de Avisos del curso modular?” y cuya respuesta preferente fue: “a) Reviso todos los mensajes del asesor en su totalidad” mostrando una abrumadora mayoría de respuestas afirmativas contra sólo 14 negativas.

Aunado a lo anterior, pese a que revisar la sección de Avisos puede no ser la primera acción de un participante en un curso, si se puede afirmar que en algún momento del curso los participantes realizan consultas al tablero de Avisos para estar al tanto de las noticias, mensajes y otros insumos suministrados por el asesor para las actividades de aprendizaje. Esto se demuestra al atender las respuestas a la pregunta 13 que dice: “¿Con qué frecuencia revisas la sección de Avisos del curso modular?” y en la que sólo un muy pequeño grupo de participantes (3) señalan que revisan el tablero en los últimos momentos del curso modular lo que demuestra que globalmente la comunidad educativa tiene el hábito de obtener información con regularidad desde los canales oficiales durante un curso modular.

- Un segundo hábito que es posible identificar es el de *compartir* información en ambientes virtuales en su modalidad de compartir pautas de aprendizaje, pautas de enseñanza, pautas de comportamiento o mensajes realizando esta acción por canales o vías oficiales del programa académico (plataforma en línea y correo institucional) lo que es evidente al revisar las respuestas a la pregunta 16 que dice: “Cuando tienes una actividad en equipo durante el curso modular ¿mediante qué recurso compartes información?”.

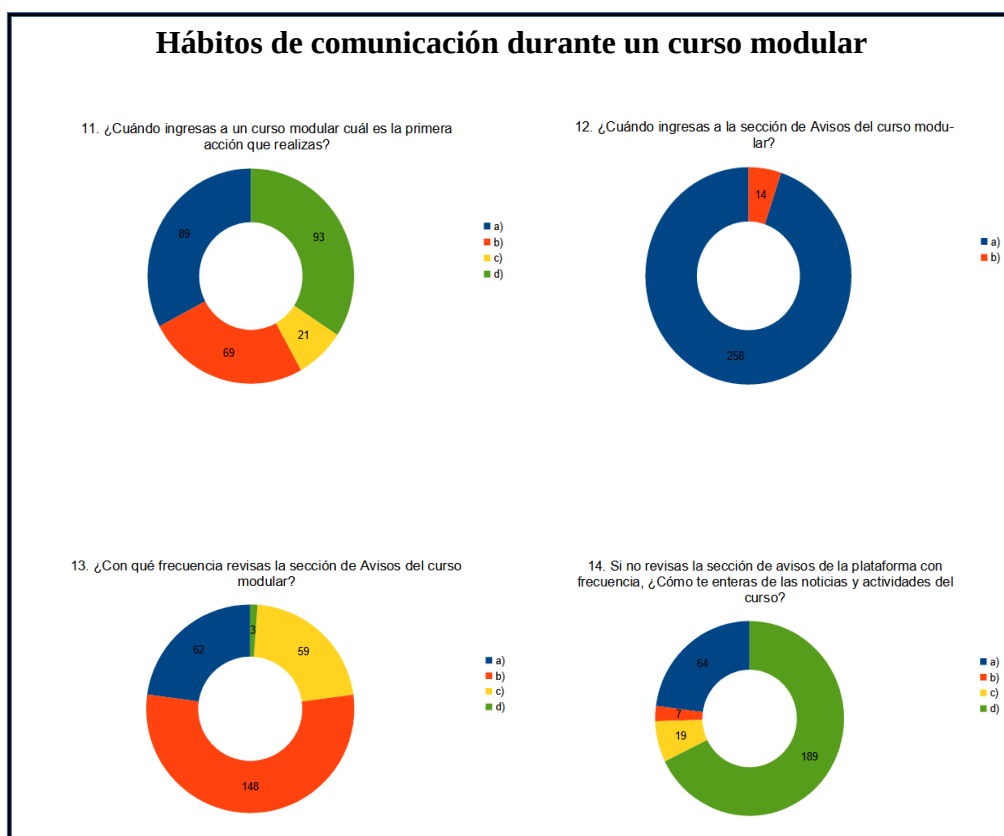
Las vías preferidas en primer lugar son las institucionales, es decir, el mensajero de la plataforma y el correo electrónico institucional (con un combinado de 166 respuestas); en segundo lugar los participantes en un curso modular dispersan información mediante las redes sociales que fueron mencionadas 80 veces por los participantes en la encuesta.

Aunado a lo anterior algunos participantes también comparten información en redes sociales de manera alterna a los medios institucionales como lo demuestran las respuestas a la pregunta

14: “Si no revisas la sección de avisos de la plataforma con frecuencia, ¿cómo te enteras de las noticias y actividades del curso?”. Las redes preferidas son *Whatsapp* y *Facebook* con 71 menciones combinadas; también comunicarse por medio de llamada telefónica se considera un recurso útil con 19 respuestas. Destaca en esta pregunta que la mayoría prefiere utilizar el correo electrónico institucional por sobre otras opciones con 189 respuestas.

- El dato más relevante proviene de la pregunta 15 que dice: “Durante el curso modular que cursas actualmente ¿con cuantos compañeros de grupo has interactuado?”, y en la que se obtuvo la mayoría de respuestas D (Ninguno), lo que muestra que casi dos tercios (162 respuestas) de los participantes no interactúan o se comunican con otros compañeros durante un curso modular y sólo un poco más de un tercio (110) de los participantes admiten tener poco contacto con otros compañeros durante el mismo periodo.

Si cruzamos esta información con la pregunta 12 tenemos que la gran mayoría de los participantes en la encuesta consume o recibe información pero también un gran número no comparte o dispersa información. Por otra parte del grupo que sí comparte información un porcentaje no lo hace por las vías institucionales y lo hace de manera paralela mediante redes sociales. Esto pone en evidencia varias áreas de oportunidad que serán exploradas en la sección de Conclusiones de este artículo.



Miguel Ángel Hernández - Briseño

15. Durante el curso modular que cursas actualmente ¿con cuántos compañeros de grupo has interactuado?

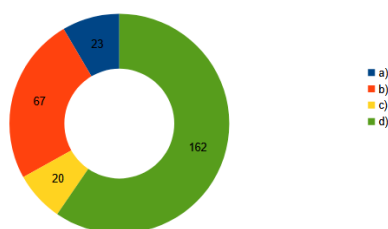


Figura 3. Hábitos de comunicación durante un curso modular. Nota. Elaboración propia a partir de los resultados del estudio.

5.3. Hábitos de comunicación durante el programa de estudios

De la pregunta 16 a la pregunta 19 la encuesta centra su atención en la posesión o carencia de hábitos de comunicación durante la estadía en el programa de estudios de un participante en su relación con la UVEG (Cuadro 5).

- Nuevamente uno de los hábitos que se aprecia de inmediato es que los alumnos *consumen* información en la modalidad de mensajes a través del portal institucional o las redes sociales como lo muestra la pregunta 17 que dice: “¿Mediante qué recurso te enteras de una noticia, aviso o convocatoria de la UVEG?”, mostrando en las respuestas preferencia por los canales oficiales (portal y correo institucionales) cuya respuesta es de 247 respuestas contra 22 que prefieren las redes sociales (institucionales).

- Una respuesta que generó perplejidad en el transcurso de esta investigación es la que se dio a la pregunta 18 que dice: “¿Habitualmente interactúas con otros compañeros de UVEG aunque no estén en tu mismo curso modular?, y si es el caso, ¿mediante qué recurso compartes información?” en el que una mayoría eligió la opción D: “No comparto información” con 156 respuestas, mientras 116 participantes sí comparten información y eligieron canales institucionales o redes sociales para hacerlo. Esto significa que más de la mitad de las personas no comparte información, sin embargo, esto contrasta con los siguientes datos.

- En la pregunta 19 que dice: “Durante tu estancia en el programa de estudios que cursas ¿con cuántos compañeros de la UVEG has interactuado?”, se obtuvieron las siguientes respuestas: 14 personas señalan haber interactuado por lo menos con 1 persona; 96 personas señalan haber

interactuado con un promedio de 2 a 5 personas; y 116 participantes en la encuesta mencionan haber interactuado con más de 5 personas durante su estancia en el programa académico.

A partir de estas respuestas emerge una aparente contradicción con relación al patrón encontrado en la pregunta 15 que mostró que sólo un tercio de los participantes en los programas de estudio mantienen contacto para socializar o para compartir información de manera efectiva durante un curso modular.

Como lo muestra la pregunta 19, la sumatoria indica que 226 participantes en la encuesta han interactuado por lo menos con otro participante pero, si no intercambian o comparten información, quedan dudas sobre cómo es que interactúan y qué tan intensa o frecuente es esa interacción.

Este punto anterior implica lo que los teóricos de sistemas complejos denominan densidad red lo que se define como:

La densidad de la red es la propiedad que mide la proporción de las relaciones presentes en ella sobre el máximo número de relaciones que pueden existir. El número máximo de relaciones está determinado por el número total de nodos que hay en la red (Wasserman y Faust, 1994). La densidad de la red es minimizada cuando no existen relaciones entre los actores y es maximizada cuando todos los actores están relacionados entre sí (Reagans y Zuckerman, 2001). (García Hernández, 2013)

Ahora bien, en el caso de la pregunta 19 y el problema planteado (escasa interacción) tenemos una baja densidad de red lo que significa que cada nodo (cada usuario/alumno) cuenta con pocos links hacia otros nodos, es decir, con poca comunicación, de donde se desprende que una baja densidad de red implica escasa comunicación o como lo expone García Hernández:

El tamaño de la red es la propiedad que mide el número de actores o individuos que participan en la red social (Tichy *et al.*, 1979). Cuanto mayor sea el número de contactos de un nodo, mayor será su red y los recursos, la información o el conocimiento a los que tiene acceso. (2013)

De esta manera es posible apreciar que el mayor número de participantes en contacto puede coadyuvar en generar redes con una densidad robusta, sin embargo por lo visto anteriormente este número no es particularmente grande; este problema será mencionado en la siguiente sección correspondiente a las conclusiones del artículo y síntesis de los resultados obtenidos según el esquema que se utiliza en esta investigación (Jansen: 2013).

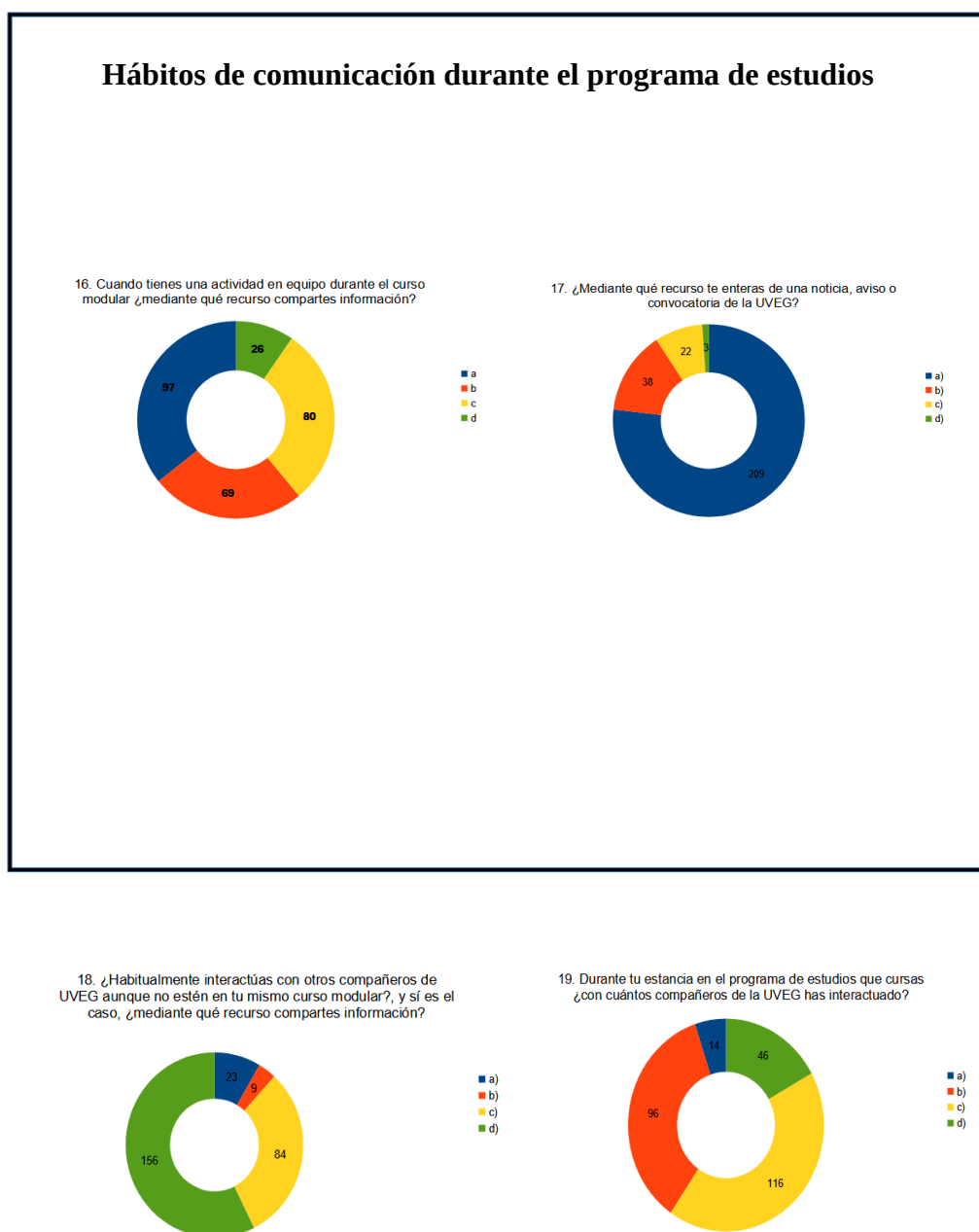


Figura 5. Hábitos de comunicación durante el programa de estudios. Nota. Elaboración propia a partir de los resultados del estudio.

6. Conclusiones

En este punto de la investigación es preciso recordar al lector que el interés de la misma consiste en responder ¿cuáles son los hábitos de comunicación de la información que poseen los alumnos/usuarios de la plataforma de la UVEG? Para tal efecto se levantó una encuesta cualitativa que intentó indagar sobre las actividades y experiencias que los usuarios de la plataforma de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato.

Por otra parte y tomando como base la literatura consultada se logró desarrollar una definición de hábitos de comunicación logrando identificar algunos aspectos clave gracias al esquema de Jansen (2013) para organizar la información que se presentó en la sección de resultados.

Como se mencionó en la sección de Metodología de este artículo, el diseño de investigación elegido fue de corte exploratorio y descriptivo. De esta manera se exploró un tema que muestra escasa literatura, es por ello que se mencionó que las conclusiones a las que se ha llegado son tentativas, es decir, un acercamiento o aproximación al tema. A manera de conclusiones tenemos los siguientes aspectos producto de los resultados de la encuesta que se muestran a continuación.

6.1. Hábitos de comunicación

El primer punto a destacar son los hábitos de comunicación de la información que los alumnos y usuarios de la plataforma de la UVEG demuestran en la encuesta, sobresale el hábito de *consumo* de información (mensajes y pautas de comportamiento) por las vías institucionales (portal institucional, tablón de avisos, correo electrónico institucional y mensajero de plataforma) que la mayoría de los participantes en la encuesta afirman poseer; por otra parte un grupo de participantes afirmaron que obtienen información de redes sociales (institucionales y no institucionales).

Finalmente una pequeña parte indicó que no consulta uno o varios de los canales de información mencionados generando la duda de cómo obtienen información de la Universidad y de parte de los asesores para cumplir con actividades académicas y administrativas.

De las respuestas a las preguntas 11, 12 y 13 se desprende que una de las estrategias de comunicación efectiva más eficaz en ambientes virtuales de aprendizaje es la comunicación empática, asertiva, clara y continua mediante mensajes de texto bien redactados, mensajes de

vídeo, *podcast* u otros recursos educativos digitales que los docentes puedan implementar para que sus asesorados estén al tanto de las novedades del curso en el que participan en el momento de estar matriculados y activos.

En otro rubro el hábito de comunicación de información consistente en *dispersar o compartir* información resulta significativamente menor dadas las respuestas que se mencionan continuación.

6.2. ¿Estudiantes poco sociales?

El segundo punto que resulta relevante es que, dadas las respuestas a las preguntas 15 y 19 relativas al número de personas con las que los usuarios de la plataforma de la UVEG interactúan, la mayoría de los participantes en la encuesta (cerca de $\frac{2}{3}$) interactúan en promedio con 2 a 5 personas. Esto indica que un grupo menor de los usuarios (un poco más de $\frac{1}{3}$) tienen una interacción con una o dos personas en promedio durante los cursos modulares pero también durante todo su tránsito por el programa de estudios.

En el primer caso se puede apreciar que la mayoría de los participantes gustan de entrar en contacto con sus compañeros lo que favorece las redes de intercambio de información que se apoyan en canales institucionales de la Universidad. Con esta información queda en evidencia que gran cantidad de alumnos tiende a socializar en el ambiente virtual de aprendizaje de la UVEG de manera preferencial y en redes sociales como segunda opción.

En el segundo caso, en el que menos participantes interactúan escasamente con compañeros o asesores, se aprecia un tema importante porque nos habla de una interacción muy baja lo que necesariamente implica una escasa comunicación entre participantes y por lo tanto la posibilidad de obtener información relevante para el proceso de aprendizaje se reduce. Es evidente que esta es un área de oportunidad que debe ser tomada en cuenta en futuras investigaciones que pueden tomar el presente artículo como base.

6.3. Baja “densidad de red”

Como se ha mencionado, por lo menos un tercio de los alumnos que contestaron la encuesta, no poseen o poseen escasos hábitos de comunicación en AVA. Aplica la proposición contraria: cerca de $\frac{2}{3}$ de los participantes en la encuesta muestran poseer hábitos de comunicación en AVA al estar al tanto de la información dispersada tanto por los asesores y docentes así como por la propia UVEG mediante el portal institucional, la plataforma de aprendizaje y las redes sociales institucionales. Sin lugar a dudas es una buena noticia ya que la mayoría de los alumnos muestran buena disposición para trabajar de manera colaborativa.

No obstante y a pesar de esta visión optimista es preciso considerar que ese tercio que se comunica de manera esporádica o nula también es parte de la red y al considerar el conjunto completo (los que poseen y practican hábitos de comunicación y los que no) constituyen la misma red. De nueva cuenta se insiste en que esto representa un tema que debe ser considerado sobre todo si se atiende a la siguiente información.

Lo que fundamenta el aserto anterior se basa en las respuestas a las preguntas 14, 15, 16 y 19 que señalan que a pesar de consumir información en los canales oficiales, durante el curso pocos estudiantes comparten o dispersan información lo que resulta problemático por que implica entre otras cosas que la dispersión de información podría no ser efectiva o que las redes de comunicación entre participantes y participantes-asesores-institución poseen poca “densidad” por lo que el flujo de información disminuye a niveles considerables.

Hay que recalcar que una baja densidad red implica que cada nodo cuenta con pocas conexiones con otros nodos, es decir, con poca comunicación, de donde se desprende que una baja densidad de red implica baja comunicación. Así mismo como lo señala García Hernández (2013) el tamaño de una red afecta la transmisión de información y la capacidad de generar aprendizajes más robustos. Sin lugar a dudas esto abre la puerta a una nueva investigación que se enfoque en plantear el problema de la densidad de red en un ambiente virtual de aprendizaje con el fin de mejorar su eficiencia.

6.4. *¿Los estudiantes prefieren redes sociales?*

Las respuestas a la pregunta 12 revelan otra área de oportunidad seria, debido a que es necesario saber por qué hay participantes que no se comunican con compañeros, asesores, tutores o la Universidad y cómo obtienen información. Lo interesante aquí sería saber si

obtienen su información en la plataforma o prefieren hacerlo por medios alternos como redes sociales o por teléfono (como señala la información derivada de la pregunta 14).

Las preguntas 14, 16, 17 y 18 demuestran que los usuarios son grandes usuarios de redes sociales para consumir, y en menor medida, comunicar información. Destaca el uso de Whatsapp entre todas ellas (aunque se debe admitir que la encuesta no incluyó alguna pregunta que exponga diversas opciones de redes sociales para que los usuarios puedan elegir cuál es su favorita para comunicar, dispersar y consumir información relativa a su curso, su programa de estudios o la Universidad en general).

No obstante y a pesar del uso de redes sociales que la comunidad de usuarios de la plataforma de la UVEG presentó según la encuesta. Es recalcar que cerca de $\frac{2}{3}$ de los participantes en la encuesta indicaron que utilizan redes sociales (incluidas las redes sociales de la Universidad) pero también y de manera preferente los canales oficiales de la UVEG tales como el portal institucional, el mensajero de la plataforma y el correo electrónico institucional.

6.5. Reflexión final

Sin lugar a dudas las presentes conclusiones resultan sólo un acercamiento, una aproximación, al tema de los hábitos de comunicación de información en ambientes virtuales de aprendizaje, pero nos deja ver que las transformaciones que la educación global ha sufrido en los últimos tiempos muestra que la educación virtual representa una alternativa o un complemento para la educación presencial considerando que los usuarios deben ser motivados y auxiliados para desarrollar hábitos de comunicación de la información.

Por otra parte es posible coincidir en que este tema aún presenta aristas y consideraciones que deben ser profundizadas tanto teórica como en la investigación de “campo” (tomando en cuenta que uno de los primeros obstáculos que pueden considerarse es que el “lugar” donde ocurren estas interacciones es en la “virtualidad”).

REFERENCIAS

Alvarado Bravo, R. F. (2021, junio). Comunicación efectiva a través de la virtualidad en la formación universitaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Edición Especial. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8s3/2007-7890-dilemas-8-spe3-00005.pdf>

Cortés, R. L., Zapata, A., Menéndez, V. H., & Canto, P. J. (2015). El estudio de los hábitos de conexión en redes sociales virtuales, por medio de la minería de datos. *Revista Innovación Educativa*, (68). Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ried/v15n68/v15n68a7.pdf>

Hender, V., & Hamburger González, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (140), 367–384. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7120146>

García Hernández, A. (2013). *Las redes de colaboración científica y su efecto en la productividad. Un análisis bibliométrico*. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27(59), 159–175. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72535-8](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72535-8)

Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Revista Paradigmas*, (1), 39–72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf>

Schmelkes, C., & Elizondo Schmelkes, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. Oxford University Press. Recuperado de https://sijufor.org/manuales/Manual_para_la_presentacion_de_anteproyectos.pdf

Edwards, R., & Holland, J. (2013). *¿Qué es una entrevista cualitativa?* Bloomsbury. Recuperado de http://eprints.ncrm.ac.uk/3276/1/complete_proofs.pdf

Gordo, A. J., & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* [Archivo PDF]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B4jJ0uOYzdsTmhwZE96bjhicEE/view>

Izcara Palacios, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa* [Archivo PDF]. UAT, Editorial. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcoverA>

IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN ECUADOR

IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN ECUADOR

Liliana Gabriela Acosta-Rivera

Ingeniera en Diseño Industrial

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, Ecuador.

lgacostar@pucesa.edu.ec

Concepción del Carmen Bedón Vaca

Magíster en Diseño de Productos, Mención en Innovación y Desarrollo de proyectos

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, Ecuador.

cbedon@pucesa.edu.ec

Recepción: 25/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 005/06/2025

Resumen

El estudio ha investigado el efecto de las herramientas de inteligencia artificial en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera entre los estudiantes de bachillerato en Ecuador. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo, en la que se realizó un experimento cuasiexperimental, 60 estudiantes fueron involucrados en el estudio, se dividió en un grupo experimental que utilizó tecnologías tales como tutores virtuales y plataformas de aprendizaje adaptativo, y el grupo de control, que siguió el enfoque de enseñanza tradicional. Para evaluar el desempeño, las pruebas previas y posteriores fueron utilizadas en el estudio para evaluar el rendimiento en gramática, vocabulario, comprensión auditiva y pronunciación. El grupo experimental mostró una ganancia significativa con un aumento pronunciado en todas las habilidades evaluadas, mientras que el grupo de control mostró un aumento mínimo. El análisis estadístico concluyó que los aportes de las herramientas tecnológicas para la personalización del aprendizaje, la retroalimentación inmediata y la motivación a través de actividades interactivas. También, se comprobó que la infraestructura tecnológica y la capacitación del personal docente son desafíos críticos a tener en cuenta para la realización exitosa de estas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que la inteligencia artificial constituye una herramienta innovadora que supera muchas de las limitaciones de los métodos tradicionales, favoreciendo el aprendizaje efectivo del idioma inglés.

Palabras clave: inteligencia artificial, aprendizaje adaptativo, enseñanza del inglés, retroalimentación inmediata, tecnología educativa.

Abstract

This study investigated the effect of artificial intelligence tools on the learning of English as a foreign language among high school students in Ecuador. A quantitative approach was adopted, using a quasi-experimental design. Sixty students participated in the study, divided into an experimental group, which used technologies such as virtual tutors and adaptive learning platforms, and a control group, which followed a traditional teaching approach. To assess performance, pre-tests and post-tests were applied to evaluate students' skills in grammar, vocabulary, listening comprehension, and pronunciation. The experimental group showed a significant gain, with a marked improvement across all evaluated skills, while the control group showed only minimal progress. Statistical analysis confirmed the contribution of technological tools to personalized learning, immediate feedback, and increased motivation through interactive activities. The study also found that technological infrastructure and teacher training are critical challenges to be considered for the successful implementation of these teaching-learning methodologies. It concludes that artificial intelligence is an innovative tool that overcomes many limitations of traditional methods, promoting more effective English language learning.

Keywords: artificial intelligence, adaptive learning, English teaching, immediate feedback, educational technology.

Introducción

El inglés como lengua extranjera se ha consolidado como una prioridad estratégica a nivel mundial, pues proporciona acceso a contenidos científicos, tecnológicos y profesionales actualizados (Arroba, 2021). No obstante, su enseñanza enfrenta desafíos importantes en América Latina, particularmente en Ecuador, donde el dominio del idioma permanece limitado (Ayuso, 2022)

Ecuador, en particular, tiene una posición crítica en la clasificación de 2022 del *English Proficiency Index*, ubicándose en el puesto 82 de los 111 países (Barrera, 2022). Por ello, es esencial pensar en la implementación de nuevas metodologías en el sistema educativo nacional (López, 2024). Uno de los desafíos actuales del sistema educativo ecuatoriano es la escasez de profesores capacitados, recursos pedagógicos limitados y poca carga horaria (Cara, 2020).

En este sentido, la incorporación de la inteligencia artificial ha sido reconocida como una herramienta potencial para transformar el aprendizaje y ofrecer una retroalimentación instantánea y adaptada al ritmo y metodología de aprendizaje para cada estudiante (Chavez, Diaz, & Campovar, 2024). El mercado de la inteligencia artificial en la educación experimenta un rápido crecimiento, con una expectativa de alcanzar los 3,68 millones de dólares en 2025 (Chong, 2020).

Entre los productos que se espera que aumenten su participación en el mercado se encuentran tutores virtuales, plataformas adaptativas y sistemas de evaluación robotizados que han demostrado un impacto positivo en el desarrollo de competencias lingüísticas en el ámbito del inglés, incluido la destreza auditiva, el fortalecimiento de vocabulario aprendido y la pronunciación (Proaño, 2024).

Su implementación actual en el sistema educativo ecuatoriano está obstaculizada por una falta de infraestructura, capacitación insuficiente, y desigualdad digital (Duta, 2024). Los recientes pilotos presentados por Chile, Colombia y otros países de la región marcan algunos progresos, aunque su impacto práctico al nivel educativo en el país permanece desconocido (Folgado, 2020).

Por lo tanto, resulta relevante investigar el impacto de nuevas técnicas en el sistema educativo ecuatoriano, particularmente en la educación secundaria (Gonzalez, 2021). La

presente investigación se orienta hacia el análisis del impacto en el aprendizaje de los *phrasal verbs* del uso de la IA en el alcance inglés como lengua extranjera en la educación secundaria en el país.

Particularmente, los *phrasal verbs* presentan un desafío considerable para los aprendices no nativos por su significado no literal y uso contextual (Vera, 2023). Su dominio es fundamental para lograr fluidez y comprensión en contextos reales. Sin embargo, su enseñanza tradicional se limita a ejercicios de memorización, lo cual no siempre permite un aprendizaje significativo.

El propósito de esta investigación es evaluar el impacto del uso de plataformas basadas en IA sobre el aprendizaje de los *phrasal verbs*, comparado con métodos tradicionales. La pregunta de la investigación es: ¿Cuál es el impacto del uso de plataformas basadas en inteligencia artificial sobre el aprendizaje de los *phrasal verbs* comparado con un método tradicional de enseñanza en los estudiantes de tercer nivel de bachillerato?

Materiales y métodos

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, bajo un diseño cuasiexperimental de tipo pretest – posttest con grupos no equivalentes. La muestra estuvo constituida por un total de 60 estudiantes de tercero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa San Alfonso, repartidos en dos paralelos: el paralelo A con 30 estudiantes fue destinado como grupo experimental y el paralelo B con 30 estudiantes como grupo de control.

La asignación no aleatoria respondió a criterios institucionales previamente establecidos. El grupo experimental trabajó con la plataforma *TutorsGPT* durante cuatro semanas, una herramienta educativa basada en IA generativa, diseñada específicamente para aprender inglés. Esta herramienta permitió la interacción directa entre el estudiante y un asistente virtual conversacional, que describía el significado de los *phrasal verbs*, brindaba ejemplos contextualizados, variaba la dificultad de las tareas según el desempeño del usuario y proporcionaba retroalimentación inmediata ante errores lingüísticos.

La intervención tuvo una duración de 45 minutos, tres veces a la semana y estuvo bajo supervisión docente; se desarrolló de manera exclusiva en la adquisición de competencias vinculadas con *phrasal verbs*, enmarcada en el currículo oficial. En contrapartida, el grupo de control recibió instrucción tradicional, fundamentada en la metodología expositiva del docente, respaldada por material impreso y ejercicios gramaticales convencionales en el libro de texto y tareas escritas sin apoyo digital.

Además, se realizaron observaciones cualitativas mediante diarios de campo por parte del docente investigador, con el fin de registrar actitudes, participación y motivación de los estudiantes durante las sesiones.

El docente enseñó los *phrasal verbs* mediante explicaciones en el aula, tareas escritas y actividades de repetición y traducción. Ambas cohortes trabajaron el mismo contenido temático, correspondiente a un conjunto de diez *phrasal verbs* de uso frecuente, con igual duración y carga horaria semanal. Como instrumentos de evaluación se administraron dos pruebas iguales prétest y posttest, el cual estuvo compuesto por 5 reactivos que abordaron la identificación, uso contextual y significado de los *phrasal verbs*, en formato de opción múltiple, completar oraciones, emparejar significados y una pregunta escrita contextualizada. A pesar de su reducido número de reactivos, se considera que estos

instrumentos muestran validez de contenido en cuanto evalúan la competencia específica trabajada. Los ítems de las pruebas fueron diseñados por el equipo docente encargado de implementar la propuesta y validado por expertos en enseñanza del inglés.

La prueba estuvo compuesta por cinco reactivos distribuidos en cuatro dimensiones, cada una enfocada en una habilidad específica:

- Dimensión 1: Conocimiento de vocabulario básico.
- Dimensión 2: Uso adecuado de phrasal verbs en contexto.
- Dimensión 3: Comprensión auditiva a partir de instrucciones orales.
- Dimensión 4: Precisión en la pronunciación de frases comunes en inglés.

Este instrumento fue diseñado para identificar avances puntuales en estas áreas y se aplicó en formato de pretest y posttest en ambos grupos.

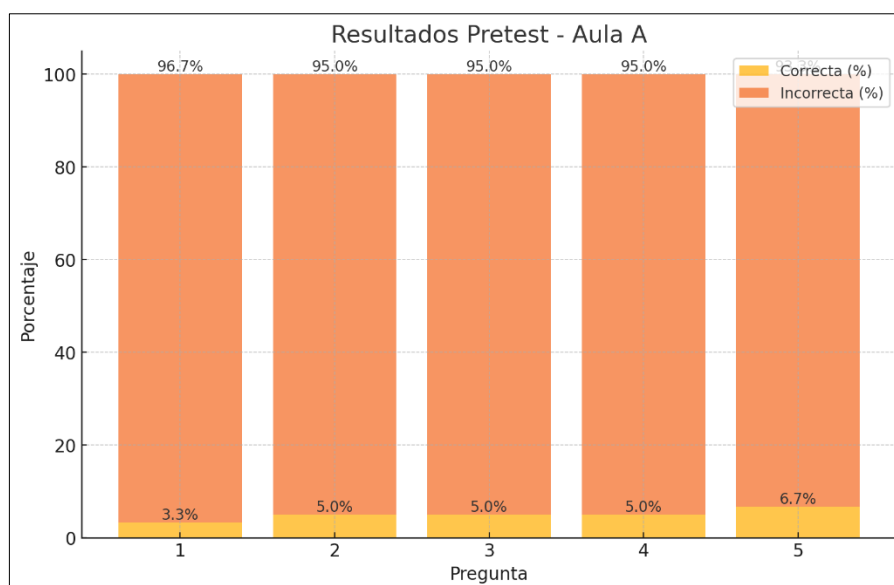
Resultados

Este capítulo presenta los resultados del análisis y la comparación de los datos obtenidos antes y después de la introducción de la IA en la educación. En particular, la meta principal de este análisis es el impacto de las tecnologías IA en el rendimiento de la competencia basada en la lingüística de los estudiantes del bachillerato. Por lo tanto, la sección describe una metodología cuantitativa y experimental del desarrollo de datos sobre el impacto de las herramientas de IA en el rendimiento de los estudiantes. Es importante señalar que los métodos personalizados y adaptativos de las tecnologías se enfatizan. Luego, los resultados obtenidos son analizados en detalle, y se ofrece una explicación que se relaciona con la discusión de la IA en la educación.

Tabla 1: Resultados Pretest Aula A

Pregunta	Correcta (Frecuencia)	Correcta (%)	Incorrecta (Frecuencia)	Incorrecta (%)	Total (Frecuencia)
1	2	3.3	58	96.7	60
2	3	5.0	57	95.0	60
3	3	5.0	57	95.0	60
4	3	5.0	57	95.0	60
5	4	6.7	56	93.3	60

Nota: resultados aula A

Figura 1: Representación gráfica resultados aula A

Nota: representación gráfica resultados aula A

Análisis e interpretación

El rendimiento no fue el mejor en las cinco de las respuestas que se evaluaron. El porcentaje de error en todas las preguntas tuvo una diferencia muy alta con respecto a las respuestas correctas. Indica que la mayoría de los estudiantes no tiene desarrollo suficiente para las respuestas evaluadas. Por ejemplo, en la primera pregunta se tuvo un 96,7% error, donde la primera y las últimas preguntas tuvieron el mismo patrón, con un intervalo con un error de 93,3% y 96,7%.

Por el contrario, los resultados también mostraron variaciones leves en el porcentaje de respuestas correctas entre las preguntas, donde la quinta pregunta tuvo el mayor porcentaje de 6,7% y las otras oscilaron entre el 3,3% y el 5%. Esto podría deberse a la complejidad de las preguntas o a cuánto están familiarizados los estudiantes con los temas.

De esta manera, los datos del aula A sugieren que se necesita una intervención pedagógica urgente. La tasa de respuestas correctas sugiere que hay una falla en la enseñanza o en el aprendizaje de los contenidos, junto con posibles lagunas en la comprensión y retención. Por lo tanto, los hallazgos abogan por la aplicación de enfoques de aprendizaje para fortalecer la enseñanza mediante métodos dinámicos que respondan a las necesidades

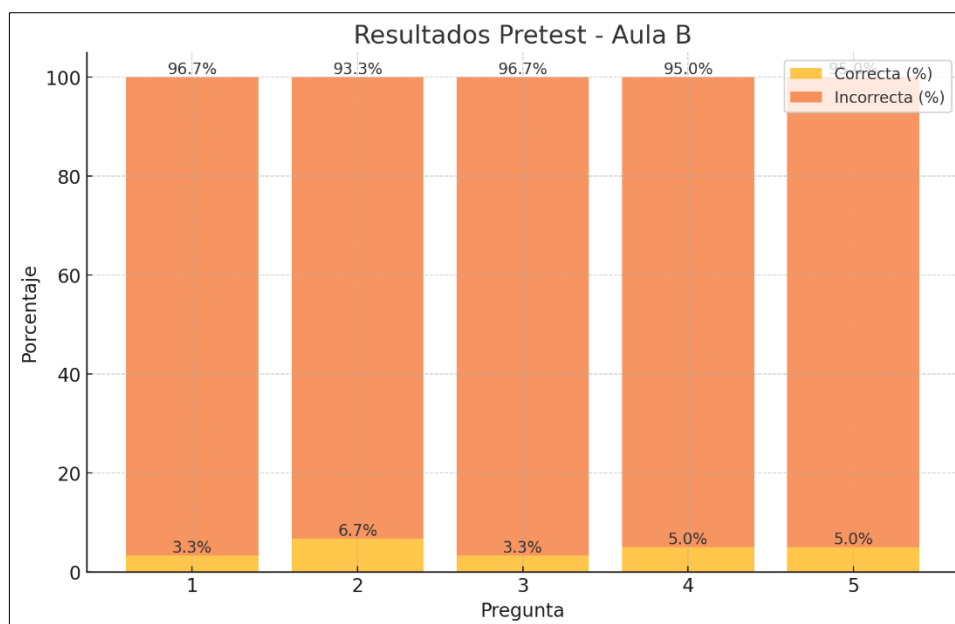
colectivas del estudiante de esta generación; entonces se necesita la implementación de metodologías más dinámicas.

Tabla 2: Resultados Pretest Aula B

Pregunta	Correcta (Frecuencia)	Correcta (%)	Incorrecta (Frecuencia)	Incorrecta (%)	Total (Frecuencia)
1	2	3.3	58	96.7	60
2	4	6.7	56	93.3	60
3	2	3.3	58	96.7	60
4	3	5.0	57	95.0	60
5	3	5.0	57	95.0	60

Nota: resultados pretest aula B

Figura 2: Representación gráfica resultados aula B



Nota: representación gráfica resultados aula B

Análisis e interpretación

Sin embargo, los resultados del pretest del aula B son bastante similares a los del aula A, en los que se registró un alto porcentaje de respuestas incorrectas en las cinco preguntas. En este caso, también se registraron porcentajes significativos de error, que oscilaban

entre 93.3% y 96.7%, lo que significaba que la mayoría de los estudiantes no lograron responder correctamente a la mayoría de los ítems.

En la pregunta 1 y 3, los estudiantes se desempeñaron mal, ya que solo el 3.3% de los estudiantes dieron la respuesta correcta, y la pregunta 2 mostró la mejor actuación, a saber, el 6.7% de los estudiantes. Sin embargo, estos resultados muestran problemas más profundos, ya que los hallazgos generales son que los estudiantes tienen un bajo nivel de dominio de los contenidos debido al alto nivel de respuestas incorrectas.

Otra forma en que la consistencia en los porcentajes podría utilizarse sería proponer que hay un problema con el entorno de aprendizaje: o bien el tutor tiene restricciones en la forma de explicar adecuadamente el tema desde un punto de vista pedagógico, o bien, los alumnos no entienden bien. Por lo tanto, es necesario descubrir las deficiencias e investigar métodos eficaces para resolver el problema a través de correcciones que mejoren la enseñanza y el aprendizaje, probablemente por lecciones privadas, inteligencia artificial, tecnologías que proporcionen retroalimentación en tiempo real y enfoque de ejercicios activos y significativos.

Los resultados de este estudio sugieren un análisis de más herramientas y procesos utilizados en las tecnologías de inteligencia artificial implementadas de acuerdo al diseño cuasi experimental utilizado. Las herramientas aplicadas en la investigación incluyeron tutores virtuales, plataformas de aprendizaje adaptativo y aplicaciones interactivas diseñadas para reforzar el contenido de competencias específicas como la comprensión auditiva, su gramática y vocabulario, y la práctica de la pronunciación. Cada método tiene características distintivas, desde personalizar actividades durante la formación mediante el fortalecimiento y debilidades de cada progresividad de cada estudiante hasta ofrecer respuestas instantáneas y retroalimentación.

Por lo tanto, estas enmiendas estuvieron relacionadas únicamente con un cierto período de tiempo, si se considera por la frecuencia de uso de tales herramientas y el porcentaje de participación de los estudiantes en el proceso. La recolección de datos se realizó en dos etapas, a saber, pretest tal como se planeó para que estableciera la línea de base para las competencias lingüísticas iniciales de los dos grupos que participan y el posttest idéntico que se administró al final. Tales postests permiten hacer comparaciones entre los niveles iniciales y finales, y los datos obtenidos deben ser probados en el nivel de

significación a través de la prueba estadística que se presenta como una prueba t para la muestra independiente para determinar las posibles diferencias.

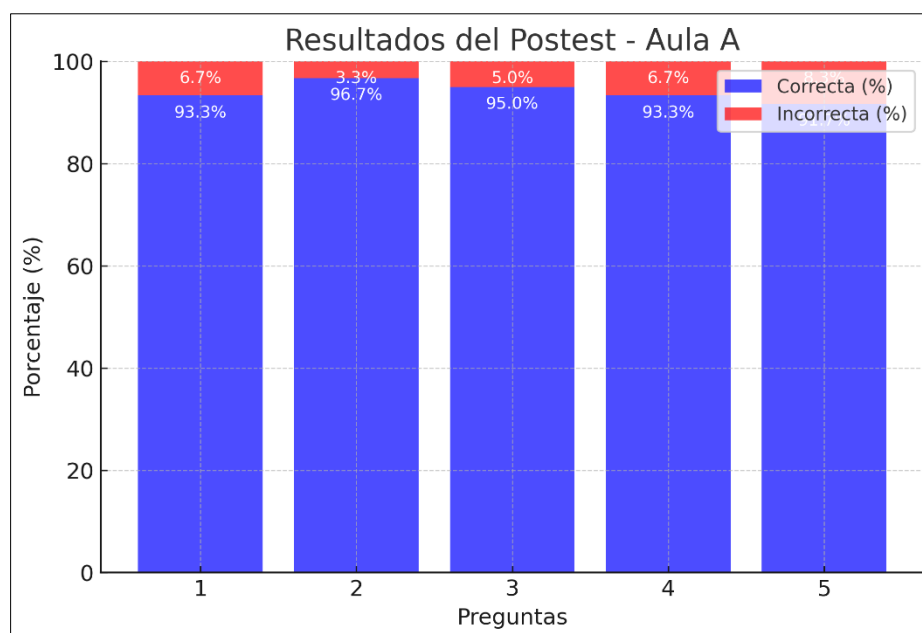
Este enfoque metodológico puede probar la validez de los hallazgos involucrados en la evaluación de la eficiencia del enfoque IA en comparación con un enfoque tradicional. El grupo experimental demostró métricas de mejora significativa en todos los aspectos, con porcentajes altos para respuestas correctas para el posttest. Tales mejoras se llevan a cabo debido a la capacidad de las tecnologías de adaptarse a la individualidad de cada estudiante en forma de proporcionar un enfoque más dinámico y exclusivo al aprendizaje.

Por otro lado, el grupo de control mostró resultados mínimos en todos los aspectos, y esto también confirma la eficiencia y relevancia de las tecnologías involucradas en el proceso. En general, la sección de la información desarrollada incluyó un análisis exhaustivo de los datos obtenidos presentados en las gráficas y tablas para probar la influencia transformadora de la herramienta en el rendimiento de los alumnos. Las visualizaciones mostraron, en primer lugar, cómo la retroalimentación inmediata y la individualización del proceso respaldan el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiante. Como resultado, se afirmó que la IA es una de las mejores herramientas para enseñar inglés en la época moderna. En segundo lugar, la sección anterior no intentó solo informar al observador sobre los resultados. Más bien, también proporciona un significado y contribución significativos a la conversación sobre los gadgets modernos en la educación.

Tabla 3: Resultados posttest aula A

Pregunta	Correcta (Frecuencia)	Correcta (%)	Incorrecta (Frecuencia)	Incorrecta (%)	Total (Frecuencia)
1	56	93.3	4	6.7	60
2	58	96.7	2	3.3	60
3	57	95.0	3	5.0	60
4	56	93.3	4	6.7	60
5	55	91.7	5	8.3	60

Nota: resultados posttest aula A

Figura 3: Representación gráfica resultados posttest aula A

Nota: representación gráfica resultados posttest aula A

Análisis e interpretación

Los resultados del posttest en el aula A muestran una mejora muy significativa del desempeño del alumnado en comparación con el pretest. En todas las preguntas el porcentaje de respuestas correctas es muy superior, situándose en un rango desde 91,7% a 96,7%. Por tanto, los datos apuntan a un efecto claro de las habilidades lingüísticas del experimentado por el alumnado a lo largo de la intervención.

La pregunta con un porcentaje mayor de aciertos, 96,7%, manifiesta un elevado nivel de comprensión por parte del alumnado, mientras que la pregunta con un menor porcentaje de aciertos, 91,7%, sigue revelando un muy buen desempeño, en comparación a los resultados previos. La uniformidad de los niveles tan altos de respuestas correctas sugiere que las herramientas no solo han sido eficaces en general, sino que han causado una mejora generalizada en todas las áreas medidas.

Por último, los niveles de respuestas incorrectas también se redujeron sustancialmente, del 3.3% al 8.3%. Si bien, por un lado, confirma la eficacia de la pedagogía, por otro lado, el hecho de que las respuestas hayan podido emparejar los innovadores instrumentos con

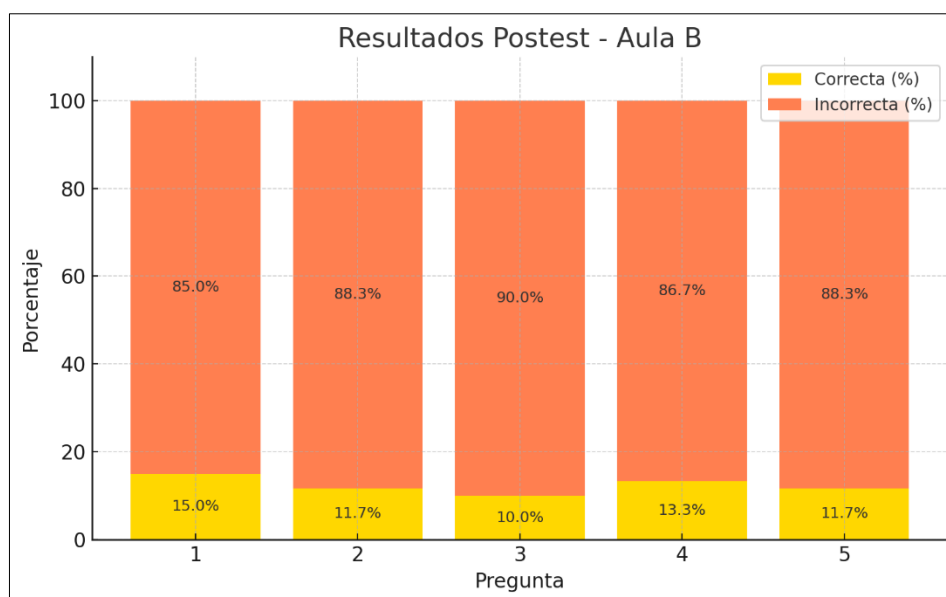
una docencia más íntima y dinámica sugiere que también haya habido una mayor absorción del contenido por parte del alumnado en cuestión.

En consecuencia, los resultados subrayan la importancia de la aplicación central de las metodologías de aprendizaje novedosas de la independencia y adaptación. Sobre la base de estos resultados, se ha observado anteriormente que la retroalimentación instantánea proporcionada por las aplicaciones IA puede haber hecho que las respuestas a los errores identificaran rápidamente y corrigieran el error, permitiendo así un aprendizaje ininterrumpido de contenido significativo. Al mismo tiempo, la equiparada mejora en todas sus áreas implica que estos programas también se aplican eficazmente para equilibrar el tratamiento de sus áreas medidas.

Tabla 4: Resultados posttest aula B

Pregunta	Correcta (Frecuencia)	Correcta (%)	Incorrecta (Frecuencia)	Incorrecta (%)	Total (Frecuencia)
1	9	15.0%	51	85.0%	60
2	7	11.7%	53	88.3%	60
3	6	10.0%	54	90.0%	60
4	8	13.3%	52	86.7%	60
5	7	11.7%	53	88.3%	60

Nota: resultados posttest aula B

Figura 4: Representación gráfica resultados posttest aula B

Nota: resultados posttest aula B

Análisis e interpretación

A pesar de que el grupo B, o control, también recibió instrucción sobre *phrasal verbs* durante el mismo periodo de tiempo y con la misma carga horaria, el progreso fue mucho más limitado. En ninguna de las preguntas del posttest un promedio mayor a 15% de los estudiantes logró contestar correctamente. Esa debilidad en la mejora implica que las explicaciones del docente y los ejercicios convencionales no fueron suficientes para lograr una apropiación significativa de los contenidos tratados.

Además, la distribución de aciertos por pregunta muestra una tendencia homogénea: ninguna de ellas se encuentra por encima de una cifra cercana al 15%, y la mayoría permanece por debajo de 13%. Para resumir en términos generales, homogéneo implícitamente implica bajo, lo cual revela un desempeño general débil, y no solamente en los ítems más desafiantes. Al contrastar los resultados del aula A, donde la mejoría fue importante y consistente en cada una de las preguntas del posttest, con los del aula B, la conclusión se realiza.

Por ende, la hipótesis principal de investigación se reafirma con los resultados obtenidos: la integración de la inteligencia artificial al proceso de enseñanza-aprendizaje aumenta la adquisición efectiva de competencias lingüísticas en comparación a un método de

aprendizaje convencional. Esa diferencia puede verse cuantitativamente en los porcentajes de respuestas correctas obtenidas, dimensiones cualitativamente en cómo los estudiantes experimentales lograron internalizar y emplear los *phrasal verbs* en situación real de comunicación.

Tabla 4: Preguntas utilizadas en los tests

Pregunta	Descripción	Formato	Puntos
1	Choose the correct meaning of the phrasal verb: "He gave up smoking last year."	4 grupos de opción múltiple (a, b, c, d)	4
2	Complete the sentence with the correct phrasal verb.	3 literales (a, b, c)	2
3	Which phrasal verb means "to cancel"?	1 grupo de opción múltiple (a, b, c, d)	1
4	Match the phrasal verbs to their meanings.	2 grupos de "unir" (a, b, c, d)	2
5	Write a sentence using the phrasal verb "run into" in a context of meeting someone unexpectedly.	Respuesta abierta	1
Total			10

Nota: preguntas

Tabla 4: Estadísticos pretest Aula A

Estadísticos						
	Pregunta	1Pregunta	2Pregunta	3Pregunta	4Pregunta	5
	Pretest Aula A	Pretest Aula A	Pretest Aula A	Pretest Aula A	Pretest Aula A	
N	Válido 60	60	60	60	60	
	Perdidos 0	0	0	0	0	
Media	1,97	1,95	1,95	1,95	1,93	
Mediana	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	
Moda	2	2	2	2	2	

Nota: estadísticos pretest Aula A

Análisis e interpretación

Los resultados del pretest en el aula A indican un bajo nivel inicial de competencia lingüística en las áreas evaluadas. A juzgar por la media, que oscila entre 1.93 y 1.97 en las cinco preguntas, en general, los estudiantes tienden a elegir respuestas incorrectas. La mediana y la moda también confirman el patrón; ambos son 2, lo que significa que la mayoría de los estudiantes eligieron la misma respuesta incorrecta en cada caso. Por lo tanto, la uniformidad en los datos estadísticos indica que los estudiantes tenían dificultades para evaluar el contenido, presumiblemente debido a la calidad insatisfactoria de los métodos tradicionales de enseñanza antes de la intervención.

La ausencia de valores perdidos en la muestra confirma la representatividad y la fiabilidad de los resultados, ya que este desempeño indica la participación de todos los estudiantes en el proceso de evaluación. Estas deficiencias iniciales subrayan las fallas estructurales en el aprendizaje del inglés, que es una preocupación recurrente en el contexto educativo ecuatoriano. La inadecuada formación docente y las deficiencias en las metodologías de enseñanza afectan de manera adversa el desarrollo de la competencia en inglés. Por lo tanto, la puntuación pretest se presenta como la base crítica para la comparación con los efectos de las nuevas herramientas de IA implementadas en la prueba.

Tabla 5: Estadísticos posttest Aula A

Estadísticos							
		Pregunta	1Pregunta	2Pregunta	3Pregunta	4Pregunta	5Pregunta
		Postest	AulaPostest	AulaPostest	AulaPostest	AulaPostest	AulaPostest
		A	A	A	A	A	A
N	Válido	60	60	60	60	60	60
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		1,07	1,03	1,05	1,07	1,08	
Mediana		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
Moda		1	1	1	1	1	

Nota: estadísticos posttest Aula A

Análisis e interpretación

El postest en el aula A muestra que los estudiantes mejoraron su desempeño con herramientas tecnológicas basadas en IA significativamente. Entre las respuestas, la media entre los valores 1.03 a 1.08 es mucho mejor desempeño que el pretest, lo que implica que los estudiantes pudieron comprender y responder correctamente la mayoría de las preguntas medidas. La similitud de la mediana y la moda, ambos 1, implica que la mayoría de los participantes siempre eligieron la respuesta con la mayor frecuencia correcta a lo largo de todos los ítems.

Por lo tanto, estos resultados implican efectividad de las herramientas de IA utilizadas, ya que la retroalimentación inmediata y las actividades personalizadas ayudaron a los alumnos a aprender de sus errores y fortalecer su comprensión de los procesos evaluados. Como los errores disminuyeron significativamente tal como lo indica el promedio y la disponibilidad difusa de respuestas correctas estos resultados significan que no solo se facilitó la adquisición y retención del conocimiento, sino que también se mejoró la comprensión entre los estudiantes. La no existencia de datos faltantes nuevamente hace que el análisis de los datos sea válido.

Esta alta tasa de participación junto con los resultados obtenidos no solo muestra mejora en las competencias lingüísticas evaluadas, sino implican el compromiso de los estudiantes con la adquisición de conocimientos a través de herramientas tecnológicas. Pedagógicamente, estos hallazgos afirman la capacidad de la inteligencia artificial para cambiar el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje del inglés de manera que superan a los paradigmas tradicionales.

La disponibilidad de contenido personalizable y la interacción dinámica durante el proceso dejan en claro la verdadera oportunidad de continuar integrando estos aspectos en los planes de estudio escolares para mejorar los resultados globales. Como tal, los datos no solo confirman el éxito de la intervención, sino que también implican un completo abordaje de las áreas observadas en orden en el pretest.

Además del análisis cuantitativo, las observaciones docentes revelaron una mayor participación, disposición hacia el error y exploración autónoma del contenido en el grupo experimental. Aunque estos datos fueron anecdóticos, refuerzan la hipótesis de que el aprendizaje mediado por IA promueve una mayor implicación afectiva y cognitiva.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el tamaño muestral reducido, la falta de aleatorización en la selección de grupos, y la imposibilidad de controlar variables externas como acceso a internet en el hogar o experiencia previa con herramientas digitales. Estas condiciones pueden haber influido en los resultados y deben ser consideradas en investigaciones futuras más robustas.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio demuestran de manera contundente que: la hipótesis implementada, los conocimientos basados en inteligencia artificial generativa tales como *TutorsGPT*, tienen un efecto positivo significativo en el aprendizaje de estructuras idiomáticas complejas en inglés, *phrasal verbs*, en los estudiantes de tercer año de bachillerato. Este hecho se justifica por la marcada diferencia, considerable y significativa en las puntuaciones obtenidas en el postest entre el grupo experimental y el grupo de control, con el primero por encima del 90% de respuestas correctas en todos los reactivos y la segunda por encima del 10% como media.

Así, la inteligencia artificial en educación supera la categoría de proyección futurista y se convierte en una herramienta más en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en circunstancias cuando las estructuras escolares reales hacen imposible la instrucción tradicional. Así, en unidades educativas del Ecuador con altos índices de precariedad en inglés, tales como la menor cantidad de clases en la semana, falta de materiales didácticos de interactividad y de uso práctico y niveles insuficientes de competencia entre los docentes, las plataformas con tecnología adaptativa representan una solución factible para fortalecer el rendimiento académico sin depender solo del recurso humano.

Dado que *TutorsGPT* funciona como un asistente de chat en vivo con una respuesta inmediata, el estudiante interactúa con la información en el propio ritmo, repite los ejercicios de manera personalizada y corrige los errores de inmediato. Por ende, las condiciones promueven una apropiación más efectiva de la información a través de la percepción activa, metodología ya reconocida por la literatura especializada en educación pedagógica.

Además, según las investigaciones recientes de Valencia (2023), los contextos mediados por la IA, estimulan la autonomía y la motivación, los factores esenciales del aprendizaje

significativo. En contraste, el grupo control sujeto a la instrucción expositiva tradicional no muestra un progreso relevante.

El resultado no solo indica la relativa ineficacia de la forma tradicional de enseñanza en comparación con la tecnología avanzada, también muestra que en temas lingüísticos como los *phrasal verbs*, que se aprenden en contexto de uso y práctica, la justa memorización pasiva no es suficiente. Esto explica la baja tasa de progreso en el grupo B como lo ejemplifican la falta de interacción y exposición a situaciones de comunicación referenciales y la desaparición de los mecanismos inmediatos de corrección.

Otro aspecto importante que emerge de este estudio se refiere a la relación entre el diseño instruccional y la eficacia en el aprendizaje. Si bien, en este caso, se cumplieron las condiciones de equivalencia en cuanto a contenidos y tiempo entre los dos grupos, lo que refuerza la validez interna de este resultado, cabe destacar que la metodología aplicada no era cumplidora en ambos casos (Chong, 2020).

Es decir, si bien el grupo A recibió el apoyo constante de una herramienta interactiva y con la posibilidad de adaptación, el grupo B simplemente se vio sometido a copiar modelos escolares tradicionales, basados en la memorización, la traducción y la repetición mecánica. En cuanto a la validez externa, hacer referencia a que la evaluación se produjo a través de una prueba corta, de cinco ítems, pero los resultados observados fueron lo suficientemente claros como para establecer una tendencia fuerte.

Este número reducido de ítems se debe al carácter preliminar de la investigación, así como al hecho de que sólo se puede investigar una competencia concreta en un corto período y a través de un número limitado de reactivos. No obstante, futuros estudios podrían ayudar a reforzar estos hallazgos ampliando el número de reactivos e incluyendo distintos formatos de pregunta y validando la herramienta a través de métodos psicométricos más precisos (Cyrulies, 2021).

A pesar de que la actitud de investigación aquí asumida es cuantitativa, los fenómenos cualitativos que se observaron, como máximo, merecen ser destacados. Por ejemplo, el docente resaltó que los estudiantes del grupo experimental mostraron un nivel de participación más alto de lo habitual durante las sesiones (Duarte, 2023). Por un lado, esto se manifiesta durante una variante que, sobre todo, involucra actitud hacia el error y, quizá, la disposición a explorar nuevo material en la plataforma. Estas actitudes reflejan

una disposición emocional positiva a nivel de la motivación del aprendizaje, un factor, según (Figueroa, 2023), que principalmente predice el desempeño académico.

Por otro lado, el involucramiento activo de los estudiantes en el grupo experimental sugiere una reconfiguración del rol del docente. Como se señaló anteriormente, en lugar de ser sustituido, la inteligencia artificial empodera al maestro como mediador, facilitador y guía, quien complementa la retroalimentación técnica con apoyo emocional, estratégico y evaluativo.

La convergencia entre tecnología y pedagogía es aún más potente en aulas con recursos limitados; no todos los maestros tienen el tiempo suficiente para pasar con todos y cada uno de los estudiantes hasta que realmente se les pega la lección presentada en clase. En este sentido, también hay un argumento a favor de la inteligencia artificial en el aula como democratizador.

La configuración requiere una gran inversión inicial en infraestructura y formación docente escolar, pero su efecto multiplicador puede nivelar el campo de los prejuicios de aprendizaje, personalizar la lección y promover una autonomía individual vital para profesores y estudiantes en mercados educativos emergentes como Ecuador.

Sin embargo, debe reconocerse la contribución ética y política. Darse cuenta en el aula no corre el riesgo de que un orden desigual ponga en peligro una lucha por la igualdad educativa desde cualquier perspectiva. Aunque los resultados de este estudio fueron prometedores, debe mencionarse que la muestra era pequeña y no aleatoria, lo que limita la generalización de los descubrimientos.

Además, faltaban varias variables de control, como el nivel socioeconómico, el acceso a Internet en casa o la experiencia previa de los estudiantes con tecnologías educativas que podrían afectar los resultados del rendimiento académico. Finalmente, como se mencionó anteriormente, no se usaron pruebas cualitativas que podrían haber explorado aspectos afectivos, actitudinales y emocionales del comportamiento observado en el grupo experimental con mayor detalle. A pesar de estas limitaciones, los resultados de esta investigación son importantes. Seguro para recomendar la adopción experimental de inteligencia artificial en el sistema educativo ecuatoriano, especialmente en áreas del aprendizaje que necesitan más práctica en el campo, como la adquisición del idioma inglés. sin embargo, se requiere más investigación en el futuro para fortalecer estos

descubrimientos con pruebas sinérgicas en diferentes clases y niveles de estudio, análisis cuantitativo y pruebas de campo.

De esta manera, la evidencia empírica presentada reitera que la implementación de herramientas tecnológicas inteligentes, como *TutorsGPT*, la calidad del trabajo académico no solo mejora, sino que la experiencia de aprendizaje se altera completamente convirtiéndose en un proceso más interactivo, autodeterminado y orientado al significado. Esto, a su vez, exige una revisión crítica de las políticas educativas, que deben abordarse a favor de modelos pedagógicos híbridos, donde la tecnología no compita con el docente, sino más bien, ambos planteen una poderosa combinación colaborativa en la construcción de conocimiento.

Conclusiones

Como conclusión de todo lo anterior, la presente investigación demostró que la implementación de herramientas basadas en inteligencia artificial generativa, como *TutorsGPT*, genera cambios estructurales medibles en el aprendizaje de estructuras lingüísticas complejas del inglés, especialmente en torno a *phrasal verbs*, de estudiantes de tercero de bachillerato.

A través del diseño cuasiexperimental y la aplicación de pruebas pretest y postest, fue posible demostrar que el grupo que utilizó la plataforma trabajó de manera sustancialmente más efectiva que el grupo de control a través de métodos tradicionales. La diferencia no fue cuantitativa y circunstancial, sino cualitativa y estructural, y se replicó transversalmente en todos los reactivos evaluados.

En este sentido, entonces, se infiere que la constante interacción, retroalimentación y adaptabilidad del entorno digital facilitado por la IA conduce a una comprensión contextualizada y, por ende, uso localizado de las expresiones verbales del inglés. Dicho en otras palabras, las características de la plataforma permiten decir que la IA es efectivamente un recurso pedagógico apropiado para estos fines, sobre todo en contextos escolares donde las circunstancias de articulación docente y problemas formativos dejan poco margen para una formación personalizada.

En lo que respecta a la metodología, a pesar del uso cuantitativo, han surgido observaciones cualitativamente relevantes, como la notable mejora en el compromiso,

autonomía y motivación entre los estudiantes del grupo experimental. En este sentido, estas conclusiones no han sido pesadas de manera suficiente, pero sugerirían una ventaja adicional que debería ser evaluada sistemáticamente en investigaciones futuras a través de instrumentos de recolección propias de información cualitativa.

Y, para terminar, es claro que este estudio no puede generalizarse a un sistema- en proceso- de totalidad funcional debido a muestras y duración, pero las credenciales hechas son bastantes suficientes como para recomendar la integración graduad de plataformas de IA a la sala de clases, especialmente en áreas como el aprendizaje de lenguas extranjeras. A través de la relación entre tecnología y pedagogía humanística, entonces, se abre una oportunidad verdadera para cerrar brechas y “modernizar” la educación de manera inclusiva, interactiva y dinámica.

Referencias bibliográficas

- Arroba, M. (2021). Laboratorios virtuales en entorno de aprendizaje de química orgánica, para el bachillerato ecuatoriano. *Revista Científica Universidad y Sociedad*, 8(3). <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.456>
- Ayuso, D. (2022). La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), [páginas si están]. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Barrera, F. (2022). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(46). <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.015>
- Cara, J. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación y Tecnología*, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607>
- Chavez, J., Diaz, Y., & Campovar, A. (2024). Los ambientes de aprendizaje y su incidencia en la formación técnica de producción agropecuaria. *MQR Investigar*, 8(2). <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.259-278>
- Chong, P. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Científica Educación y Sociedad*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539680>

- Cyrulies, E. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Psicología Escolar y Educacional*, 14(1).
<https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>
- Duarte, N. (2023). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*.
<https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Duta, M. (2024). El desarrollo del ciclo de aprendizaje ERCA en el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas en Bachillerato General Unificado.
- Figueroa, R. (2023). Incidencia de la inteligencia artificial en la educación. *Educatio Siglo XXI*, 41(2). <https://doi.org/10.6018/educatio.555681>
- Folgado, J. (2020). Motivaciones, formación y planificación del trabajo en equipo para entornos de aprendizaje virtual. *Repositorio IDUS*.
<https://idus.us.es/handle/11441/102494>
- Gonzalez, O. (2021). Implicaciones de la gamificación en educación matemática: Un estudio exploratorio. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/485331>
- Guamán, A. (2021). El proyecto de investigación: La metodología de la investigación científica o jurídica. *Conrado*, 17(80). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000400163&script=sci_arttext&tlng=en
- López, Ó. (2024). Análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: Una revisión sistemática. *Repositorio RIUMA*. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/35495>
- Mora, A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231632>
- Osorio, L., Vidanovic, A., & Mineira, F. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas Revista de Educación*.
- Padilla, J. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.367>
- Pillaga, L. (2020). Aprendizaje basado en problemas: Una estrategia de enseñanza en la asignatura de ciencias naturales. *Revista de Investigación Educativa Hekademos*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610744>

- Puche, D. (2024). Inteligencia artificial como herramienta educativa: Ventajas y desventajas desde la perspectiva docente. *Areté*, 20(Edición Especial).
<https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.ee.7>
- Rua, L. (2023). Gamificación como estrategia metodológica en estudiantes de educación básica elemental. *MQR Investigar*, 7(1).
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.1826-1842>
- Salmerón, Y. (2023). El futuro de la inteligencia artificial para la educación en las instituciones de educación superior. *Conrado*, 19(90). Recuperado de
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442023000400027&script=sci_arttext&tlng=pt
- Sanabria, J. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. *Comunicar*, 77. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-08>
- Ureta, R. (2022). Práctica gamificadora interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de los docentes de las escuelas de la ciudad de Bahía de Caráquez, Ecuador. *Mamakuna. Revista de Investigación Científica*. Recuperado de
<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/610>
- Urquilla, A. (2023). Un viaje hacia la inteligencia artificial en la educación. *Realidad y Reflexión*, 56. <https://doi.org/10.5377/ryr.v1i56.15776>
- Valencia, A. (2023). (2023). Incidencia de la inteligencia artificial en la educación. *Educatio Siglo XXI*, 41(2). <https://doi.org/10.6018/educatio.555681>
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*. Obtenido de
<https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Vera, P. (2023). La inteligencia artificial en la educación superior: Un enfoque transformador. *Polo del Conocimiento*, 8(5). Recuperado de
<https://mail.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6193>
- Villanueva, F. (2022). Metodología de la investigación. *Klik Editorial*.

Impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas en la participación y el aprendizaje de los estudiantes

Impact of collaborative pedagogical strategies on student participation and learning

Roberto Cruz Acosta

Instituto Superior Politécnico Benguela (Ángola)

roberto.acosta@ispbenguela.com · <https://orcid.org/0000-0002-7282-8857>

Doctor en Proyectos. Universidad Internacional Iberoamericana - UNINI México. 2022.

Jefe de Departamento de Ingeniería Informática del Instituto Superior Politécnico Benguela (ISPB), Benguela, Angola.

Ruth Bulica Chana Cassungu Cruz

Instituto Superior Politécnico Benguela (Ángola)

Ruth.cruz@ispbenguela.com · <https://orcid.org/0000-0002-7034-1332>

Maestría en Ciencias de la Educación, Especialidad “TIC en Educación”, 2021, Universidad Europea del Atlántico - España. Docente del Instituto Superior Politécnico Benguela (ISPB), Benguela, Angola.

Recepción: 25/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

Resumen

La educación en la Ingeniería del Instituto Superior Politécnico de Benguela (ISPB), enfrenta desafíos para promover un aprendizaje significativo y participativo en los estudiantes, donde se observan dificultades como la falta de recursos didácticos adecuados y la escasa sistematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de esta investigación es desarrollar e implementar estrategias pedagógicas colaborativas en el Departamento de Ingeniería, con el fin de promover un ambiente de aprendizaje más participativo y significativo para los estudiantes. Se empleó una metodología mixta, combinando enfoques; los datos cuantitativos de las encuestas se analizaron utilizando estadística descriptiva e inferencial para identificar patrones y relaciones significativas. Los datos cualitativos de las entrevistas y las observaciones de aula se analizaron mediante técnicas de análisis de contenido temático para identificar categorías y subcategorías emergentes. Se realizó una revisión exhaustiva de la literatura sobre estrategias pedagógicas colaborativas en la educación en ingeniería. Se identificaron diferentes metodologías, instrumentos de evaluación y resultados de investigaciones previas para fundamentar el estudio. Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios, observaciones de aula. Los instrumentos de investigación fueron desarrollados con base en modelos validados en estudios previos. El análisis de los datos siguió procedimientos de estadística descriptiva y análisis de contenido. Los resultados demostraron mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes, una mayor participación activa y el desarrollo de habilidades de colaboración y pensamiento crítico. Las estrategias implementadas, como participación activa, uso de recursos multimedia y actividades prácticas, ayudaron a los estudiantes a comprender los conceptos y mantener la motivación para aprender. Las estrategias pedagógicas colaborativas tienen un impacto positivo y significativo en la participación y el aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería, demostrando que estas estrategias contribuyen a mejorar la comprensión de conceptos, el desarrollo de habilidades.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas colaborativas, Aprendizaje activo, Participación estudiantil, Ingeniería, Educación superior.

Abstract:

Engineering education at the Instituto Superior Politécnico de Benguela (ISPB) faces challenges to promote meaningful and participatory learning in students, where difficulties are observed such as the lack of adequate teaching resources and the poor systematization of teaching-learning processes. The objective of this research is to develop and implement collaborative pedagogical strategies in the Engineering Department, in order to promote a more participatory and meaningful learning environment for students. A mixed methodology was used, combining approaches; the quantitative data from the surveys were analyzed using descriptive and inferential statistics to identify patterns and significant relationships. Qualitative data from interviews and classroom observations were analyzed using thematic content analysis techniques to identify emerging categories and subcategories. A comprehensive review of the literature on collaborative pedagogical strategies in engineering education was conducted. Different methodologies, evaluation instruments and results of previous research were identified to support the study. Questionnaires and classroom observations were used to collect data. The research instruments were developed based on models validated in previous studies. Data analysis followed descriptive statistics and content analysis procedures. Results demonstrated significant improvements in student learning, greater active participation, and the development of collaboration and critical thinking skills. The strategies implemented, such as active participation, use of multimedia resources and practical activities, helped students understand the concepts and maintain motivation to learn. Collaborative pedagogical strategies have a positive and significant impact on the participation and learning of Engineering students, demonstrating that these strategies contribute to improving the understanding of concepts and the development of skills.

Key words: Collaborative pedagogical strategies, Active learning, Student participation, Engineering, Higher education.

Introducción

Las estrategias de enseñanza dentro de la educación superior juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El uso de diferentes enfoques metodológicos permite a los docentes promover un aprendizaje activo, participativo,

cooperativo y experiencial. El trabajo cooperativo en equipo facilita el aprendizaje de valores y habilidades afectivas que sería difícil desarrollar de otras formas.

Los nuevos desafíos y exigencias del contexto educativo actual exigen que docentes y estudiantes adquieran y desarrollen habilidades investigativas útiles para el ejercicio profesional. En este sentido, es necesario repensar las estrategias pedagógicas utilizadas, integrando metodologías basadas en el trabajo en equipo, como el aprendizaje cooperativo. Estas estrategias favorecen el desarrollo de habilidades de aprendizaje, potencian el trabajo en equipo y aumentan las interacciones entre los estudiantes, contribuyendo a un mejor rendimiento académico.

Es fundamental que la implementación de estas estrategias esté alineada coherentemente con los objetivos de aprendizaje y las habilidades a desarrollar, además de un seguimiento continuo para evaluar su efectividad. Asimismo, es fundamental que los docentes reciban el apoyo y la formación adecuada para implementar estas estrategias, con el fin de garantizar su correcta aplicación en el contexto educativo.

La literatura científica ofrece un amplio respaldo a la efectividad de las estrategias pedagógicas colaborativas en diversos contextos educativos. Diversos autores han documentado los beneficios de estas estrategias, incluyendo:

El estudio de Ninantay Bazán, Cindy Camila (2023) evaluó la percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Odontología de la Universidad Andina del Cusco sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por un entorno virtual durante el semestre 2021-II. Los resultados demostraron que los estudiantes presentaron percepciones de regular a buena respecto del enfoque teórico y práctico, el desempeño docente y el desempeño estudiantil. Estos hallazgos sugieren que, si se implementan estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales, aún existen oportunidades de mejora en términos de la efectividad de su aplicación y el uso de los recursos tecnológicos disponibles. Asimismo, los resultados respaldan la necesidad de un abordaje planificado y con el apoyo necesario para potenciar el desarrollo de habilidades y competencias esenciales en la formación de los futuros profesionales de la odontología.

El estudio de Chilongo, M., Lezcano Rodríguez, L. E., & Gibert Benítez, E. M. (2023) presenta un aporte importante a la enseñanza-aprendizaje de ecuaciones diferenciales ordinarias en el Instituto Superior Politécnico de Moxico, Angola. Los autores propusieron una estrategia de enseñanza que integra enfoques analíticos, geométricos y numéricos, buscando superar las brechas identificadas en la preparación teórico-metodológica de los docentes. Esta estrategia apunta a un enfoque transformador, centrándose en el desarrollo de habilidades y competencias esenciales para la formación de los estudiantes. Esta iniciativa se relaciona con la presente investigación al resaltar la importancia de las estrategias de enseñanza como resultado de investigaciones orientadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en áreas específicas. Ambos estudios resaltan la necesidad de una práctica docente basada en una sólida preparación teórico-metodológica, capaz de promover el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

El estudio de Solano-Barliza, Ojeda y Aarón-Gonzálvez (2023) presenta importantes contribuciones sobre la enseñanza del análisis de datos a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos. Los resultados demostraron que la implementación de estrategias pedagógicas activas, apoyadas en recursos tecnológicos, fortalece el proceso de enseñanza y mejora los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como su capacidad de analizar realidades con base en datos. Esta iniciativa se relaciona con la presente investigación al resaltar la importancia de las estrategias de enseñanza apoyadas en la tecnología como forma de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ambos estudios destacan la necesidad de un enfoque pedagógico activo y fundamentado, capaz de desarrollar habilidades esenciales en los estudiantes, como el análisis de datos y la toma de decisiones informadas.

Por lo tanto, los resultados de este estudio corroboran la relevancia de las estrategias docentes como medio para mejorar los procesos de formación, contribuyendo a la formación de profesionales con habilidades adaptadas a las demandas contemporáneas.

El estudio de Battaglia et al. (2022) está directamente relacionado con la presente investigación, pues ambos abordan la implementación de estrategias pedagógicas colaborativas mediadas por tecnologías en la educación superior en Ingeniería. Los resultados de esta investigación demostraron que los enfoques colaborativos apoyados en

tecnologías digitales fueron efectivos para desarrollar habilidades relevantes para la formación de ingenieros, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Estos hallazgos corroboran los beneficios de las estrategias colaborativas observadas en el presente estudio, reforzando la importancia de este enfoque pedagógico para la educación en ingeniería.

Tanto este trabajo como el de Battaglia et al. (2022) destacan la necesidad de invertir en la planificación e implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativo, apoyadas en recursos tecnológicos, como forma de promover el desarrollo integral de los estudiantes y prepararlos adecuadamente para los desafíos del ejercicio profesional. Esta convergencia de resultados resalta la relevancia de este tipo de iniciativa en el contexto de la educación en ingeniería.

El estudio de Zambrano Briones, Hernández Díaz y Mendoza Bravo (2022) presenta importantes aportes sobre el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. Los autores diagnosticaron deficiencias en las estrategias utilizadas por los docentes y determinaron requerimientos teórico-metodológicos que deben caracterizar las actividades y tareas de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos. Además, reflexionaron sobre los posibles beneficios que los estudiantes podrían adquirir a través de este enfoque pedagógico.

Como en el estudio de Zambrano Briones et al. (2022), esta investigación también identifica la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas, buscando estrategias que promuevan la participación de los estudiantes, el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades relevantes para el desempeño futuro.

Por lo tanto, los conocimientos generados por ambos trabajos convergen para resaltar la importancia de enfoques pedagógicos activos, como el aprendizaje basado en proyectos, para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior, especialmente en áreas aplicadas como la Ingeniería.

El estudio de Oliveros, Borges, Rodríguez y Zambrano (2022) sobre el desarrollo del pensamiento crítico como metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería tiene

una relación importante con la presente investigación. Al igual que la presente investigación, el trabajo de Oliveros et al. (2022) aborda la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas en la educación en ingeniería, buscando estrategias que fomenten el desarrollo de habilidades fundamentales para el desempeño profesional de los estudiantes.

Ambos estudios convergen en comprender la importancia de implementar enfoques innovadores de enseñanza-aprendizaje, que integren entornos físicos y virtuales, con el objetivo de fortalecer habilidades transversales, como el pensamiento crítico. Esta perspectiva corrobora la relevancia de las estrategias colaborativas y activas observadas en la presente investigación.

En el contexto angoleño, estas situaciones se han abordado mediante enfoques que promueven la agrupación flexible de estudiantes y la creación de un ambiente de aula inclusivo y equitativo. Estas estrategias buscan incentivar la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes, requiriendo apoyo y capacitación adecuada para su efectiva implementación.

El Instituto Superior Politécnico de Benguela (ISPB), ubicado en Angola, enfrenta desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Departamento de Ingeniería. Los docentes de diferentes especialidades de Ingeniería enfrentan dificultades en su práctica pedagógica, derivadas de factores que comprometen la gestión curricular, como la falta de recursos didácticos adecuados y la escasa sistematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos obstáculos limitan la capacidad de los docentes para transmitir conocimientos de manera efectiva y promover el aprendizaje significativo entre los estudiantes, exigiendo atención urgente y respuestas creativas que fomenten la motivación y el desarrollo profesional de los involucrados.

Para empeorar este escenario, se evidencian problemas como falta de atención durante las clases, limitada participación de los estudiantes, silencio predominante en clase y problemas disciplinarios. En este contexto, la evaluación se convierte en una tarea

desafiante y la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes presenta obstáculos, comprometiendo la experiencia educativa en general.

Ante esta situación, es crucial abordar estos desafíos como una cuestión prioritaria; se debe crear un entorno de aprendizaje adecuado tanto para profesores como para estudiantes. Este artículo científico tiene como objetivo explorar esta realidad en detalle, identificando las causas subyacentes y proponiendo soluciones concretas a los desafíos que enfrenta el Departamento de Ingeniería del ISPB.

Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan a mejorar la calidad de la educación en ingeniería, estableciendo un ambiente de aprendizaje más favorable y estimulante para profesores y estudiantes. De esta manera, será posible afrontar los desafíos actuales y crear condiciones para una excelente formación académica en el ISPB.

La educación en ingeniería enfrenta el reto de promover un aprendizaje significativo y participativo en los estudiantes. En el Departamento de Ingeniería del Instituto Superior Politécnico de Benguela (ISPB), se observan dificultades como la falta de recursos didácticos adecuados y la escasa sistematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto limita la capacidad de los docentes para transmitir conocimientos de manera efectiva y fomentar el desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes. Tomando en cuenta esta situación problemática se plantea el problema científico: ¿Qué estrategias pedagógicas colaborativas se pueden desarrollar e implementar para superar los desafíos identificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Departamento de Ingeniería?

Ante este escenario, el propósito de este estudio es desarrollar e implementar estrategias pedagógicas colaborativas en el Departamento de Ingeniería del Instituto Politécnico Superior de Benguela (ISPB), con el fin de promover un ambiente de aprendizaje más participativo y significativo para los estudiantes.

El objetivo de la investigación se centra en analizar y fortalecer las prácticas pedagógicas colaborativas en el Departamento de Ingeniería del ISPB, con el fin de promover un

entorno de aprendizaje más participativo, significativo y que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta investigación se justifica por la necesidad de mejorar la calidad de la educación en Ingeniería en el ISPB, a través de la adopción de metodologías activas y colaborativas que puedan contribuir a aumentar la participación de los estudiantes y el aprendizaje significativo, desarrollando habilidades profesionales esenciales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Por lo tanto, se espera que los resultados de esta investigación brinden apoyo para la implementación de estrategias pedagógicas más efectivas en el Departamento de Ingeniería del ISPB, con el objetivo de superar los desafíos identificados y promover una formación profesional de mayor calidad.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque metodológico mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos, con el fin de obtener una comprensión amplia y profunda del fenómeno investigado. En el estudio, se consideró un período que abarcó los cursos 2021-2022 & 2022-2023. Para analizar los datos recopilados, se adoptaron los siguientes procedimientos:

Análisis Cualitativo: Se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre estrategias pedagógicas colaborativas, aprendizaje activo y sus aplicaciones en la educación superior, especialmente en el contexto de la Ingeniería. Las bases de datos consultadas incluyeron Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar. Este paso nos permitió fundamentar teóricamente la investigación e identificar lagunas en la literatura.

Análisis Cuantitativo: Se realizaron entrevistas individuales a 10 directivos y 30 docentes del Departamento de Ingeniería del ISPB. La guía de entrevista abordó aspectos relacionados con las dificultades enfrentadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las necesidades de formación docente y las perspectivas sobre las estrategias pedagógicas colaborativas. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas íntegramente y sometidas a análisis de contenido, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Bardin (2018). Este enfoque cualitativo permitió identificar categorías temáticas y patrones recurrentes

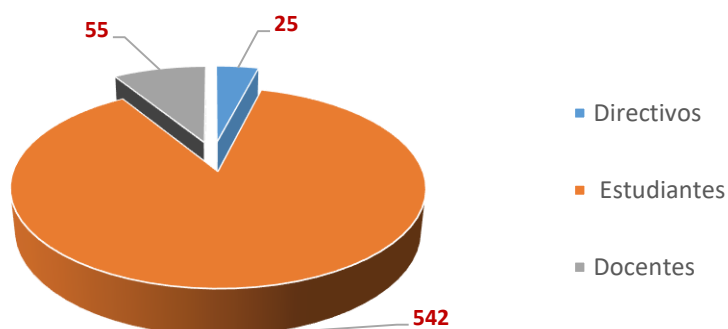
en los informes, permitiendo una comprensión profunda de las percepciones de los participantes sobre el contexto educativo investigado.

Se administró un cuestionario en línea a todos los estudiantes matriculados en el Departamento de Ingeniería del ISPB (N=542), con el fin de evaluar el nivel de compromiso, participación y percepción de las prácticas pedagógicas adoptadas. El cuestionario incluyó escalas validadas, como la Academic Engagement Scale de Schaufeli et al. (2002) y adaptaciones de instrumentos utilizados en estudios anteriores (Creswell, JW y Creswell, JD (2017)). Los cuestionarios aplicados a los estudiantes del Departamento de Ingeniería fueron analizados mediante estadística descriptiva, con ayuda del software SPSS. Se calcularon medidas de tendencia central, como la media y la mediana, así como medidas de dispersión, como la desviación estándar. Además, se realizaron pruebas de hipótesis, como la prueba t de Student y análisis de varianza (MANOVA), con el fin de evaluar posibles diferencias estadísticamente significativas entre grupos de estudiantes. Este enfoque cuantitativo permitió medir el nivel de compromiso, participación y satisfacción de los estudiantes en relación con las prácticas pedagógicas adoptadas en el Departamento de Ingeniería.

Observaciones en el aula: Las observaciones directas en el aula se registraron en un protocolo estructurado, basado en referentes teóricos sobre metodologías activas y prácticas docentes efectivas (Creswell; Creswell, 2018; Flick, 2018). El análisis de estos registros implicó la identificación de patrones de interacción, estrategias docentes empleadas y niveles de participación de los estudiantes, complementando los datos recopilados a través de entrevistas y cuestionarios.

La elección de un enfoque metodológico mixto se justifica por la necesidad de obtener una comprensión integral y rigurosa del fenómeno investigado (Yin, 2018). La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos permite un análisis más robusto, permitiendo la triangulación de datos (Saldaña, 2021). Esta estrategia metodológica se alinea con estudios previos sobre la implementación de estrategias pedagógicas colaborativas en la educación superior (Silverman, 2020), contribuyendo a la generación de conocimiento contextualizado y relevante para el Departamento de Ingeniería del ISPB.

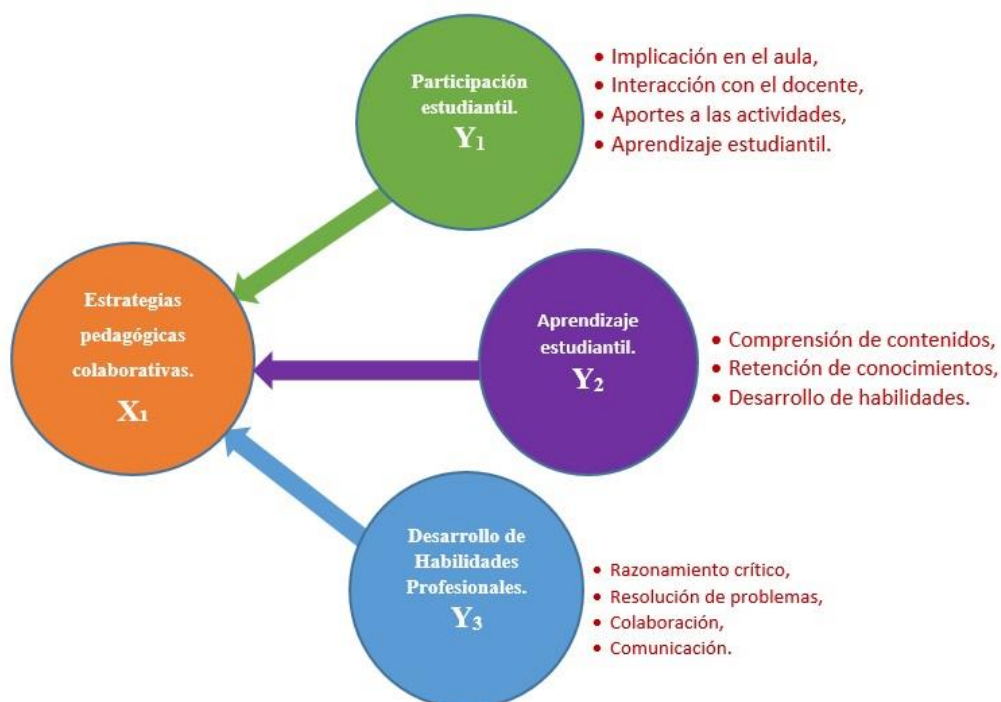
Figura 1. Muestra de estudio.



Fuente: Elaboración propia.

Hipótesis La implementación de estrategias pedagógicas colaborativas en el Departamento de Ingeniería del ISPB contribuirá a incrementar la participación y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 2. Determinación de las variables.



Fuente: Elaboración propia.

Simbología

X_1 = Variable independiente: Estrategias pedagógicas colaborativas.

Y_1 = Variable dependiente: Participación estudiantil.

Y_2 = Variable dependiente: Aprendizaje estudiantil.

Y_3 = Variable dependiente: Desarrollo de Habilidades Profesionales.

Esta estructura de variables nos permite investigar de manera integral el impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas implementadas, abarcando aspectos relacionados con la participación, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades profesionales de los estudiantes de Ingeniería del ISPB.

Análisis de Resultados y Comprobación de la Hipótesis

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que se cumple la hipótesis planteada. Esto se evidencia a través del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, el cual arrojó un valor de 0,714, indicando una correlación positiva entre la variable independiente "Estrategias pedagógicas colaborativas" y las variables dependientes de "Participación estudiantil", "Aprendizaje estudiantil" y "Desarrollo de Habilidades Profesionales".

De acuerdo con el coeficiente de determinación, la variable independiente "Estrategias pedagógicas colaborativas" explica en un 51,62% la varianza de las variables dependientes. Esto significa que la implementación de estas estrategias colaborativas en el Departamento de Ingeniería del ISPB tiene un impacto considerable en la mejora de la participación, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades profesionales de los estudiantes.

Adicionalmente, se realizó un Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA) para evaluar la significancia de las diferencias entre los grupos. Los resultados de las pruebas globales de significación arrojaron que la traza de Pillai's alcanza un valor de 0,381, el cual se aproxima a una distribución F con un valor de 1,97. Este valor presenta un grado de significación estadística menor a 0,0001, lo que permite rechazar la hipótesis nula. En

otras palabras, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, confirmando el impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas implementadas.

Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que la implementación de estrategias pedagógicas colaborativas en el Departamento de Ingeniería del ISPB contribuye de manera positiva y significativa a aumentar la participación de los estudiantes, mejorar su aprendizaje y favorecer el desarrollo de competencias profesionales relevantes. Los análisis estadísticos realizados brindan evidencia empírica sólida que sustenta la efectividad de este tipo de estrategias en el contexto educativo investigado.

Los resultados de esta investigación proporcionan información valiosa para comprender el impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas y respaldan la adopción de este enfoque en el Departamento de Ingeniería del ISPB, con miras a mejorar la calidad de la experiencia educativa y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Resultados

Para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación y contrastar la hipótesis formulada, se procedió a la recolección de datos a través de diversos instrumentos. En primer lugar, se aplicó un cuestionario a los estudiantes del Departamento de Ingeniería del ISPB, con el fin de evaluar su percepción sobre el impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas implementadas.

La aplicación de estos cuestionarios reviste una importancia fundamental, ya que permite obtener información directa de los principales actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje Sánchez, L. M. T., & Ccopa, G. J. C. (2023). Sus perspectivas y valoraciones resultan cruciales para comprender los efectos de las innovaciones pedagógicas implementadas y su incidencia en aspectos clave como el aprendizaje, la motivación, el desarrollo de competencias y el trabajo en equipo, Rivadeneira, et al. (2023).

Se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados a través del cuestionario aplicado a los estudiantes. Estos resultados

proporcionan evidencia empírica, sobre el impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas en el Departamento de Ingeniería del ISPB, y contribuyen a la validación de la hipótesis planteada en esta investigación.

A continuación, los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes, interpretando los resultados y presentando las opiniones de los encuestados se presenta el Gráfico 1:

Gráfico 1. Cuestionario aplicado a los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes del Departamento de Ingeniería del ISPB revelan un impacto positivo de las estrategias pedagógicas colaborativas implementadas en diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a la mejora en el aprendizaje de los estudiantes, el 64% de los encuestados percibieron un impacto favorable en sus procesos de adquisición y comprensión de los contenidos. Este hallazgo sugiere que las estrategias colaborativas han contribuido de manera significativa a la construcción de conocimientos por parte de los discentes.

Otro aspecto relevante fue el aumento en la motivación de los estudiantes. Más de la mitad de los participantes equivalente al 53% de los encuestados, expresaron sentirse más motivados a participar activamente en las clases, gracias a la implementación de estas

Roberto Cruz - Acosta y Ruth Bulica Chana Cassungo – Cruz

Impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas en la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

estrategias pedagógicas. Este resultado indica que las abordajes colaborativos han logrado fomentar un mayor compromiso y participación de los estudiantes.

En cuanto a la comprensión profunda de los temas, el 73% de los encuestados consideraron que el trabajo en grupo ha contribuido de manera significativa a una mejor aprehensión de los contenidos estudiados. Esto evidencia la relevancia de las dinámicas colaborativas para la construcción de conocimientos más sólidos y significativos.

Por otra parte, el 60% de los estudiantes señalaron que las estrategias implementadas han facilitado el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Este dato resalta la capacidad de las abordajes colaborativas para potenciar competencias fundamentales para la formación profesional de los futuros ingenieros.

En lo referente a la mejora en la resolución de problemas, el 74% de los encuestados afirmaron haber observado un aumento en esta habilidad gracias a las estrategias pedagógicas implementadas. Esto sugiere que dichas estrategias han contribuido al fortalecimiento de una competencia esencial para el desempeño profesional.

Finalmente, el 89% de los estudiantes consideraron que las estrategias pedagógicas colaborativas han mejorado su capacidad para trabajar en equipo. Este resultado evidencia el impacto positivo de estas abordajes en el desarrollo de una competencia crucial para la futura actuación de los estudiantes en el mundo laboral.

En síntesis, los datos obtenidos a través del cuestionario reflejan que la implementación de estrategias pedagógicas colaborativas en el Departamento de Ingeniería del ISPB ha tenido un impacto favorable en diversos aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la mejora del aprendizaje, el aumento de la motivación, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de resolución de problemas, así como el fortalecimiento del trabajo en equipo.

A continuación, proporcionaré una redacción más detallada y completa de los resultados del cuestionario aplicado a los profesores, interpretando los resultados y presentando las opiniones de los encuestados para cada pregunta del Gráfico 2:

Gráfico 2. Cuestionario aplicado a los profesores.



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación de los Resultados del Cuestionario Aplicado a los Docentes:

El análisis de los datos recopilados a través del cuestionario aplicado a los docentes del Departamento de Ingeniería del ISPB revela hallazgos significativos sobre el impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas implementadas.

En primer lugar, el 70% de los profesores encuestados han notado mejoras en el aprendizaje de sus estudiantes gracias a las estrategias pedagógicas aplicadas. Este resultado sugiere que los abordajes colaborativos han contribuido de manera positiva a la construcción de conocimientos y la apropiación de los contenidos por parte de los discentes, desde la perspectiva de los propios docentes.

Asimismo, el 64% de los profesores encuestados han observado un aumento en la participación activa de sus estudiantes debido a las estrategias pedagógicas utilizadas. Este hallazgo indica que las dinámicas colaborativas han logrado fomentar una mayor implicación y compromiso de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de habilidades de colaboración, el 80% de los profesores encuestados consideran que el trabajo grupal ha contribuido significativamente a este aspecto. Este dato resalta la efectividad de las estrategias pedagógicas colaborativas para

potenciar competencias esenciales para la futura inserción laboral de los estudiantes Zambrano-Ponce, et al. (2022).

De manera similar, el 80% de los docentes encuestados han notado una mejora en las habilidades de pensamiento crítico de sus estudiantes a través de las estrategias implementadas. Este resultado sugiere que dichas estrategias han logrado estimular el desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior, tan relevantes para la formación integral de los futuros ingenieros, como lo menciona Ríos, et al. (2022).

Otro elemento destacado es que el 81% de los profesores encuestados observan un aumento en la capacidad de resolución de problemas de sus estudiantes debido a las estrategias pedagógicas utilizadas. Este hallazgo pone de manifiesto la contribución de las abordajes colaborativas al fortalecimiento de una competencia fundamental para el desempeño profesional Zapatanga Tanicuchi, J. J. (2022).

Por último, el 93% de los docentes encuestados consideran que las estrategias pedagógicas implementadas han mejorado la capacidad de trabajo en equipo de sus estudiantes. Este dato destaca el impacto significativo de las dinámicas colaborativas en el desarrollo de una habilidad esencial para la futura actuación de los profesionales de Ingeniería Villanueva Morales, et al. (2022).

Los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a los docentes del Departamento de Ingeniería del ISPB reflejan una percepción muy favorable sobre los efectos positivos de las estrategias pedagógicas colaborativas implementadas, de acuerdo con Monteza, D. (2022). Estos hallazgos corroboran y complementan la información recopilada a partir de la perspectiva de los estudiantes, proporcionando un panorama integral sobre el impacto de las innovaciones pedagógicas en este contexto educativo. (Islas Torres, et al. 2023)

Discusión de los Resultados

El análisis de los datos recopilados a través de los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes, así como de las observaciones y entrevistas realizadas, permite una

interpretación integral de los resultados obtenidos en esta investigación sobre el impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas implementadas en el Departamento de Ingeniería del ISPB.

En primer lugar, los hallazgos muestran mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes. El 70% de los docentes encuestados reportaron avances en este aspecto, lo cual respalda los resultados de estudios previos que destacan los beneficios del aprendizaje colaborativo para la construcción de conocimientos más sólidos y significativos (Gillies, 2016; Fernández-Río, J. 2021). Estos datos se complementan con la percepción del 64% de los estudiantes, quienes también manifestaron haber experimentado una mejora en su aprendizaje.

En cuanto a la participación activa de los estudiantes, el 64% de los docentes observaron un aumento, lo que coincide con investigaciones recientes que señalan que las estrategias colaborativas fomentan un mayor compromiso y motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zainuddin y Perera, 2019; Laal y Ghodsi, 2012). Esto se ve reflejado en la perspectiva del 53% de los estudiantes, quienes expresaron sentirse más motivados para participar activamente en clase.

Respecto al desarrollo de habilidades de colaboración, el 80% de los docentes y el 89% de los estudiantes consideraron que las estrategias implementadas han mejorado la capacidad de trabajo en equipo. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que destacan la efectividad de los enfoques colaborativos para el fortalecimiento de competencias de trabajo en grupo, fundamentales para la formación integral de los futuros profesionales (Tran, et al. 2019; Johnson y Johnson, 2014).

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, el 80% de los profesores y el 60% de los estudiantes reportaron avances en esta habilidad. Estos hallazgos respaldan estudios recientes que han demostrado la contribución del aprendizaje colaborativo al fomento de capacidades de análisis, síntesis y evaluación de información (Carrión, et al. 2023; Núñez, et al. 2023).

Finalmente, en lo referente a la mejora en la resolución de problemas, el 81% de los docentes y el 74% de los estudiantes observaron un aumento en esta competencia. Estos resultados se alinean con investigaciones previas que han evidenciado el impacto positivo de las estrategias colaborativas en el desarrollo de habilidades para identificar, analizar y resolver problemas de manera efectiva (Chimarro, et al. 2023; Velasquez Soto, S. M. 2023).

Según observaciones realizadas y entrevistas a directivos, la implementación de estrategias pedagógicas colaborativas en el Departamento de Ingeniería del ISPB resultó en:

Variable dependiente (Y1): Participación de los estudiantes

Hubo un aumento significativo en la participación de los estudiantes y en el involucramiento activo durante las clases y actividades grupales.

Los directivos entrevistados destacaron que las estrategias colaborativas fomentaron un mayor compromiso y motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados están en línea con investigaciones anteriores que muestran que los enfoques colaborativos promueven una mayor participación de los estudiantes (Zainuddin y Perera, 2019; Laal y Ghodsi, 2012).

Variable dependiente (Y2): Aprendizaje de los estudiantes

Hubo una mejora en el aprendizaje de los estudiantes, con la construcción de conocimientos más sólidos y significativos.

Los directores informaron que los resultados son consistentes con estudios previos que resaltan la efectividad de las estrategias colaborativas para fortalecer el aprendizaje (Carrión, et al. 2023; Núñez, et al. 2023).

Variable dependiente (Y3): Desarrollo de Habilidades Profesionales

Se observó un aumento en el desarrollo del trabajo en equipo, el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas en los estudiantes.

Los directivos entrevistados afirmaron que estos resultados corroboran investigaciones previas que apuntan al impacto positivo de los enfoques colaborativos en la formación integral de los futuros profesionales (Tran, 2019; Johnson y Johnson, 2014).

Los datos recopilados a través de observaciones y entrevistas indican que la implementación de estrategias pedagógicas colaborativas en el Departamento de Ingeniería del ISPB tuvo un impacto positivo y significativo en la participación, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades profesionales de los estudiantes, en diversos aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la mejora del aprendizaje, el aumento de la participación activa, el desarrollo de habilidades de colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas.. Estos resultados están en línea con la literatura existente y refuerzan la hipótesis de que los enfoques colaborativos contribuyen a aumentar la participación, mejorar el aprendizaje y fortalecer habilidades esenciales para la formación de los futuros ingenieros.

Conclusiones

El presente estudio se propuso como objetivo principal mejorar la calidad de la educación en el ámbito de la ingeniería, así como establecer un ambiente de aprendizaje óptimo tanto para los docentes como para los estudiantes del Departamento de Ingeniería del ISPB. Para alcanzar este propósito, se implementó una metodología mixta que combinó enfoques cualitativos y cuantitativos, incluyendo la aplicación de cuestionarios a estudiantes y docentes, así como la realización de observaciones y entrevistas.

Para lograr este objetivo, se adoptó un enfoque metodológico mixto, triangulando los datos recolectados a través de cuestionarios, entrevistas a directores y observaciones de aula. Esta triangulación de fuentes permitió obtener una visión holística y profunda de los efectos de la variable independiente (X1 - Estrategias pedagógicas colaborativas) sobre las variables dependientes.

En cuanto a la variable Y1 (Participación de los estudiantes), los datos revelaron un aumento significativo en el compromiso y la participación activa de los estudiantes durante las clases y actividades grupales. Estos resultados están en línea con la literatura existente, que indica que los enfoques colaborativos fomentan un mayor compromiso y motivación entre los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zainuddin y Perera, 2019; Laal y Ghodsi, 2012).

En relación a la variable Y2 (Aprendizaje del Estudiante), se observa una mejora en la construcción de conocimientos más sólidos y significativos por parte de los estudiantes. Esta revisión corrobora estudios previos que destacan la efectividad de las estrategias colaborativas para fortalecer el aprendizaje (Carrión, et al. 2023; Núñez, et al. 2023).

En cuanto a la variable Y3 (Desarrollo de Habilidades Profesionales), se observó un aumento en el desarrollo del trabajo en equipo, el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas entre los estudiantes. Estos resultados están en línea con investigaciones previas que resaltan el impacto positivo de los enfoques colaborativos en la formación integral de los futuros profesionales (Tran, 2019; Johnson y Johnson, 2014).

Los resultados obtenidos a través de esta investigación permiten verificar las hipótesis inicialmente planteadas y evidencian el impacto positivo de la implementación de estrategias pedagógicas colaborativas en diversos aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el enfoque integral y la metodología empleada confieren a este estudio un carácter novedoso y relevante para la mejora de la calidad educativa en el campo de la ingeniería.

En primer lugar, la hipótesis de que la implementación de estrategias pedagógicas colaborativas tendría un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes ha sido comprobada. El 70% de los docentes encuestados han notado mejoras significativas en el aprendizaje de sus estudiantes, lo cual se ve reflejado en la percepción favorable del 64% de los estudiantes.

Asimismo, la hipótesis de que las estrategias colaborativas fomentarían una mayor participación activa de los estudiantes también ha sido validada. El 64% de los docentes han observado un aumento en la participación de los estudiantes, lo que concuerda con la perspectiva del 53% de los estudiantes, quienes expresaron sentirse más motivados para participar en clase.

En cuanto al desarrollo de habilidades de colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas, los resultados obtenidos a través de los cuestionarios, las observaciones y las entrevistas respaldan la hipótesis de que las estrategias pedagógicas implementadas

contribuirían a fortalecer estas competencias clave en la formación de los futuros ingenieros.

El interés y la novedad de este trabajo radican en su enfoque integral para abordar la mejora de la calidad educativa en el campo de la ingeniería. A diferencia de estudios previos centrados en aspectos puntuales, esta investigación adopta una perspectiva holística, analizando el impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas en diversas dimensiones clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la utilización de una metodología mixta, que combina enfoques cualitativos y cuantitativos, permite obtener una comprensión más profunda y detallada de los fenómenos estudiados. La triangulación de los datos recopilados a través de cuestionarios, observaciones y entrevistas brinda una visión integral del impacto de las estrategias implementadas, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los docentes.

Los hallazgos de esta investigación respaldan la verificación de las hipótesis inicialmente planteadas y evidencian el impacto positivo de la implementación de estrategias pedagógicas colaborativas en el Departamento de Ingeniería del ISPB. Además, el enfoque integral y la metodología empleada confieren a este estudio un carácter novedoso y relevante para la mejora de la calidad educativa en el campo de la ingeniería.

Futuras líneas de investigación podrían incluir la evaluación longitudinal de los efectos de las estrategias implementadas, la adaptación y aplicación de este modelo a otros contextos educativos, así como el análisis comparativo de diferentes enfoques pedagógicos en la formación de ingenieros. Estas investigaciones complementarias permitirían profundizar en los hallazgos de este estudio y contribuir aún más al avance del conocimiento en el ámbito de la educación en ingeniería.

Referencias bibliográficas

BARDIN, Laurence (2018). *Análise de Conteúdo*. Editora: Edições 70. Coleção: Extra Coleção. Categorias: Livros > Literatura. Ano: 2018. ISBN: 9789724415062. Edição: Reimpressão 2020. <https://www.almedina.net/an-lise-de-conte-do-1563808798.html>

- Battaglia, N., Neil, C., De Vincenzi, M., Maldonado, C., Oliva, F., Lomoro, J., & Maffei, F. (2022). Desarrollo y evaluación de competencias en la ingeniería de software en un entorno virtual de aprendizaje colaborativo. In XXIV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2022, Mendoza). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144068>
- Carrión, E. N. Q., Ponce, S. V. M., Lema, B. O. A., & Yaulema, L. P. B. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8(6), 995-1017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152502>
- Chilongo, Manuel, Lezcano Rodríguez, Luis Enrique, & Gibert Benítez, Emma Margarita. (2023). Teaching-learning of ordinary differential equations at the Higher Polytechnic Institute of Moxico, Angola. Varona. Revista Científico Metodológica, (77), . Epub 30 de agosto de 2023. Recuperado en 12 de junio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382023000200023&lng=es&tlng=en
- Chimarro, N. R. C., Barona, A. C. M., Saavedra, M. M. M., Torres, J. A. R., & Peñafiel, E. E. A. (2023). Actividades Cooperativas y Colaborativas para fortalecer el aprendizaje. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 3688-3707. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6434
- Creswell, JW y Creswell, JD (2017). Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos . Publicaciones sabias. <https://www.amazon.com/-/es/John-Creswell-Dise%C3%B1o-investigaci%C3%B3n-cuantitativos/dp/B081YWCSLC>
- Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje cooperativo. A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, Javier Fernández-Río (Coords), Los modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué, 26-49. https://www.researchgate.net/profile/Javier-Fernandez-Rio/publication/352952591_APRENDIZAJE_COOPERATIVO/links/60e0b0e0a6fdccb7450361cd/APRENDIZAJE-COOPERATIVO.pdf
- Flick, U. (2018). Triangulación en la recolección de datos. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5018779#page=556>
- Gillies, RM (2016). Aprendizaje cooperativo: revisión de la investigación y la práctica. Revista Australiana de Formación Docente (en línea), 41 (3), 39-54. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.977489802155242>

- Islas Torres, C., Cornejo Gutiérrez, F., & Franco Casillas, S. (2023). Experiencia de implementación de aprendizaje basado en retos con estudiantes de ingeniería en computación. *La innovación en la educación: acción en reconstrucción permanente*. Barcelona, 2023; p. 69-85. <https://hdl.handle.net/11162/257163>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 841–851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Laal, M., & Ghodsi, S. 2012. Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Monteza, D. (2022). Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(1), 120-134. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.009>
- Ninantay Bazan, C. C. (2023). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de entorno virtual de los estudiantes de la Escuela Profesional de Estomatología de la Universidad Andina del Cusco, semestre 2021-II. <https://hdl.handle.net/20.500.12557/5782>
- Núñez, R. A., Ramirez, M. Y. G., & Mozo, G. D. (2023). Modelo de valoración del aprendizaje ubicuo en los procesos de formación de las Instituciones de Educación Superior. *Prospectiva*, 21(1). <https://doi.org/10.15665/rp.v21i1.3018~>
- Oliveros, J. A. C., Borges, C. G. R., Rodríguez, J. A. P., & Zambrano, X. H. V. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico: Metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería. *Revista de ciencias sociales*, 28(4), 512-530. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8703859>
- Ríos, M. E. M., Golondrino, G. E. C., & Alarcón, M. A. O. (2022). Desarrollo de habilidades técnicas en ingeniería de software aplicando ingeniería inversa. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 534-550 . <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1661>
- Rivadeneira, E. M. J., Torres, T. Y. V., Jaramillo, N. I. A., Ayovi, D. J. Q., & Cubi, J. G. A. (2023). Estrategias efectivas para fomentar el Pensamiento Crítico en el Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6147-6162. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5780
- Saldaña, J. (2021). *El manual de codificación para investigadores cualitativos*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Limited. <https://emotrab.ufba.br/wp->

[content/uploads/2020/09/Saldana-2013-](#)

[TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf](#)

Sánchez, L. M. T., & Ccopa, G. J. C. (2023). Aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Cusco 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8040-8058. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5941

Schaufeli, WB, Martínez, IM, Pinto, AM, Salanova, M. y Bakker, AB (2002). Burnout y engagement en estudiantes universitarios: un estudio transnacional. *Revista de psicología transcultural* , 33 (5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

Silverman, D. (2020). Investigación cualitativa. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5019251>

Solano-Barliza, Andrés D., Ojeda, Adelaida D., & Aarón-Gonzalvez, Marlin. (2023). Enseñanza de la analítica de datos usando aprendizaje basado en proyectos colaborativos. *Formación universitaria*, 16(6), 23-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000600023>

Toro Claros, D. G. (2023). El estudio de casos en el proceso Enseñanza–Aprendizaje por competencias. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/7840>

Tran, N. M., Shekhar, K., Whitney, I. E., Jacobi, A., Benhar, I., Hong, G., ... & Sanes, J. R. (2019). Single-cell profiles of retinal ganglion cells differing in resilience to injury reveal neuroprotective genes. *Neuron*, 104(6), 1039-1055. [https://www.cell.com/neuron/pdf/S0896-6273\(19\)30969-9.pdf](https://www.cell.com/neuron/pdf/S0896-6273(19)30969-9.pdf)

Velasquez Soto, S. M. (2023). Estrategias colaborativas con herramientas tecnológicas virtuales y la mejora del pensamiento crítico en estudiantes de una institución superior Lima, 2022. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/107952>

Villanueva Morales, Camila, Ortega Sánchez, Gustavo, & Díaz Sepúlveda, Lesly. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 433-445. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>

Zainuddin, Z. y Perera, CJ (2019). Explorar la competencia, autonomía y relación de los estudiantes en el modelo pedagógico del aula invertida. *Revista de educación superior y superior* , 43 (1), 115-126. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2017.1356916>

Zambrano Briones, María Auxiliadora, Hernández Díaz, Adela, & Mendoza Bravo, Karina Luzdelia. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. Epub 10 de febrero de 2022. Recuperado en 12 de junio de

2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172&lng=es&tlng=es

Zambrano-Ponce, D. O., & Garcia-Espinoza, M. M. (2022). Fortalecimiento del aprendizaje colaborativo en el subnivel superior a través del aprendizaje basado en problemas. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 118-138. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2637>

Zapatanga Tanicuchi, J. J. (2022). Programa sobre aprendizaje basado en proyecto para desarrollar el pensamiento crítico de estudiantes de un instituto superior en el Ecuador, 2021. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/78378>

La pertinencia de la oferta educativa para detonar el desarrollo del estado de Tabasco.
The relevance of the educational Offer to detonate the development of the state of Tabasco.

Maestra Ana Edith Palomino Vergara.

aepalomino@yahoo.com

Universidad Internacional Iberoamericana, UNINI México.

ID ORCID: 0009-0003-9595-2468

Recepción: 25/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

Resumen

La presente investigación analiza puntos de la educación universitaria en Tabasco y su trabajo en conjunto con el desarrollo económico del Estado, considerando los programas educativos de nivel superior que se ofrecen, las instituciones donde se imparten tanto públicas como privadas, los recursos financieros invertidos en las instituciones de educación superior, el gasto por alumno en los diferentes subsistemas y la problemática actual sobre el exceso de egresados en áreas con escasa oportunidad laboral, en contraparte con las oportunidades laborales en áreas con escasez de personal calificado. La investigación presente es de metodología mixta, debido a que para el análisis de resultados se tomaron en cuenta respuestas tanto cuantitativas como cualitativas, obtenidas mediante la creación de encuestas, aplicadas a estudiantes y egresados de diferentes Programas Educativos de nivel superior, así como a empresarios/as de diversos ámbitos. De igual manera, se compara el presupuesto financiero otorgado a la educación superior en Tabasco y su distribución a las Instituciones de los diferentes subsistemas, con la finalidad de proponer y crear estrategias que apoyen en el mejoramiento de la calidad educativa, optimizar los recursos económicos, así como modificar y adecuar los planes de estudio. De igual manera se presenta una propuesta de reglamento que permita regular: las autorizaciones para aperturar nuevas instituciones de educación superior, el otorgamiento de Reconocimientos de Validez Oficial de Educación de tipo superior para impartir nuevos programas educativos, para de esta manera incrementar la

calidad educativa reducir la importación de mano de obra calificada y detonar el desarrollo de Tabasco en sus diversos ámbitos.

Palabras clave

Educación superior, pertinencia, eficiencia, gasto por alumno.

Abstract

This research analyzes points of university education in Tabasco and its work in conjunction with the economic development of the State, considering the higher education programs that are offered, the institutions where both public and private are taught, the financial resources invested in higher education institutions, the expenditure per student in the different subsystems and the current problem of the excess of graduates in areas with little opportunity labor, in contrast to job opportunities in areas with a shortage of qualified personnel. The present research is of mixed methodology, because for the analysis of results, both quantitative and qualitative responses were taken into account, obtained through the creation of surveys, applied to students and graduates of different Higher Level Educational Programs, as well as to entrepreneurs from various fields. Similarly, the financial budget granted to higher education in Tabasco and its distribution to the Institutions of the different subsystems is compared, in order to propose and create strategies that support the improvement of educational quality, optimize economic resources, as well as modify and adapt the curricula. In the same way, a proposal for a regulation is presented that allows regulating: the authorizations to open new institutions of higher education, the granting of Recognitions of Official Validity of Higher Education to teach new educational programs, in order to increase the quality of education, reduce the import of qualified labor and detonate the development of Tabasco in its various areas.

Keywords

Higher education, relevance, efficiency, expenditure per student

Introducción

La vinculación entre la educación, la política, la sociedad y los aspectos económicos son de vital importancia para el desarrollo de un país por ello, “A finales de la década de 1980 México inició una transformación fundamental de la educación superior, la cual se enfocó en modificar el perfil de la institución universitaria tradicional.” (Salas Durazo, Buendía Espinoza y Pérez Díaz, 2019: 27). En este sentido y, “A lo largo de las tres últimas décadas, el gobierno ha intentado revertir la baja calidad de la educación superior universitaria y tecnológica provocada por su expansión no regulada en la década de los setenta y principios de los ochenta” (Salas Durazo, et. al, 2019: 28). El número de estudiantes universitarios va en aumento y, desafortunadamente, no siempre se cuenta con instituciones de calidad, por el contrario, existen más centros educativos que con tal de cubrir la demanda estudiantil ofrecen carreras sin contar con la infraestructura necesaria para brindar educación de excelencia. Ahora bien, en México se ha observado que el sistema educativo tiene fallas, desde los contenidos de los programas educativos, hasta los docentes y aquellas y aquellos administradores que se encuentran en puestos directivos. Como se observa en la siguiente cita “Las instituciones de educación superior mexicanas no tienen la flexibilidad suficiente ni tampoco están los suficientemente bien conectadas para adaptar sus actividades educativas e investigadoras a las necesidades actuales y emergentes de la economía mexicana” (Badillo Vega et al., 2015 citado en OECD, 2018: 40).

Ahora bien, en el siguiente trabajo se busca establecer la pertinencia de la oferta educativa de nivel superior del estado de Tabasco, México, la relación que existe entre los recursos financieros asignados a las diferentes Instituciones de Educación Superior del estado y la calidad educativa de cada organismo, para de esta manera contar con los elementos necesarios y realizar una planeación prospectiva de la educación, no sólo considerando la investigación teórica como el análisis del Plan Estatal y Nacional de Desarrollo, Planes Educativos, Instituciones involucradas, entre otras, sino a partir de un trabajo de campo aplicando cuestionarios a estudiantes de diferentes universidad y carreras, egresados/as y empresarios/as, donde se conozcan los puntos más relevantes, tomando en cuenta las diferentes perspectivas, como lo son, la pertinencia del plan de estudios en el ámbito laboral, sugerencias para mejorarlos, las dificultades del mundo laboral y cuál es el perfil que los empresarios buscan en los egresados.

Con los resultados de la investigación, se proponen políticas con el objetivo de regular la autorización de Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios de nivel Superior, y de esta manera mejorar el sistema educativo actual y detonar el desarrollo del estado.

Metodología

Entorno

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen como responsabilidad el logro de los fines y propósitos de la educación de acuerdo con la capacidad con la que cuentan, considerando las necesidades del mercado laboral. Los empleadores tienen el compromiso de señalar las directrices para el logro de los proyectos de desarrollo nacional, regional y estatal. El gobierno debe proveer de los recursos necesarios para que la sociedad cuente con educación de calidad. Sin embargo, no siempre sucede así, por una parte, las instituciones no incluyen la formación de conocimientos y capacidades que el desarrollo integral del país requiere y, por la otra, tampoco logran ajustarse a lo que el mercado laboral demanda. Las IES están más preocupadas por atender una demanda social, que por la educación misma, por esta razón egresan alumnos de Programas Educativos que se enfrentan a situaciones de desempleo, sueldos poco competitivos o, terminan subempleándose en actividades que poco o nada tienen que ver con su formación profesional, ello se puede observar en la siguiente cita, “las instituciones de educación superior en México tienden a ofrecer programas que tengan probabilidades de atraer una alta matriculación y que sean menos costosos en cuanto a personal e infraestructuras. Como resultado, cerca de la mitad (46.6%) [...] corresponde a las ramas de ciencias sociales, administración y derecho, y el 71.9% son estudios de grado (OCDE, 2019:100).

Los empleadores por su parte se quejan de la formación de los profesionistas recién egresados, consideran que el perfil de egreso tiene poco que ver con las necesidades que ellos requieren o existen pocos egresados de las carreras que se necesitan. Según Márquez (2011:12), los desajustes entre la oferta y demanda de profesionistas en México se deben principalmente a estos cuatro planteamientos:

- 1) Mal funcionamiento de las IES pues se encuentran desfasadas con respecto a los requerimientos del sector productivo.

- 2) Mínima o nula inversión en investigación científica y tecnológica, poca vinculación entre en sector productivo y académico; precarización de las condiciones de trabajo.
- 3) Desajustes, en el gasto público.
- 4) Perspectiva de que los tres sectores antes mencionados forman parte del problema y por ello, también de la solución.

La pertinencia educativa es un indicador que debe utilizarse para evaluar la calidad en las IES, porque demuestra el grado con el que la educación responde a las necesidades sociales y empresariales, atendiendo los requerimientos del mercado laboral, contribuyendo en la resolución de problemas sociales, reduciendo el porcentaje de egresados desempleados o que laboran en actividades distintas a las de su formación. El hecho de no contar con egresados de Programas Educativos pertinentes a las necesidades de cada estado o región provoca que las grandes empresas, sobre todo las transnacionales, importen personal especializado, como lo asegura Antonio Catena, director general en México de Ackerman International (2019), “Normalmente cuando se contrata a un extranjero suele ser porque tiene un conocimiento difícil de encontrar en el mercado local[...]” (El Economista, 2019: 5)

Por otro lado, de acuerdo con Fernández (2017:8) [...] México en las últimas décadas ha registrado un crecimiento notable del número de instituciones particulares, pues para el ciclo escolar 2014-2015 el 69 % de las instituciones de educación superior pertenecían a este subsistema, que atiende al 30% de la matrícula total. El problema en este nivel educativo es que dentro de él coexisten algunas instituciones de élite que gozan de prestigio y programas académicos de calidad, con un número importante de instituciones de absorción de demanda que no cumplen con requerimientos mínimos para brindar servicios adecuados y que en muchas ocasiones ofrecen carreras atractivas para los jóvenes.

Educación

La educación es la base del crecimiento económico de una nación, por ello es considerada uno de los pilares básicos para evaluar la competitividad de un país, así lo señala el World Economic Forum (WEF). Prueba de esto es que los países ubicados en el top 10 en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) de la OCDE son también aquellos ubicados en el top 10 de los rankings de competitividad, además de tener las mayores cifras de PIB per cápita según el Fondo Monetario Internacional (FMI).

A la Educación Superior siempre se le atribuye el ser parte medular para el desarrollo económico de los países, sin embargo, en México este efecto no se ve tan claro debido a que de las universidades del país egresan personas que no logran encontrar un trabajo con la rapidez que esperan o, trabajan en ámbitos ajenos a la carrera que estudiaron.

El Estado de Tabasco, para el periodo 2020-2021 contaba con 91 Instituciones de Educación Superior (IES), 30 de ellas públicas y 61 privadas reconocidas, es decir que cuentan con Reconocimiento de Validez Oficial del tipo Superior ya sea otorgado por el estado de Tabasco o por la federación. Estas instituciones prestan servicio a la población en sus tres modalidades, escolarizada, mixta y no escolarizada, ofreciendo diferentes programas educativos; sin embargo, Tabasco carece de información veraz relativa a las carreras de nivel superior que se ofertan, cuáles son las instituciones que ofrecen esos programas educativos, cuántos alumnos las cursan, y cuántos egresados existen de cada una de ellas, limitando con esto una planeación adecuada de la oferta educativa de nivel superior en el Estado y la distribución de la matrícula acorde a las necesidades del mismo para mejorar su desarrollo.

Objetivo

Establecer la pertinencia de la oferta educativa de nivel superior en el estado de Tabasco y contar con los elementos necesarios para realizar una planeación prospectiva de la educación, que permita que los egresados de las diferentes Instituciones de Educación Superior puedan incorporarse al sector laboral en las áreas afines a su formación.

Problema de investigación

La relación entre la educación y el desarrollo económico es directamente proporcional, y se puede observar principalmente en las economías estables, donde se brinda a la población una educación de calidad, que cumple con los estándares internacionales. Esto se demuestra, al comparar los resultados de la prueba PISA, aplicada a los alumnos de los países con las diez economías más fuertes del mundo. Figura 3.

Figura 3. *Top 10 países con mayor puntuación en PISA.*

Posiciones más altas en la educación	Áreas de PISA		
	Lectura	Matemáticas	Ciencias
1	B-S J-Z' (China)	B-S J-Z (China)	B-S J-Z (China)
2	Singapore	Singapore	Singapore
3	Macao (China)	Macao (China)	Macao (China)
4	Hong Kong (China)	Hong Kong (China)	Estonia
5	Estonia	Taipei (China)	Japón
6	Canadá	Japón	Finlandia
7	Finlandia	Corea	Corea
8	Irlanda	Estonia	Canadá
9	Corea	Países Bajos	Hong Kong (China)
10	Polonia	Polonia	Taipei (China)

Nota: Basada en los resultados de PISA. (2018)¹

Es importante reconocer que, si bien no hay un secreto sobre lo que hace que un país sobresalga en diversas áreas importantes para su desarrollo, la educación es de suma relevancia para determinar los puntos claves que harán que el país en cuestión logre definir el mejor camino para un desarrollo creciente. A lo anterior, se le denomina pertinencia educativa, por lo que la pertinencia de la oferta educativa de nivel superior está en función de la respuesta que ésta tenga a las necesidades del mercado laboral y su aporte al desarrollo económico local, nacional e internacional, por esta razón es tan importante la buena relación de las IES con el sector productivo y gubernamental.

Las autorizaciones de Reconocimientos de Validez Oficial del Tipo Superior no cuentan con lineamientos específicos para Tabasco y se rigen por los acuerdos nacionales que no contemplan las necesidades específicas del Estado y la Región, esto dificulta la incorporación al sector productivo de los egresados de las diferentes Universidades e Institutos. Esto se puede observar de manera más clara en la siguiente cita, donde se expresa que la educación superior requiere de un “[...] análisis [...] que superen los enfoques puramente economicistas o parciales y tengan presente la necesidad de encontrar puntos de equilibrio entre las demandas del sector productivo y de la economía, los requerimientos de la sociedad en su conjunto [...]” (Tünnermann Bernheim, 2006:2).

Por lo anterior, se pretende conocer el número de Instituciones de Educación Superior Públicas y Privadas oficiales que prestan servicio en el Estado de Tabasco, los Programas

¹ BSJZ Hace referencia a 4 regiones de China, siendo estas: Beijing, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang.

Educativos que se imparten, cuántos de estos son de mayor demanda, cuántas instituciones imparten la misma carrera, así como determinar el número de alumnos que estudian y egresan de estos Programas Educativos, estimar el gasto por alumno de los diferentes subsistemas de educación superior que se encuentran en el Estado a fin de determinar la eficiencia en el manejo de los recursos financieros con respecto a la calidad educativa. De igual manera, se pretende conocer cuál es la demanda laboral en el estado de Tabasco y analizar la pertinencia de estos estudios universitarios con respecto a las necesidades del sector productivo.

La Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), es un órgano colegiado integrado por instituciones educativas y agrupaciones sociales interesadas en el fortalecimiento del sistema educativo superior de los estados, sin importar si son públicas o privadas, tiene la finalidad de buscar el desarrollo adecuado de cada una de las carreras ofrecidas en las múltiples universidades, para asegurar que se cubran las necesidades sociales y evitar el desempleo, por lo que es importante su buen funcionamiento y participación, para ello debe contar con información fidedigna que le permita tomar las mejores decisiones.

Por otro lado, las Instituciones de Educación Superior comprometidas en lograr una excelencia académica buscan la acreditación de sus Programas Educativos por parte de diferentes organismos como lo son los agrupados en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y cuyo objetivo es asegurar la calidad educativa de las diferentes carreras ofrecidas por las IES tanto públicas como privadas, y de esta manera dar certeza a la sociedad de que los egresados de esas instituciones y de esos Programas Educativos cumplen con los estándares necesarios para un buen desarrollo de sus actividades.

Ahora bien, contar con un presupuesto educativo, es lo que apoya en gran medida al logro de la calidad educativa, independientemente de los y las docentes y su preparación para la enseñanza en todos los niveles, si bien es cierto que se ha destinado una mayor cantidad de recurso que en décadas pasadas, es insuficiente para atender a todas las comunidades que lo necesitan y continuar equipando a las instituciones con aulas y laboratorios de mejor calidad para brindar mejores servicios y fomentar la investigación en las diferentes áreas del conocimiento, entre otras muchas actividades.

En lo relativo a la educación, el presupuesto asignado a cada institución para la formación académica de los alumnos en algunos casos es superior a la que destinan las instituciones de educación superior privadas para el mismo fin, lo que plantea algunas preguntas sobre la eficiencia

y eficiencia en el manejo de los recursos, la calidad educativa que se podría alcanzar, así como el aprovechamiento escolar por parte de los estudiantes.

En cuanto al sector educativo público del estado de Tabasco, el gasto por alumno no se comporta de manera homogénea, ni por subsistema, zona geográfica, programa educativo o si brindan educación de calidad, como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. *Gasto por alumno IES Públicas 2021*

Institución	Gasto por Alumno
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	\$73,824.80
Institutos Tecnológicos Federales	\$37,345.94
Institutos Tecnológicos Descentralizados	\$57,031.17
Universidades Politécnicas	\$35,003.08
Universidades Tecnológicas	\$60,417.42
Universidades Interculturales	\$45,297.42
Escuelas Formadoras de Docentes	\$90,437.60

Nota: Dirección Educación Superior SETAB.2022.

Las instituciones de educación superior públicas en Tabasco, tomando en cuenta los diferentes subsistemas, tienen en promedio un gasto por alumno de \$57,051.06. Por otro lado, en cuanto a las instituciones privadas, se promedió el gasto por alumno de las tres universidades privadas con mayor prestigio del estado, siendo la Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad Olmeca, Universidad del Valle de México, dando un promedio de \$72,428.66.

Tabla 2. *Comparativo de colegiaturas IES Privadas en Tabasco. 2021*

Institución	Gasto por Alumno
Universidad Autónoma de Guadalajara	\$90,000.00
Universidad Olmeca	\$53,988.00
Universidad del Valle de México	\$73,298.00

Nota: Basado en gastos publicados por las IES. 2021

Como se puede observar, las instituciones privadas invierten alrededor del 20% más en la formación de sus alumnos; sin embargo, en algunos casos las instalaciones y servicios no son de

mejor calidad que en las IES públicas, no obstante, en las escuelas privadas no presentan “paros”, situación que se observa en las públicas y que afecta considerablemente en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Los recursos económicos destinados a la educación son fundamentales en la formación de los profesionistas del país, aunque se clasifican como gasto, debe considerarse por su importancia como una inversión. De los recursos Federales destinados al financiamiento de la educación superior de postgrado, concentrado en el ramo 11” Educación Pública”, el 78.6% del recurso se asignan a las instituciones de gran envergadura como lo son la UNAM y el IPN. El resto se distribuye a instituciones públicas que cuentan con programas educativos de áreas específicas como lo son agricultura, desarrollo social y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. El gobierno federal destina un presupuesto para educación distribuido en las diferentes entidades federativas, en los últimos años el estado de Tabasco recibió más de 6 mil millones de pesos para este rubro.

Tabla 3. *Presupuesto Total Autorizado Educación a Tabasco*

	2019	2020	2021
Presupuesto Total Autorizado	\$ 6,160,779,664.00	\$ 6,428,721,653.00	\$ 6,486,979,946.00
Presupuesto Autorizado Educación Superior	\$ 1,890,499,894.00	\$ 2,025,147,213.00	\$ 2,208,507,225.00
% Educación Superior	31%	32%	34%

Nota: Información Periódico Oficial del Estado de Tabasco. 2022

Este presupuesto federal está destinado y etiquetado para proyectos específicos, como son subsidios a organismos descentralizados y becas “jóvenes escribiendo el futuro”, entre otros. Para el caso de Tabasco los recursos autorizados en el rubro de educación se distribuyen de la siguiente manera.

Tabla 4. *Presupuesto Total Autorizado Educación*

	2019	2020	2021
Presupuesto Total Autorizado Educación Superior	\$ 1,890,499,894.00	\$ 2,025,147,213.00	\$ 2,208,507,225.00

Subsidio Organismos	\$	\$	\$
Descentralizados	1,666,515,117.00	1,542,955,416.00	1,726,899,423.00
Jóvenes Escribiendo el	\$	\$	\$
Futuro	170,471,989.00	362,208,000.00	354,196,800.00
Otros programas y becas	\$	\$	\$
	53,512,788.00	119,983,787.00	127,411,002.00

Nota: Información Periódico Oficial del Estado de Tabasco. 2022

Es importante señalar que al presupuesto autorizado para Educación Superior se debe agregar el recurso destinado a las escuelas normales que son instituciones de nivel superior cuya función es la de formar a los formadores de la educación.

En el caso de Tabasco, el recurso asignado al Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa (FONE) en los últimos tres años fue de \$152,499,354.13 en 2019, \$68,214,029.65 en 2020 y de \$58,348,093.00 en 2021, de acuerdo con la Secretaría de Educación del Estado. Es importante tomar en cuenta que cada año, se tiene una disminución a la aportación, destacando que en el 2020 fue el año en que la pandemia por SARS-COV-19 se presentó, por lo que la reducción fue considerable ya que los recursos se destinaron al sector salud, situación que se comprende, sin embargo, en los años subsecuentes no se han alcanzado los recursos que se asignaron en el 2019.

Método

La presente investigación se describe como cuantitativa pues, acorde con Ñaupas et al (2018:140) este enfoque utiliza la recolección de datos y su análisis para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previas, además confía en la medición de variables e instrumentos de investigación, con el uso de la estadística descriptiva e inferencial. Ello se observa en los formularios aplicados a los diferentes grupos para la recolección de la información completa.

También, la investigación es descriptiva, porque se busca “[...] medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refiere, esto es, a su objetivo, no es indicar cómo se relacionan éstas.” (Hernández-Sampieri et al (2014:92). Esto, debido a que se pretenden conocer las diversas opciones en cuanto a las carreras que los estudiantes seleccionan, las mejores oportunidades laborales en el estado, los conocimientos y habilidades que requieren los empleadores en las y los egresados, desarrollo y actualización de los planes de

estudio, presupuestos educativos, así como analizar las áreas de trabajo que el sector productivo busca para cubrir sus vacantes, entre otros.

Por otro lado, el diseño de investigación es transversal lo que implica, de acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014:154), la recolección de datos en un momento específico, teniendo como propósito describir variables y analizar su incidencia y relación en el momento de su análisis.

Para realizar esta investigación se diseñó un formato donde se registró la información general de cada IES, así como todos los Programas Educativos que ofrecen, la modalidad en la que se imparten, la matrícula inscrita y los egresados de los últimos años. Con la finalidad de hacer un censo y contar con la información del total de las IES oficiales tanto públicas como privadas del Estado y posteriormente poder clasificar y ordenar todos los Programas Educativos, conocer la matrícula, saber cuántas IES ofrecen el mismo PE y determinar cuál es la pertinencia de este con relación al sector productivo.

Con esto, se pretende determinar cuáles son los Programas Educativos y la matrícula que deben ofertar las IES, tanto públicas como privadas, para que al egreso los nuevos profesionistas sean contratados por el sector productivo o que generen proyectos necesarios para el desarrollo del Estado. Por ende, se pretende proponer una solución a la problemática actual, lo cual permitirá encontrar el punto de referencia que apoye la propuesta, para obtener el mayor provecho a la oferta educativa y laboral.

De igual forma, se llevó a cabo la aplicación de formularios a estudiantes, egresados/as y empleadores, para conocer y analizar cuáles son las habilidades, conocimientos, calidad de los estudios y experiencia que los empresarios buscan, entre otros muchos factores. También, para saber cuáles son las expectativas que los estudiantes tienen de sus instituciones, cuáles son las mejoras que proponen a los planes de estudio de las diferentes carreras, con la finalidad de establecer cuáles son los PE que no tienen alta demanda por parte de las empresas, evitando aumentar el número de graduados y graduadas que no encontraran trabajo rápidamente o que, lamentablemente se dediquen a un área ajena a sus estudios.

Ahora bien, tomando en cuenta que tanto los estudiantes, egresados y empleadores en Tabasco durante el ciclo 2020-2021 fue una población finita, la fórmula usada para determinar el tamaño de la muestra es la utilizada en estadística y en los estudios de mercado. Para su obtención es necesario pasar por varias etapas para así determinar el número de encuestas a aplicar.

La fórmula utilizada para la obtención de la muestra fue la siguiente (1),

$$\left[\begin{array}{l} \text{Necessary} \\ \text{Sample Size} \end{array} = \frac{(Z\text{-score})^2 \times \text{StdDev} \times (1\text{-StdDev})}{(\text{margin of error})^2} \right]$$

Nota: Fuente: Qualtrics. “Cómo calcular el tamaño de una muestra”(2022).

Los datos para determinar el tamaño de la muestra fueron los siguientes,

- Nivel de confianza: 95%
- Tamaño de la población: 135,133
- Margen de error: 5%

A partir de lo anterior, el resultado obtenido fue de: 384, siendo el número de estudiantes que se buscaron para la aplicación de la encuesta. En cuanto a los empresarios, se determinó una muestra del 50% de la utilizada para los estudiantes, siendo de 191, buscando que fueran miembros de las diferentes cámaras empresariales en Tabasco y de diferentes sectores industriales. Con respecto a los egresados se hizo la misma proyección.

Resultados

Se realizó una investigación sobre la oferta educativa que promueven las 30 Instituciones de Educación Superior Públicas y las 61 Privadas, instaladas en el estado de Tabasco, encontrando que existen 1016 programas educativos de los cuales, los jóvenes entre 17 y 25 años pueden elegir para continuar sus estudios y desarrollarse profesionalmente. De estas opciones el 3.1% corresponden a nivel Técnico Superior Universitario, 66.2% de nivel licenciatura, 7.4% de alguna especialidad, 19.7% de maestría y el 3.6% de nivel doctorado.

Sin embargo, al hacer un análisis más detallado se observa que realmente existen 27 programas educativos a nivel TSU (nivel 5B de acuerdo con la UNESCO) y 274 a nivel licenciatura (nivel 5 A), esto debido a que hay diversas ramificaciones de una misma carrera, en donde el enfoque puede cambiar, aunque no la esencia de la carrera. Ejemplo de esto son las carreras del área contable, donde encontramos que, puede estudiarse tanto a nivel TSU como licenciatura, para Técnico Superior Universitario en 2 instituciones y para nivel licenciatura en 3 universidades, en

ambos casos del sector público, de igual manera, puede cursarse en 26 instituciones privadas, esto significa que este programa educativo puede ser estudiado en el 34% de las instituciones de nivel superior del estado.

Como podemos observar en Tabasco, la carrera de Ingeniería Industrial se puede cursar en 25 de las 91 IES del estado, no obstante, la industria no petrolera en el estado es escasa, las actividades económicas más importantes en Tabasco, según lo señala la Secretaría para el Desarrollo Económico y la Competitividad son: Comercio al por menor y Servicio de alojamiento temporal y preparación de alimentos.

Por lo antes expuesto, se podría concluir que los egresados de la carrera de Ingeniería Industrial se enfrentarán a mayores dificultades para insertarse en el mercado laboral acorde a su perfil de egreso. Siendo esto parte de los puntos importantes por los que se realizó la investigación, debido a que, sin una adecuada organización y vinculación entre las actividades económicas primordiales del Estado y las carreras ofertadas, la población que finaliza su carrera universitaria se enfrentará a mayores obstáculos para su contratación.

Figura 4. Distribución de Actividades en Tabasco



Nota: Secretaría de Economía. Data México. Tabasco. 2019

En cuanto a la comunidad estudiantil universitaria el 75.4% estudia en instituciones públicas y el 24.6% en privadas, es decir 66,270 jóvenes cursan algún programa educativo en las 30 instituciones públicas del estado, mientras que 21,615 estudiantes se preparan a nivel superior en las 61 escuelas privadas, de esta población el 50.90% está integrado por mujeres y el 49.10% por hombres.

Tabla 5. *Distribución matrícula Educación Superior*

	MATRÍCULA	PORCENTAJE
TSU	2150	2.40%
LICENCIATURA	82105	93.40%
MAESTRÍA	3209	3.70%
DOCTORADO	421	0.50%

Nota: Información Dirección de Educación Superior de Tabasco. 2022

Ahora bien, con relación a los Programas educativos, los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes muestran que el 47.5% cursa las carreras relacionadas al área de la salud, el 20% en algún tipo de ingeniería, el 10.5% en el área administrativa y el 22% restante a diferentes áreas.

Tabla 6. *Programas Educativos que más respondieron la encuesta*

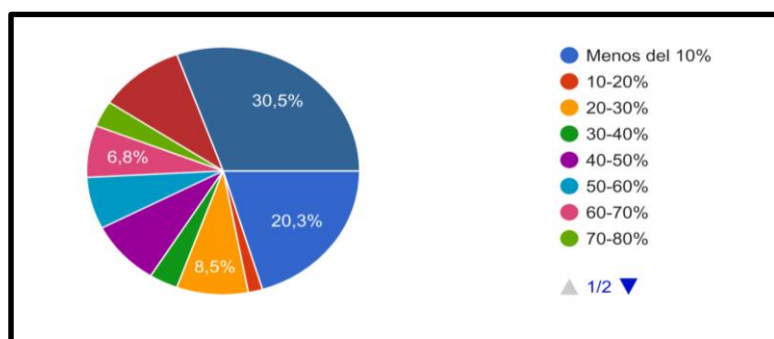
Licenciatura	Total de Alumnos
Médico Cirujano	143
Arquitectura	23
Comercio Internacional	20
Educación Física	18
Administración de Empresas	17
Psicología	16
Ingeniería Financiera	14
Ingeniería Industrial	12
Ingeniería Petrolera	11
Ingeniería en Automatización y Control Industrial	11
Terapia Física	9

Nota: Información de encuesta aplicada. 2022

De los empresarios encuestados podemos observar que más del 50% de ellos cuentan con una plantilla laboral integrada por menos del 50% de tabasqueños. Un punto importante a destacar

y que debe ser considerado por las instituciones educativas es que aproximadamente el 30% de las empresas instaladas en el estado de Tabasco contratan casi en su totalidad a egresados de universidades foráneas, ya que menos del 10% de su personal está integrado por egresados de IES del estado.

Figura 5. Cargos dentro de las organizaciones ocupadas por empresarios tabasqueños.



Nota: Información encuestas aplicadas. 2022

Las opiniones expuestas por los empresarios en las preguntas abiertas señalan principalmente que lo más solicitado en un/a egresado/a para su contratación es lo relacionado a aspectos de desarrollo humano, tanto en valores como en actitudes, sobre todo buscan personas responsables, disciplinadas, comprometidas, proactivas, entre otras actitudes, incluso estas cualidades son más valoradas que los conocimientos específicos de las carreras.

Es importante señalar que los empresarios manifiestan interés por continuar contratando egresados de los programas educativos saturados como Administración y Contabilidad, y existen muchos egresados de esas carreras que se encuentran desempleados, lo que indica que los jóvenes que terminan sus estudios en las instituciones educativas del estado de Tabasco, sobre todo de estos Programas Educativos, no cubren con el perfil solicitado por los empleadores.

Por otro lado, el sector productivo solicita que los egresados mejoren en el manejo de software, la lógica matemática, redacción y el manejo de un buen nivel de un segundo idioma,

preferentemente el inglés; estos conocimientos no son propios de asignaturas impartidas a nivel superior, estos conocimientos se deben desarrollar desde la secundaria, lo que manifiesta que debe existir un mayor compromiso por mejorar la calidad educativa en todos los niveles, considerando que las deficiencias se manifiestan al momento de contratación de los egresados de nivel superior. Lo señalado por los empleadores se confirma al ver los datos emitidos después de aplicar la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos) a jóvenes de 15, resultados que ubican a México en los últimos lugares de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Con respecto a lo anterior, es importante destacar que, si bien una licenciatura es significativa para el proceso de contratación, lo es también la personalidad, experiencia laboral, herramientas en redacción y ortografía, teniendo incluso mayor relevancia.

Por otro lado, en cuanto a la pregunta abierta sobre ¿Qué carreras considera que hacen falta para mejorar el desarrollo económico de Tabasco?, se destacan las siguientes respuestas: producción agrícola, ingeniería hidráulica, logística, carreras relacionadas con el sector energético e ingenierías relativas al mantenimiento de barcos, áreas de posible crecimiento para Tabasco.

Con relación a los egresados/as, se destaca el poco compromiso por temas relacionados con la educación sobre todo como mejorar la formación académica. Las respuestas obtenidas muestran que más del 70% realizó sus estudios universitarios en instituciones de educación públicas. Al evaluar la relación que tiene el trabajo que desarrollan con la carrera estudiada, se encuentra que el 64% está en concordancia, el 20.3% tiene una ligera relación con su formación académica y el 15.7% desempeña una actividad distinta a la de su carrera profesional.

En contraste, casi el 50% de los egresados consideran que su salario no es suficiente para cubrir las necesidades generales. Respecto al tiempo que tardaron en encontrar trabajo, más del 75% de los entrevistados señalaron que ingresaron al mercado laboral entre 1-6 meses posteriores al haber concluido sus estudios. También, se puede destacar que cerca del 15% de los nuevos profesionistas tardan más de un año para lograr colocarse en alguna empresa y tener empleo.

La pregunta abierta con mayor peso para la investigación es la siguiente: ¿Qué modificaría y/o agregaría a los programas educativos en general?, de lo anterior se deriva que 31.5% de los egresados comentaron que es necesario contar con más casos prácticos, porque de esta forma los estudiantes se encontrarán más preparados, el 15.7% expuso que es necesario actualizar los planes de estudio con temas acordes a lo que se presenta en el sector empresarial, dado que algunos conceptos o prácticas que se vieron en clase resultan obsoletas. Lo anterior, es de suma importancia

para las instituciones de educación superior porque de esto depende en gran medida el que sus egresados se inserten en el sector laboral en el menor tiempo posible, se coloquen en los mejores puestos y con mayores ingresos, logrando mejorar la situación económica y social de la población.

Discusión

El modelo de la triple hélice, involucra a los sectores educativo, empresarial y gubernamental con el propósito de potencializar el desarrollo de algún estado o región. Para el caso de Tabasco es necesario contar con un proyecto que involucre activamente a estos sectores para que de forma conjunta se tomen decisiones de manera eficiente y responsable, con reglas claras e información objetiva logrando con esto que los recursos se aprovechen adecuadamente y se obtengan los mejores resultados en el menor tiempo posible. Al contar con un documento que señale criterios claros de evaluación se busca controlar la apertura de Instituciones de Educación Superior (IES) que de manera desmedida se establecen en el estado, ofreciendo Programas Educativos (PE) que están saturados o que no cubren con los estándares de calidad educativa, provocando que los egresados no encuentren empleo alineado a sus estudios, creando una sociedad frustrada y resentida.

Por esta razón, se estructuró un reglamento para el funcionamiento de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) Tabasco, donde se consideran los aspectos más importantes para la autorización de la apertura de nuevas instituciones educativas, así como de la impartición de nuevos PE, este documento está alineado a las políticas educativas vigentes y señala los requisitos mínimos necesarios a fin de brindar una educación de calidad, punto clave e indispensable para lograr el desarrollo que tanto se necesita en el estado y el país formando personal calificado con estándares internacionales.

Como parte importante de la propuesta se estructuró un reglamento para el otorgamiento de autorización, refrendo y retiro o revocación del reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior de instituciones particulares en el sistema educativo estatal.

De igual manera, se detallan las funciones de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior, con la finalidad de lograr una coordinación local de las estrategias, programas y proyectos, así como la planeación del desarrollo de la educación superior, integrada por

autoridades de educativas a nivel federal y estatal, instituciones de educación superior públicas y privadas, representantes del sector empresarial y social, siendo sus principales funciones las de,

1. Planear y propiciar el desarrollo de la educación superior de la entidad de manera concertada y participativa entre la autoridad educativa local y las instituciones de educación superior;
2. Fomentar la colaboración entre las instituciones de educación superior de la entidad, que permita un desarrollo ordenado y la movilidad de las y los estudiantes y del personal académico, así como la vinculación con los sectores público, social y productivo;
3. Proponer estrategias para el fortalecimiento del financiamiento de las instituciones públicas de educación superior de la entidad, así como para la transparencia y la rendición de cuentas;
4. Proponer estrategias para el fortalecimiento de la planta académica y administrativa de las instituciones de educación superior de la entidad federativa.

Por otro lado, se presentan los requisitos y procedimientos para obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de nivel superior (RVOE) con la finalidad de que los PE que lo obtengan cumplan con las exigencias de una educación de calidad, resaltando los siguientes puntos,

1. Descripción de los fines del aprendizaje o formación, objetivo(s), propósito(s) o competencia(s) general(es), que adquirirá el alumno de acuerdo con la estructura y organización del plan de estudios, el nivel educativo y la denominación propuesta;
2. Presentar un estudio de oferta-demanda educativa, bajo los criterios de pertinencia, excelencia, equidad, inclusión, interculturalidad y cuidado del medio ambiente, además del entorno mundial y las necesidades nacionales, regionales, estatales y locales.
3. Establecer de manera progresiva y permanente esquemas para la formación, capacitación, superación y profesionalización del personal académico del tipo de educación superior, con la finalidad de contribuir a una mejora en los métodos pedagógicos, el proceso de construcción de saberes y en el aprovechamiento académico de los estudiantes.
4. Presentar un programa de mejora continua o una acreditación institucional nacional o internacional vigente ante la Autoridad Educativa.
5. Criterios de evaluación que medirán el aprendizaje del alumno.
6. Modalidades educativas para la prestación del servicio educativo a cargo de los particulares que podrá ser: Escolarizada, No escolarizada, Mixta o Dual.
7. Presentar la propuesta de las instalaciones para impartir educación del tipo superior de calidad contando con espacios que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y

pedagógicas necesarias que permitan el adecuado desarrollo del proceso educativo, así como guardar una relación directa entre su equipamiento y las actividades de enseñanza-aprendizaje para el cabal cumplimiento del plan y programa de estudios.

Ahora bien, en cuanto al personal académico, los docentes asignados a los programas educativos solicitados por las IES, deberán cumplir con diversos requisitos como poseer como mínimo el título, diploma o grado correspondiente al nivel educativo en que se desempeñarán, contar con el perfil académico idóneo para impartir asignaturas en PE respectivos, debiendo reunir los antecedentes académicos, conocimientos, habilidades y experiencia necesarios para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, evaluaciones y demás actividades académicas a su cargo.

En cuanto a las características de las instalaciones, tema relevante en los resultados obtenidos en las respuestas emitidas por los alumnos, se destaca que las instituciones que decidan impartir educación del tipo superior deberán contar con espacios, equipos y laboratorios que cubran los requisitos mínimos indispensables a fin de garantizar que los aprendizajes se logren tanto en la teoría como en la práctica, mejorando con esto la inserción de los egresados en el mercado laboral.

De igual forma, es importante señalar que en esta propuesta se da mayor importancia al cumplimiento en la infraestructura y equipamiento. Dentro de los puntos se estipula que el inmueble debe contar con la factibilidad de uso de suelo, la constancia por parte de protección civil, entre otros, aspectos relevantes en la seguridad de los estudiantes.

Mejorar la calidad educativa a nivel superior implica contar con un mejor control de las y los académicos que se encuentren activos en las instalaciones escolares, pues parte de lo que se busca regular es la eficacia de las y los maestros que tienen un rol importante en la vida de cada estudiante, constatar el cumplimiento de lo plasmado en los planes de estudio a fin de garantizar una educación adecuada que apoye al desarrollo del Estado.

A partir de este trabajo de investigación, se puede determinar la importancia de comenzar con la actualización en los planes de estudio de las carreras que se imparten en las diferentes IES, diseñar nuevos programas educativos acordes con las necesidades del estado y la región a fin de detonar su desarrollo, tomando en cuenta las necesidades del sector empresarial para que los egresados que se enfrentarán al mundo laboral puedan encontrar con éxito un empleo acorde a la carrera estudiada y con un salario competitivo. También se destaca la importancia de analizar no

sólo la economía de cada estado, sino las actividades que pueden desarrollar de manera efectiva, y fortalecer aquellas que ya se realizan, generando con ello crecimiento económico. De igual forma, crear cambios sociales que permitan la incorporación de nuevos programas educativos que ya se imparten en otros países y que serán de mayor utilidad a la sociedad, y evitar que se continúe promoviendo carreras que están en la obsolescencia.

Otro punto relevante, es tener siempre presente la importancia del impacto de la calidad educativa en la sociedad, y debe verse reflejada tanto en la plantilla docente al contar con profesores capacitados y actualizados, como en los centros educativos que deben contar con las instalaciones y equipo necesarios para que estudiantes y académicos logren las competencias planteadas en las diferentes asignaturas. De igual manera, es importante contar con una buena planeación y distribución de los recursos económicos asignados con la finalidad de que las IES sean cada día más eficientes en el aprovechamiento de los recursos y que el gasto por alumno de los diferentes centros educativos cada vez sean más homogéneos.

De igual forma, el contar con reglas claras para la autorización de nuevos programas educativos y apertura de nuevas instituciones de educación, así como el involucramiento del sector empresarial y social, garantizará una sociedad más consciente, con educación de calidad, acorde a las necesidades del entorno, logrando con esto el desarrollo del Estado y la región.

Conclusiones

Desde la revolución industrial y de manera empírica se ha declarado que la educación es uno de los pilares para el desarrollo de una comunidad, estado o nación. Se considera como un instrumento que genera igualdad social y crecimiento económico a largo plazo, nuestra de eso es que los países más desarrollados son aquellos que cuentan con niveles más altos de educación. Es necesario destacar que la adaptación de la tecnología a los procesos industriales impacta en la especialización de los empleos requeridos por lo que brindar educación pertinente resulta de suma importancia.

Sobre este tema es preciso comentar que en México la educación privada atiende aproximadamente el 30% de la población de nivel superior, aunado a esto, pocas cuentan con acreditaciones que avalen que cuentan con la infraestructura necesaria como laboratorios, aulas, equipos y personal docente para brindar una educación de calidad. En el caso de Tabasco, el 24.6%

de los estudiantes de nivel superior son atendidos por instituciones privadas y al igual que en el resto del país, de las 31 IES privadas, solo 5 cuentan con algunos programas educativos acreditados como de calidad por algún organismo acreditador.

Al analizar a la educación como un factor relevante para el desarrollo, es importante considerar la relación que debe existir entre la educación y la respuesta rápida que tenga para cubrir las vacantes laborales dado los proyectos planteados por el gobierno y sector empresarial, ya que el desarrollo implica que el sistema educativo sea capaz de atender la demanda laboral con los estándares más altos para que las actividades económicas puedan desarrollarse a pesar de su especialización o complejidad.

Al respecto es de destacar que Tabasco importa mucha mano de obra calificada, prueba de ello es que en un poco más del 50% de las empresas instaladas en el Estado el personal contratado no es tabasqueño y que menos del 10% de estas es dirigida por egresados de alguna universidad tabasqueña, por lo que es sumamente importante implementar estrategias que permitan mejorar la calidad educativa del estado y de esta manera detonar el desarrollo tanto económico, tecnológico como social.

La pertinencia educativa es un factor relevante para el desarrollo del Estado, para que las/los egresados de las diferentes Instituciones de Educación Escolares se integren con mayor facilidad al entorno laboral, aunque si bien es cierto que casi el 75% de los egresados de algún Programa Educativo de nivel Superior consiguen trabajo en los primeros meses después de haber terminado su formación, también lo es, que solo el 50% de estos se desarrolla en puestos que tiene relación con la carrera cursada. Lo cual indica que, en Tabasco, es necesario contar con mecanismos que incentiven y ajusten los Programas Educativos ofertados por las diferentes Instituciones Educativas con relación a las necesidades del sector empresarial. Por lo que, el contar con una pertinencia educativa acorde a las necesidades del Estado, reducirá la contratación de profesionistas de otros estados o países; asimismo se logrará el contar con mejores sueldos y profesionistas más plenos en el desarrollo de sus actividades, incentivando con esto la creatividad e innovación tanto de productos y/o servicios, volviendo de esta manera al proceso en un círculo virtuoso para el desarrollo del Estado y la Región.

Al inicio de la investigación se tenía la hipótesis de que el sector empresarial, quien de alguna manera propician el crecimiento industrial y tecnológico, solicitaría carreras innovadoras o acordes al aprovechamiento de los recursos naturales con los que cuenta Tabasco; sin embargo,

después de la aplicación de las encuestas, las respuestas no fueron las esperadas, los empresarios requieren egresados/as de las carreras tradicionales como lo son administración, contabilidad y derecho, pero lo que solicitan casi de manera unánime es que se mejoren las actitudes y conocimientos de los egresados.

Lo anterior no es tarea fácil, ya que implica el involucramiento de la sociedad en el ámbito educativo, sin embargo, estos aspectos se consideran en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana que se aplica en la educación básica desde el 2019, y a pesar de que los resultados se verán a largo plazo ya se dio el primer paso. No obstante, la educación superior debe responder de manera casi inmediata a las necesidades del sector productivo, por lo que las IES deben implementar estrategias, como impartir asignaturas o talleres de valores y actitudes, cursos de nivelación o reforzamiento, que permitan mejorar las actitudes y conocimientos de sus estudiantes.

Al tomar en cuenta a la educación como un aspecto importante para el desarrollo del estado se debe analizar el recurso financiero asignado, porque a la educación se le considera como una inversión y por lo tanto deben estudiarse los costos de esta, a fin de poder comparar los recursos asignados desde el punto de vista financiero con relación a la eficacia con la que se desempeña el sistema educativo, y de esta manera determinar si es necesario incrementar el recurso o evitar los desperdicios.

Por esta razón, se investigó sobre los recursos financieros asignados a las Instituciones de Educación Superior del Estado, dinero que se utiliza para su buen funcionamiento y prestación de servicios. Estos montos provienen de varias fuentes de ingreso tanto federales, estatales y recursos propios, para esta investigación se agruparon todos esos recursos y se dividió entre el total de la matrícula atendida por cada una de las instituciones esto con la finalidad de estimar el costo por alumno y contar con un parámetro más de tipo costo – beneficio que permitiera saber qué subsistema e institución tiene un mejor uso de los recursos recibidos.

En México, el costo anual por alumno es menor a los 5,000 dólares, es decir menos de 90 mil pesos, en el caso de la UNAM ronda por los 70 mil pesos y para el caso del IPN por los 85 mil pesos, sin embargo, a esto se debe agregar el costo social, es decir, las aportaciones que la familia hace para que los jóvenes cuenten con estudios de nivel superiores, cuando el estudiante carece de una red de apoyo solida se enfrenta a muchas complicaciones provocando en la mayoría de los casos en deserción escolar, por esta razón los programas de becas para estudiantes son tan importantes y deben de fortalecerse.

La asignación de recursos no es equitativa, aún dentro de los mismos subsistemas existen instituciones que reciben mayor recurso financiero teniendo menor matrícula, lo mismo sucede con los programas educativos de calidad, pues, aunque existen universidades que cuentan con un mayor número de carreras acreditadas por organismos evaluadores reciben menos presupuesto que otras que si las tienen.

Es importante hacer un análisis reflexivo y a profundidad sobre cómo se utiliza el gasto corriente dentro de las Instituciones de Educación Superior, esto con la finalidad de hacer más eficientes sus procesos administrativos y estar en condiciones de asignar un mayor porcentaje de los recursos para fortalecer el proceso enseñanza – aprendizaje, sobre todo en las áreas que más lo solicitan y necesitan los alumnos que son los casos prácticos, es decir se podrían adquirir equipos de laboratorio moderno y actualizado acorde con lo requerido por los sectores productivo y social.

En conclusión, contar con un reglamento bien estructurado permitira tener parámetros claros para determinar la viabilidad de autorizar la apertura de nuevas instituciones de educación superior, evaluar la pertinencia de los Programas Educativos que se ofrecen en las diferentes Instituciones de Educación Superior, de igual manera se puede trabajar de manera colaborativa para aprovechar mejor las instalaciones, talleres y laboratorios que se tengan en común, todo esto coordinado por la COEPES que estará integrada tanto por IES como por organismos gubernamentales y el sector empresarial, buscando siempre detonar el desarrollo del Estado de Tabasco.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2019-2020*. ANUIES.
<http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Fernández Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa, volumen (17) no.74*, pp. 183-207. Instituto Politécnico Nacional, Coordinación Editorial.
- Gobierno del Estado de Tabasco. (2022). *Periódico Oficial del Estado de Tabasco*.
<https://tabasco.gob.mx/PeriodicoOficial?page=35>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C. & Baptista Lucio M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. Education.

https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Márquez Jiménez A., (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. *Perfiles Educativos. Volumen (XXXIII)*. pp. 169-185. IISUE-UNAM.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea15.pdf>

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J.J. & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la Investigación, cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (2019). Labour Market Relevance and Outcomes. *Higher Education in Mexico*. OECD Publishing. Paris.

https://www.oecd.org/en/publications/higher-education-in-mexico_9789264309432-en.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?. *PISA 2018 Results, (Volume VI)*. OECD Publishing. Paris.

https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-vi_d5f68679-en.html

Qualtrics (2023). Cómo calcular el tamaño de una muestra: asegúrese de que el muestreo sea correcto. *Qualtrics XM*.

<https://www.qualtrics.com/es/gestion-de-la-experiencia/investigacion/calcular-tomano-muestra/?rid=ip&prevsite=en&newsite=es-la&geo=MX&geomatch=es-la%20a>

Redacción El Economista (2019, 18 de junio). México, un mercado laboral multicultural. *El Economista*.

<https://www.eleconomista.com.mx/el-empresario/Mexico-un-mercado-laboral-multicultural--20190617-0146.html>

Salas Durazo, I., A., Buendía Espinosa, A., & Pérez Díaz, A.,B. (2019). La apropiación de la política educativa en las universidades públicas mexicanas: entre la ambigüedad y la diversidad. *Revista de la educación superior, volumen (48) no.191*, pp. 25-49.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000300025&lng=es&tlng=es.

- Statista (2022). *Ranking de países con mayor producto interior bruto (PIB)*.
<https://es.statista.com/estadisticas/600234/ranking-de-paises-con-el-producto-interior-bruto-pib-mas-alto-en/>
- Gobierno de México (2019). Tabasco | Entidad Federativa | Economía. *Data México*.
<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/tabasco-tb#economy>
- Secretaría de Gobierno de Tabasco (2021). *Periódico Oficial del Estado de Tabasco*.
<https://tabasco.gob.mx/PeriodicoOficial/descargar/2657>
- Tünnermann C. (21 noviembre 2006). Pertinencia y Calidad de la educación superior. *Lección inaugural*. Guatemala.
<https://docplayer.es/52367862-Tunnermann-c-2006-pertinencia-y-calida-de-la-educacion-superior-leccion-inaugural-guatemala-consultado-el-21-de-noviembre-de-2006-en.html>

**Percepción de Autoeficacia de Futuros Docentes sobre su Formación Inicial. Escuela
Normal Superior privada en Morelos**

**Perception of Self-efficacy of Future Teachers regarding their Initial Training. School
Private Superior Normal in Morelos**

Yanet Soberanes Cespedes

Centro Universitario Villavicencio

socy66@hotmail.com

Fermín Sotelo Bahena

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos

Fermin.sotelo@iebem.edu.mx

Recepción: 25/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

Resumen

El presente estudio es un segundo reporte parcial de corte cuantitativo que aborda la autoeficacia sobre la formación de futuros docentes de una escuela normal en Morelos. Este trabajo analiza e incorpora la autoeficacia de estudiantes de educación normal, constructo que tiene una influencia importante en la actividad docente en cuanto a que es más probable que los maestros que se perciben capaces de realizar las tareas educativas, las desempeñen mejor y logren mejores resultados en sus estudiantes (Garduño, Carrasco & Raccanello, 2010). A partir del procesamiento de los datos de una encuesta semi-estructurada [aplicada a conveniencia] a 50 alumnos normalistas, se explora lo que infuye en la formación de los futuros docentes. En el tratamiento de los datos se llevó a cabo un análisis multivariado mediante el *Statistical Package for Social Sciences* Versión 23 (SPSS). Se encontró que los futuros docentes tienen alta autoeficacia en su formación docente inicial que se relaciona con las prácticas profesionales, la tutoría y acompañamiento y el logro de aprendizaje adquirido de los estudiantes que atienden durante sus prácticas profesionales. En la perspectiva de que a partir de la aplicación de metodologías más rigurosas se hará progresar el conocimiento del tema en cuestión, a fin de aportar al desarrollo de políticas públicas y educativas desde una dimensión actitudinal.

Palabras clave: formación inicial, autoeficacia docente, educación normal, prácticas profesionales, tutoría y acompañamiento.

Abstract:

This study is a second partial quantitative report that examines self-efficacy in the training of future teachers at a Normal School in Morelos, Mexico. It analyzes and incorporates the self-efficacy beliefs of teacher education students a construct that significantly influences teaching practice, as teachers who perceive themselves as capable of performing educational tasks are more likely to carry them out effectively and achieve better outcomes with their students (Garduño, Carrasco, & Raccanello, 2010). Based on data collected through a semi-structured survey [convenience sample] applied to 50 normalista students, the study explores

Yanet Soberanes - Cespedes y Fermín Sotelo - Bahena

Percepción de Autoeficacia de Futuros Docentes sobre su Formación Inicial. Escuela Normal Superior privada en Morelos.

the factors that influence the training of future educators. Data analysis was conducted using multivariate techniques with the Statistical Package for the Social Sciences Version 23 (SPSS). The findings reveal that future teachers demonstrate high levels of self-efficacy in their initial teacher education, which is closely related to their professional practicum experiences, mentoring and tutoring support, and the learning outcomes of the students they work with during their teaching practice. This study supports the notion that the application of more rigorous methodologies can advance the understanding of self-efficacy in teacher education and contribute to the development of public and educational policies from an attitudinal dimension.

Keywords: initial training, teaching self-efficacy, normal education, professional practices, tutoring and support.

Introducción

En las últimas décadas la educación básica y normal en México han vivido cambios estructurales en sus reformas y modelos educativos, hoy en día el modelo fundado por el gobierno federal pretende establecer un enfoque humanista a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El proyecto de la cuarta transformación implica poner en práctica una serie de capacidades docentes a fin de establecer una formación integral centrada en el desarrollo de habilidades, valores y conocimientos que promuevan una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

La intención supone una participación activa de los estudiantes normalistas, maestros nóveles y experimentados [en servicio]. Sobre los primeros se puede decir que han de desarrollar sus capacidades en las escuelas de educación normal y en las prácticas profesionales, respecto a los segundos y terceros es el Consejo Técnico Escolar (CTE) su escenario de formación y actualización continua; es aquí en donde los maestros conjugan su práctica profesional con la teoría así como los rasgos deseables del docente y del estudiante.

Este modelo educativo iniciado en el 2019, ha de permanecer en México durante los próximos seis años, debido a que el gobierno en turno ha reanudado su política educativa a través de la denominada “continuación de la cuarta transformación”. En este tenor, las escuelas de educación normal han de preparar a sus estudiantes ante los cambios de políticas, modelos educativos y la actualización continua que acompaña el establecimiento del proyecto educativo nacional. Por lo anterior la autoeficacia ha de ser la capacidad con mayor importancia en el desempeño docente para este u otros proyectos educativos nacionales.

La autoeficacia es un concepto central en la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1986), y se refiere a la creencia en la capacidad propia para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras.

En el contexto educativo, la autoeficacia docente es crucial, ya que influye en las prácticas profesionales y en la disposición de los futuros docentes para enfrentar los desafíos con este nuevo modelo educativo.

Planteamiento del problema

En los últimos años, la búsqueda de la calidad y la excelencia educativa en la educación básica de México, han llevado al poder ejecutivo del país a emplear diversos modelos y paradigmas pedagógicos, expresados a través de leyes, decretos, reglamentos, acuerdos, órdenes y demás disposiciones manifestadas en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General de Educación, el Artículo tercero constitucional, entre otros.

Un escudriño continuo que en realidad dicta la práctica docente de los maestros y el sistema de aprendizaje de los alumnos. Una pesquisa de la calidad y la excelencia precipitada por los cambios de gobierno que hasta el sexenio anterior se vieron interrumpidos por nuevos planes nacionales de desarrollo. Lo que ha llevado a los docentes de México a poner en uso competencias pedagógicas, competencias interpersonales, competencias de gestión escolar y del aula; todas vinculadas con la autoeficacia.

Formar a futuros docentes en autoeficacia es fundamental para el logro de la calidad, la excelencia educativa y el desarrollo integral de los estudiantes; a sentencia de Bandura (1997), la autoeficacia se refiere a "las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones prospectivas" (p.3).

Algunos autores sugieren que para el logro de la autoeficacia docente se deben poner en la práctica capacidades específicas en conexión con la *planificación y organización eficiente*, tomando en cuenta que planificar y organizar actividades de enseñanza implica diseñar planos didácticos basados en el programa analítico y sintético, estructurados a partir de las necesidades de aprendizaje, las afinidades y características del contexto; de acuerdo con Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), "los maestros con alta autoeficacia planifican con más cuidado y usan más estrategias de enseñanza innovadoras" (p. 796).

Schunk y Zimmerman (2007) sugieren que "los maestros con alta autoeficacia promueven el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia en sus estudiantes" (p. 9), impulsar la autonomía y autoeficacia en los alumnos les ayuda a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, estableciendo nuevos retos y metas claras, a la par de las herramientas necesarias para alcanzarlas.

Hoy el gobierno de Andrés Manuel López Obrador ha concluido, y la presidente Claudia Sheinbaum Pardo ha determinado que el modelo educativo de la NEM continúa como parte

del proyecto nacional de la cuarta transformación de México. Frente a esto, los alumnos de educación normal y los maestros en servicio deben desarrollar capacidades que les permitan asumir el rol de diseñadores curriculares en el uso de un programa analítico, sintético y el diseño de un plano didáctico como elemento clave de su práctica docente; no obstante si las políticas públicas y educativas se reformulan, la autoeficacia y las capacidades que la rodean han de ser la respuesta ante cualquier demanda.

Marco teórico

El presente apartado tiene como objetivo proporcionar una base conceptual que subraye la autoeficacia y su relación con la formación de los estudiantes de educación normal, tomando en cuenta que en los futuros docentes es crucial no solo para el éxito individual, sino también para su formación y la mejora continua de su praxis profesional, así como el desarrollo integral de los educandos con los que interactúan en sus prácticas.

La Autoeficacia

La autoeficacia es definida por Bandura (1997), como la certidumbre en la capacidad propia para ejecutar acciones específicas y alcanzar objetivos deseados. Esta percepción de autoeficacia afecta la forma en que las personas piensan, se motivan y actúan. Bandura sostiene que la autoeficacia se desarrolla a través de cuatro fuentes principales: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales.

En la primera a partir del logro exitoso de sus tareas y desafíos proporcionando al estudiante una evidencia directa de lo que es capaz de realizar, el segundo a través de la observación de un profesional, al verlo superar desafíos le proporcionará confianza en la capacidad de hacer lo mismo, el tercero en función de la retroalimentación de sus maestros y colegas, a partir de comentarios motivadores y orientación pueden creer en sus capacidades. El cuarto vinculado con la persuasión verbal; las palabras tiene una influencia significativa en las personas y en sus situaciones de aprendizaje con ellas se puede motivar, inspirar, consolar, persuadir, enseñar y cambiar percepciones, en este sentido los mentores, instructores y compañeros juegan un papel crucial para proporcionar esta sugestión oral.

La Autoeficacia Docente

La autoeficacia docente refiere a la convicción de los profesores en su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, incluso en aquellos que pueden ser difíciles o desmotivados. Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2001), desarrollaron un modelo integrado de autoeficacia docente que incluye la evaluación de la capacidad de los docentes para manejar tareas de enseñanza específicas y su creencia general en su competencia docente.

Un docente en servicio que recibe a un estudiante de educación normal, permea su quehacer profesional en el futuro maestro y sus propios estudiantes, por lo que en primera instancia la autoeficacia del mismo se asociará al pensamiento, la toma de decisiones y el comportamiento, posteriormente a las estrategias de enseñanza, la atención a las necesidades y el desempeño pedagógico. Los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes y aptitudes de un maestro en servicio han de tener repercusión en la autoeficacia de los futuros docentes; fungen como ejemplo a seguir.

Prácticas Profesionales de los Docentes

Las prácticas profesionales de los docentes son esenciales para el desarrollo de la autoeficacia. Estas prácticas incluyen la planificación y la ejecución de lecciones, la gestión del aula y la evaluación del aprendizaje. Según Shulman (1987), el conocimiento pedagógico del contenido y la experiencia práctica son fundamentales para que los profesores se sientan competentes y eficaces.

Ante esto, los cursos en relación con innovación para la docencia se vuelven el eje rector de la formación de los normalistas y su vínculo con la autoeficacia. Las prácticas profesionales de los estudiantes de educación normal en esencia proporcionan múltiples retos y el manejo de los mismos, es el punto de partida e identificación de las capacidades que cada estudiante posee y puede adquirir, las prácticas profesionales son el escenario perfecto de formación docente; no obstante el tratado de las observaciones y actividades realizadas son lo que determinan en el sujeto el nivel de autoeficacia docente.

Tutoría y Acompañamiento en la Formación Docente

La tutoría y el acompañamiento son componentes clave en la formación de educandos normalistas. Estos procesos proporcionan apoyo emocional y profesional, retroalimentación constructiva y modelamiento de buenas prácticas pedagógicas. Feiman-Nemser (2001), destaca que la tutoría efectiva puede aumentar la autoeficacia de los futuros docentes al ofrecerles oportunidades para reflexionar sobre su práctica y recibir orientación experta.

El sentimiento de autoeficacia de los futuros maestros es un factor determinante en su éxito profesional. A través de las prácticas profesionales y la importancia que se le da a la tutoría y el acompañamiento de los futuros docentes, se pueden diseñar programas de formación más efectivos que preparen a los docentes [en servicio] para enfrentar los retos del aula con confianza y competencia.

En óptica de Bandura (1997), el sentimiento de autoeficacia puede ser influenciado por el contexto escolar, es decir: el entorno, los estudiantes, el colectivo docente, las políticas educativas, etc. Ante ello, la eficacia personal debe ser expuesta en la práctica docente poniendo en praxis capacidades cognitivas, afectivas y actitudinales.

Metodología

Este estudio es de corte exploratorio de tipo cuantitativo. El diseño de esta segunda etapa ayudará a confirmar el instrumento que permitirá conocer la valoración que los estudiantes de una escuela normal privada tienen de su eficacia como futuros docentes. En una tercera etapa [no presentada en este estudio] se realizará la construcción de un modelo inductivo mediante la Modelación de Ecuaciones Estructurales, con el objetivo de explicar cómo intervienen diversos factores [índices trabajados en esta comunicación] en la construcción de la autoeficacia del futuro docente de una escuela normal privada en Morelos.

Después de aplicar el *Cuestionario de autoeficacia para alumnos de educación normal* compuestos de reactivos en escala Likert se procedió a realizar el análisis de confiabilidad para obtener el alfa de Cronbach, así como los coeficientes de correlación de Pearson para valorar la consistencia interna de los reactivos. Posteriormente se realizó el análisis factorial

para obtener los grupos de reactivos y conocer los índices que se conformarían y renombrarlos de acuerdo con los resultados que arroja el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* V.23 (SPSS).

Después se utilizó la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio para considerar las variables del instrumento que cumplieran con requisitos de adecuación muestral. Este análisis se empleó para demostrar la validez de la estructura factorial previamente obtenida con el Análisis Factorial Exploratorio. En esta etapa de la investigación, con los índices obtenidos en el análisis factorial se procedió a realizar el análisis de regresión lineal para conocer los índices que se explican entre sí o que afectan a la variable de autoeficacia de formación docente inicial (AFDI), objetivo de esta investigación.

Resultado y Discusión

El análisis factorial que se llevó a cabo en la primera etapa determinó que los componentes pueden ser utilizados como predictores de la autoeficacia docente. Se obtuvieron coeficientes de fiabilidad más que aceptables (Cuadro 1).

Cuadro 1.

Análisis de fiabilidad de los componentes de la autoeficacia del futuro docente

Componentes	Alfa de Cronbach
Formación	.889
Prácticas profesionales	.916
Aprendizaje de los alumnos	.936
Acompañamiento-Tutoría	.947
Nota.	

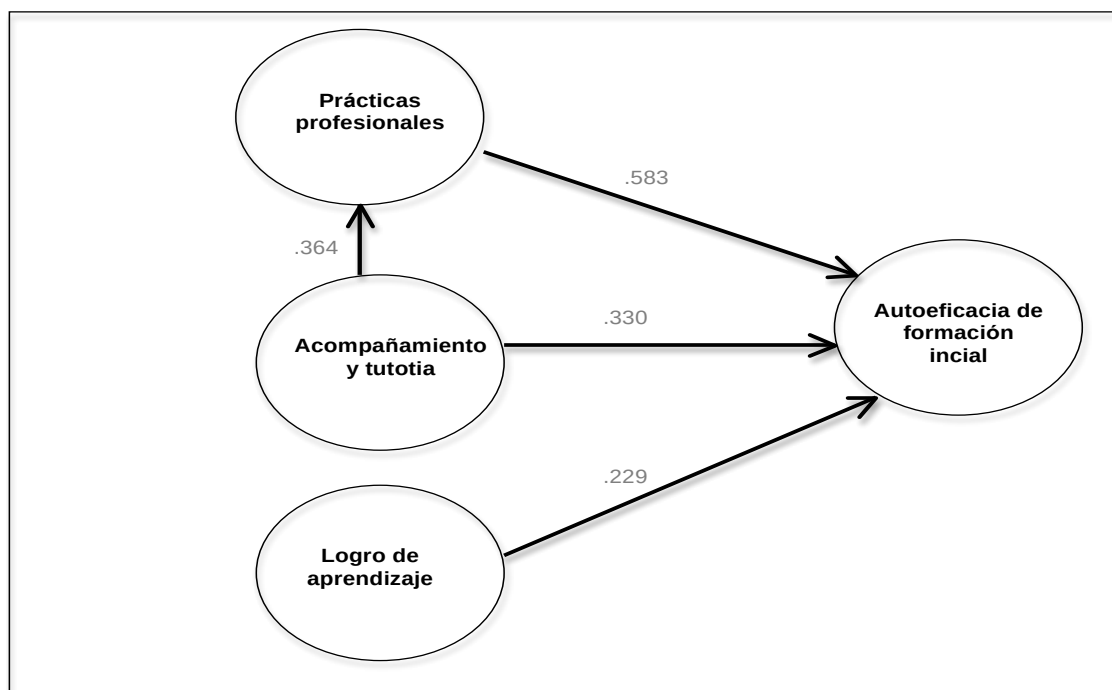
Fuente: Elaboración propia (2023).

En esta investigación, el modelo que se obtuvo a partir de regresiones lineales identifica tres variables estructurales que afectan la autoeficacia de formación del futuro docente (variable dependiente), las otras variables que afectan a ésta son: prácticas profesionales, acompañamiento/tutoría, y logro de aprendizaje de alumnos (variables independientes). El

hallazgo de las variables que explican a la variable dependiente indica que la autoeficacia que tiene el futuro docente no se da por si sola, sino que ésta se permea de las acciones que existen a su alrededor durante su formación inicial.

El modelo que se obtuvo explica que la autoeficacia de formación docente inicial (AFDI) está determinado por las prácticas profesionales (PP) con un peso beta de .583 y por el acompañamiento y tutoría (AyT) con un peso beta de .330, y a su vez la variable AyT afecta a la variable PP con un peso beta de .364. Otras variables que afectan directamente la autoeficacia de formación son el logro de aprendizaje de estudiantes (LAE) con un peso beta de .229. Ver la Figura 1.

Figura 1. *Percepción de los futuros docentes sobre su Autoeficacia de formación*



Fuente: elaboración propia (2024).

Conclusiones

La autoeficacia de formación inicial que tienen los estudiantes normalistas es alta, sin embargo, las prácticas profesionales son de suma importancia en el proceso de aprendizaje de los futuros docentes.

Los estudiantes manifiestan la importancia del papel del tutor durante su formación. Resulta relevante la función del tutor, que implica acompañarlos durante las prácticas profesionales y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes durante su trayectoria académica. La autoeficacia en los futuros docentes se verá favorecida si existe una tutoría y acompañamiento eficiente durante esta praxis formativa y sobre todo si se otorga sostenimiento y apoyo de los actores involucrados durante el proceso.

Las prácticas profesionales influyen en la autoeficacia de los futuros docentes sobre su formación inicial pero el logro percibido de los aprendizajes de los alumnos atendidos durante éstas adquiere importancia independiente de las acciones que la institución formadora les ofrezca en lo académico. Los logros de la enseñanza y aprendizaje que ven reflejado los estudiantes normalistas en los alumnos atendidos durante sus prácticas profesionales adquieren valor intrínseco lo cual enriquece su autoeficacia de formación inicial.

Por lo tanto, la autoeficacia docente se verá favorecida si los estudiantes normalistas tienen prácticas profesionales sólidas acompañados por tutores que fortalezcan su formación docente inicial.

Estos resultados servirán para la construcción de un Modelo de autoeficacia del futuro docente a fin de ser considerados por las instituciones formadoras de docentes desde las prácticas profesionales, pero sobre todo de la tutoría en la que los docentes encargados de éstas tienen gran influencia en los estudiantes normalistas.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Garduño, L., Carrasco, M., & Raccanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos*, 32(127), 85–104. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000100005&script=sci_arttext
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Woolfolk, A., & Murphy, P. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145–185). Lawrence Erlbaum Associates.

Pertinencia de un Sistema de Evaluación y Acreditación para la mejora continua de las Instituciones de Educación Superior

Relevance of an Evaluation and Accreditation System for the continuous improvement of Higher Education Institutions

Nombre del autor: **Jaime Arturo Castillo Elizondo**

Grado: **Doctor en Educación por la Universidad José Martí de Latinoamérica**

Correo electrónico: jaime.castilloe@uanl.mx jaime.castilloel@uanl.edu.mx

Institución de procedencia: **Universidad Autónoma de Nuevo León**

ORCID ID **0000-0003-2100-3115**

Recepción: 24/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

Resumen:

La diversidad de tipologías presentes en la educación superior dificulta la homologación de criterios, siendo la evaluación externa un mecanismo útil para reafirmar la calidad de la educación. En México desde 1970 se observó la influencia del contexto nacional e internacional en la educación superior y al paso de los años se originaron las agencias de evaluación además de una política de evaluación de educación superior.

Los procesos de evaluación en educación superior se caracterizan por su evolución, autorreflexión, transparencia y participación con el fin de garantizar la mejora continua académica y social. La calidad de la educación superior no solo se basa en un modelo único, depende de procesos continuos, toma de decisiones contextuales y acciones para dar respuesta a las demandas de la institución. Por ello ante la globalización, es que los sistemas de evaluación con fines de acreditación muestran flexibilidad ante los escenarios cambiantes que se suscitan en las Instituciones de Educación Superior.

En 2021 la política educativa nacional demandó la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), el cual tiene el objetivo de diseñar, proponer y articular estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación para contribuir a la mejora continua, esta última se convierte en un eje fundamental del quehacer educativo haciendo uso de mecanismos de evaluación, los cuales permiten la detección de prácticas exitosas, así como áreas de oportunidad.

De acuerdo a lo anterior, el presente estudio tiene el objetivo de analizar los procesos de evaluación, así como su pertinencia en la consolidación de un sistema nacional de evaluación como parte de la política educativa. La metodología del estudio consiste en una revisión documental de fuentes de información secundarias que permitió examinar el tema desde el enfoque de diversos autores.

Palabras clave: Evaluación, Acreditación, Mejora continua, Excelencia Académica, Educación Superior.

Abstract

The diversity of typologies present in higher education makes it difficult to standardize criteria, with external evaluation being a useful mechanism to reaffirm the quality of education. In Mexico, since 1970, the influence of the national and international context on higher education has been observed and over the years evaluation agencies have emerged as well as a higher education evaluation policy.

Evaluation processes in higher education are characterized by their evolution, self-reflection, transparency and participation in order to guarantee continuous academic and social improvement. The quality of higher education is not only based on a single model, it depends on continuous processes, contextual decision-making and actions to respond to the demands of the institution. Therefore, in the face of globalization, evaluation systems for accreditation purposes show flexibility in the face of changing scenarios that arise in Higher Education Institutions.

In 2021, the national educational policy demands the creation of the Higher Education Evaluation and Accreditation System (SEAES), which has the objective of designing,

Jaime Arturo Castillo - Elizondo

Pertinencia de un Sistema de Evaluación y Acreditación para la mejora continua de las Instituciones de Educación Superior.

proposing and articulating strategies and actions regarding evaluation and accreditation to contribute to continuous improvement. The latter becomes a fundamental axis of educational work using evaluation mechanisms, which allow the detection of successful practices, as well as areas of opportunity.

Based on the above, this study aims to analyze assessment processes and their relevance to the consolidation of a national assessment system as part of educational policy. The study's methodology consists of a documentary review of secondary sources of information, allowing the topic to be examined from the perspective of various authors.

Keywords: Evaluation, Accreditation, Continuous Improvement, Academic Excellence, Higher Education.

Introducción

Para el logro de la excelencia académica, los procesos de evaluación y acreditación son mecanismos de gran utilidad en el campo de la educación superior. Su función consiste en realizar un diagnóstico para identificar oportunidades y atender áreas de mejora con el fin de satisfacer las necesidades contextuales. En este sentido dichos procesos han sido promovidos globalmente como una vía para la mejora continua.

Ante la importancia de la calidad en educación superior en la mayoría de los países, la evaluación y acreditación adquieren un gran valor, ya que son un instrumento de medición para las instituciones educativas, motivo por el que los incorporan a sus políticas institucionales.

A mediados de los noventa, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) manifestó la necesidad de instituir un sistema que fomentará la articulación de los procesos de evaluación y acreditación, esta iniciativa se cristaliza en 2021 a través de la Ley General de Educación Superior, que enuncia la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), el cual brinda la oportunidad de avanzar en el cumplimiento de la política nacional en cuanto a ofrecer una educación de excelencia.

El presente escrito como investigación documental, busca la reflexión acerca de la transición de los procesos de evaluación, concientizar sobre su importancia en la mejora continua de las

Instituciones de Educación Superior, y el impacto de un sistema nacional de evaluación como parte de la política educativa.

Metodología

El artículo aquí presentado, se realizó una investigación documental, bibliográfica con fuentes de información secundarias, en dicha investigación se plantea la siguiente pregunta, ¿cuál es la pertinencia de un Sistema de Evaluación y Acreditación para la mejora continua de las Instituciones de Educación Superior?, pregunta que lleva al análisis del tema con diferentes autores, los cuales son abordados en el documento.

La metodología utilizada consistió en cinco etapas. En primer momento se realizó un mapeo de los conceptos relacionados a la temática de estudio seleccionada; posteriormente se procedió a la búsqueda en diferentes fuentes bibliográficas de información; En una tercera fase se seleccionó el material de acuerdo a su temporalidad, confiabilidad y su vinculación con el tema; la cuarta etapa consta de un análisis del material que brinda sustento al estudio; finalmente se exponen las conclusiones sobre el estudio abordado.

Antecedentes de los procesos de evaluación y acreditación en Educación Superior

Las Instituciones de Educación Superior han apostado a los procesos de evaluación externa observando un efecto favorecedor en sus funciones sustantivas, aportando a la credibilidad y el reconocimiento público de los programas educativos que conforman su oferta. “La evaluación externa ha generado resultados positivos en las IES, motivo por el cual se ha convertido en un mecanismo aceptado y valorado”. (García et al., 2023, p. 54).

En el contexto nacional se registra que la evaluación de la Educación Superior tuvo origen en los años setenta. Según Pallán (1994), durante la década de los ochenta, la evaluación de la Educación Superior se realizó bajo los principios de eficiencia y eficacia en el uso de los recursos financieros como consecuencia de la crisis económica suscitada en México.

En nuestro país, la formalización de los procesos de evaluación externa se ha dado a través de la ANUIES, la cual mediante su Consejo Nacional dio origen en 1995 a un proyecto vinculado a la acreditación de la educación superior, contando con el apoyo de su Secretaria General Ejecutiva, además del consenso de otras instancias entre ellas el CENEVAL y

Jaime Arturo Castillo - Elizondo

CIEES para el decreto de una política correspondiente. Sin embargo, este interés por consolidar un sistema de evaluación se remonta desde 1970 en donde se vislumbraba la influencia del contexto nacional e internacional en la educación superior. Con el paso de los años se dio origen a la conformación de agencias de evaluación además de una política de evaluación de educación superior que ha dado resultados de diversa índole.

Desde 1979 hasta la actualidad se han diseñado políticas, planes y programas nacionales para el cumplimiento de estándares de calidad en Educación Superior, lo que conlleva a la conformación de instancias enfocadas a los procesos de evaluación y acreditación. De acuerdo al análisis realizado por García et al. (2023), en un primer momento se creó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) y se establecieron las primeras políticas nacionales encaminadas al mejoramiento de la calidad de las funciones de las Instituciones de Educación Superior. Posteriormente en 1989 tuvo origen la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) con el propósito de formular y desarrollar la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación.

A inicios de los años noventa comienzan a operar los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) con el fin de llevar a cabo la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica. En 1994 surge el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para la evaluación de resultados por un examen general de egreso de licenciatura.

A principios del año 2000 se constituye el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) con la función de realizar evaluación interinstitucional de programas académicos a través de organismos acreditadores. En 2021 se instaura el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) con el objeto de diseñar, proponer y articular estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación para contribuir a la mejora continua.

La consolidación de los procesos de autoevaluación y acreditación desde los programas curriculares ha permitido identificar necesidades contempladas en los respectivos planes de mejoramiento. Desde ese punto de partida, la institución ha

logrado formular proyectos que han tenido como objetivo la transformación de dichas necesidades en oportunidades de mejora. (Bustamante y Hernández, 2020, p. 117).

En referencia a lo establecido en la legislación educativa vigente en materia de Educación Superior, la mejora continua se convierte en un eje fundamental del quehacer educativo haciendo uso de mecanismos de evaluación, los cuales permiten la detección de prácticas exitosas, así como áreas de oportunidad.

Experiencias en procesos de evaluación y acreditación de Educación Superior

La evaluación de la educación superior se ha convertido en una cultura que prevalece en el interior de las IES, lo cual no solo se visualiza en el contexto nacional sino también en el plano internacional. En el caso de México se tienen legítimas experiencias en este rubro, el desarrollo de marcos de referencia por parte de organismos acreditadores ha sido un avance significativo en la definición de estándares de calidad y definición de perfiles profesionales. A pesar de este progreso aún se refleja un desconocimiento por parte de la comunidad académica y estudiantil.

Según la ANUIES en su artículo “La evaluación y acreditación de la Educación Superior en México” en los últimos años se han diseñado marcos teóricos, metodológicos y recursos técnicos con el fin de llevar a cabo procesos de evaluación de forma objetiva. Mientras que las IES han respondido de manera positiva ante las propuestas de organismos de evaluación externos realizando de forma periódica ejercicios de autoevaluación, alineados a los marcos de referencia diseñados para tal fin. Además, esto ha dado lugar a la formación de capital humano competente para la realización de esta tarea, permitiendo que los esfuerzos cotidianos abonen a la mejora de los procesos y prácticas reflejándose en el logro de los objetivos institucionales.

Este escenario ha dado lugar al establecimiento de leyes, reglamentos y demás normativas destinadas a los procesos de acreditación.

Para llevar a cabo los procesos de acreditación en todos los países se han promulgado leyes, decretos, reglamentos y otros procedimientos de carácter administrativo y técnico (guías, manuales de orientación y de acompañamiento, y otros), que además

Jaime Arturo Castillo - Elizondo

de precisar la naturaleza del proceso, constituyen síntesis informativas muy generales y prescriptivas (definiciones operacionales, modelos de evaluación, sistemas de apelaciones y audiencias, las sanciones, los estímulos y otras). (Vaca et al., 2018, p. 9).

Desde 1970 se han realizado esfuerzos por consolidar un sistema de evaluación para encaminar a las Instituciones de Educación Superior al logro de la excelencia académica. Ante esta situación en donde existen una serie de acciones y esfuerzos diversos, surge la necesidad de definir mecanismos que permitan articular los procesos de evaluación con fines de acreditación. En México se crea el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) como respuesta a lo establecido por la Ley General de Educación Superior 2021. El artículo 58 de la Ley General de Educación Superior establece lo siguiente: “El sistema de evaluación y acreditación de la educación superior tendrá por objeto diseñar, proponer y articular, estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior para contribuir a su mejora continua”. (LGES, 2021, p. 33).

Los procesos de evaluación en la educación superior han adquirido gran relevancia debido a sus efectos relacionados a la obtención de la equidad de la oferta educativa, identificando áreas de oportunidad en el quehacer académico dando lugar a la mejora continua de los programas educativos, garantizando su calidad a favor de la comunidad educativa.

Uno de los pilares fundamentales del sistema educativo, y concretamente en lo respectivo al ámbito de la educación superior es la evaluación y acreditación, pues por su naturaleza es el mecanismo idóneo para diagnosticar la actividad educativa, identificar áreas de oportunidad y generar la mejora continua. Por ello es de vital relevancia la existencia del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior, mismo que deberá ser respetuoso a ultranza de las instituciones de educación superior autónomas por la ley... (Sánchez, 2021, p. 118).

En el ámbito internacional, se presentan tendencias orientadas a la promoción de una cultura de mejora continua en las Instituciones de Educación Superior a través del establecimiento de políticas públicas enfocadas al reconocimiento de la calidad de las instituciones, así como de sus programas educativos.

Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior en la mayoría de los países del mundo forman parte actualmente de los gobiernos, organizaciones académicas, asociaciones de instituciones, así como de profesionales y empleadores. Se considera que actualmente la evaluación y acreditación son términos muy importantes cuando se habla de calidad educativa en la educación superior. (García y Márquez, 2018, p. 179).

A nivel mundial los procesos de evaluación externa con fines de acreditación se distinguen como un recurso de gran valor para la mejora de los sistemas educativos de nivel superior. En específico Norteamérica y Europa cuentan con vasta experiencia en este tema, y a pesar de operar de forma distinta tienen un objetivo semejante. El propósito que tienen en común se vincula con la mejora de la calidad, sin embargo, existen otros fines como el reconocimiento público, mediante la difusión del nivel académico que brinda la institución. Además, se concibe como un mecanismo para incrementar la eficiencia y eficacia, así como para la generación de información útil para el diagnóstico y retroalimentación que permita dar respuesta a las necesidades del entorno.

Perspectivas actuales sobre la evaluación y acreditación como medio para el logro de la excelencia académica en IES

La evaluación es una pieza fundamental en el proceso de planeación en aras de la mejora de la calidad del sistema educativo. “La evaluación académica no puede escapar a su objetivo principal: emitir opinión sobre calidad –entendida de la forma más plural que se quiera–.” (Batthyány, 2024, p. 27). Según ANUIES, la evaluación forma parte de un proceso de planeación para mejorar la calidad del sistema de educación superior, lo cual también ha sido promovido por los gobiernos de nivel estatal y federal a través de sus planes de desarrollo.

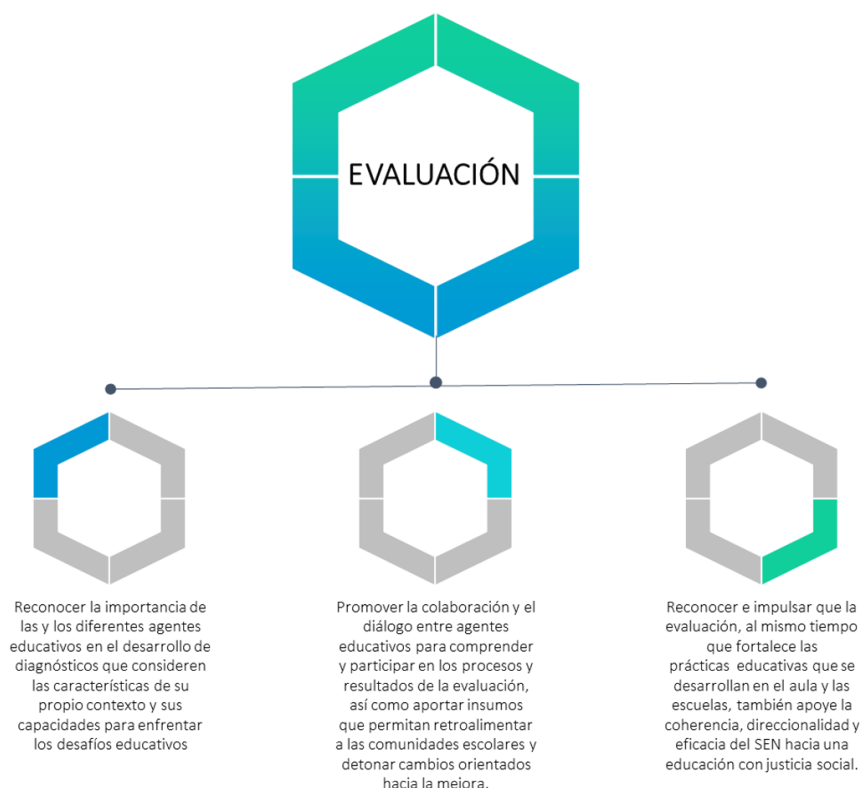
En este sentido, Castillo et al. (2007), la evaluación es un mecanismo utilizado como medio para el aseguramiento de la calidad, sin embargo, no deberá concebirse como un producto final sino un paso hacia la excelencia académica, teniendo como un propósito principal la credibilidad del proceso educativo.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua (MEJOREDU) como organismo público descentralizado trabaja en la promoción de la mejora continua mediante la evaluación como

Jaime Arturo Castillo - Elizondo

un recurso para su obtención para ello determina tres principios fundamentales, los cuales se representan en la figura 1.

Figura 1. Principios fundamentales de la evaluación



Fuente: Elaboración propia basado en MEJORAEDU (2022)

En la Educación Superior la gestión de la calidad es una vía básica que garantiza la satisfacción de los servicios educativos, esto conlleva la planeación institucional siguiendo la filosofía plasmada en la misión y visión.

La gestión de calidad en la educación superior es un enfoque fundamental para asegurar que las instituciones académicas proporcionen servicios educativos de alta calidad y se esfuercen por la mejora continua. Este proceso implica la planificación, implementación y evaluación de estrategias y políticas que garanticen que los estándares de calidad se mantengan y mejoren constantemente en todos los aspectos de la educación superior (León et al., 2023, p. 17).

Según la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación (EQAC), la calidad educativa se compone de cuatro elementos fundamentales, los cuales se presentan en la figura 2.

Figura 2. Elementos fundamentales de la calidad educativa



Fuente: Elaboración propia basado en EQAC (2019)

Al ejercer un papel relevante en la Educación Superior la evaluación y acreditación, los gobiernos han externado su preocupación por la creación de políticas que permitan mejorar las condiciones educativas.

Diseñar e implementar un sistema de gestión de políticas públicas con indicadores claros, estables y comparables, que permitan establecer un esquema de gobernanza anticipatoria de carácter sistémico y estratégico, orientado a la construcción de

Jaime Arturo Castillo - Elizondo

Pertinencia de un Sistema de Evaluación y Acreditación para la mejora continua de las Instituciones de Educación Superior.

escenarios futuros posibles y deseables en el mediano y largo plazo (Acosta, 2024, p. 50).

Ante este escenario surge la necesidad de crear un sistema sólido que favorezca a la participación de los actores involucrados y cuente con las bases para mejorar la interacción de los procesos, brindando legitimidad y credibilidad entre la comunidad educativa y agentes externos.

De acuerdo al Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 de la Secretaría de Educación Pública, el cual enuncia en la estrategia prioritaria 2.5 la importancia de vincular la evaluación con la toma de decisiones con el propósito de mejorar la calidad educativa, definiendo como una acción primordial el establecimiento de un sistema nacional que promueva la excelencia educativa y mejora continua de las IES.

A partir de la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de Educación Superior como un mecanismo para dar cumplimiento a la Ley General de Educación Superior, se determinan los criterios de operación y lineamientos para valorar las acciones y así conseguir los resultados planteados.

De acuerdo a lo establecido en el artículo 59 de la Ley General de Educación Superior (2021, p. 33 y 34), el sistema de evaluación y acreditación de la educación superior observará, entre otros, los siguientes criterios:

- I. La detección de aspectos a corregir, mejorar o consolidar mediante políticas, estrategias y acciones enfocadas al logro de la excelencia en educación superior;
- II. El seguimiento y evaluación de las políticas, estrategias y acciones establecidas en materia de educación superior y el planteamiento de recomendaciones de mejora continua;
- III. La participación de los actores, instituciones y procesos que componen el Sistema Nacional de Educación Superior en los procesos de evaluación y acreditación para su retroalimentación permanente;

- IV. El fomento de la evaluación, la formación y capacitación permanente de los actores, instituciones y procesos que componen el Sistema Nacional de Educación Superior;
- V. El rigor metodológico y el apego estricto a criterios académicos en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior;
- VI. La aplicación de objetividad, imparcialidad, replicabilidad, transparencia y el sentido ético en los procesos de evaluación y acreditación;
- VII. El impulso de prácticas de evaluación que atiendan a marcos de referencia y criterios aceptados a nivel nacional e internacional, para que contribuyan al logro académico de las y los estudiantes;
- VIII. La difusión de los procedimientos, mecanismos e instrumentos empleados en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, en términos de la normatividad aplicable;
- IX. La revalorización del personal académico de las instituciones de educación superior como elemento para fortalecer la docencia y el desarrollo de la investigación científica, humanística, el desarrollo tecnológico y la innovación;
- X. La interrelación entre el Sistema Nacional de Educación Superior, el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación y el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en sus respectivos procesos de evaluación y acreditación, y
- XI. Los demás necesarios para que la evaluación del tipo de educación superior contribuya a los principios, fines y criterios establecidos en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En este orden de ideas, los diversos criterios en los que se basa la política nacional en temas de evaluación y acreditación de la educación superior, destacan el rigor metodológico de los procesos de evaluación, así como la objetividad, imparcialidad y transparencia que le deben caracterizar. Cabe resaltar la cuestión ética, que se promueve entre el personal académico que participa en dichas acciones. Para finalizar se hace hincapié en la articulación con el

Sistema Nacional de Educación Superior el cual se constituye por una diversidad de subsistemas con autonomía y soberanía.

Re-significación de la evaluación como mecanismo para la mejora continua de las IES

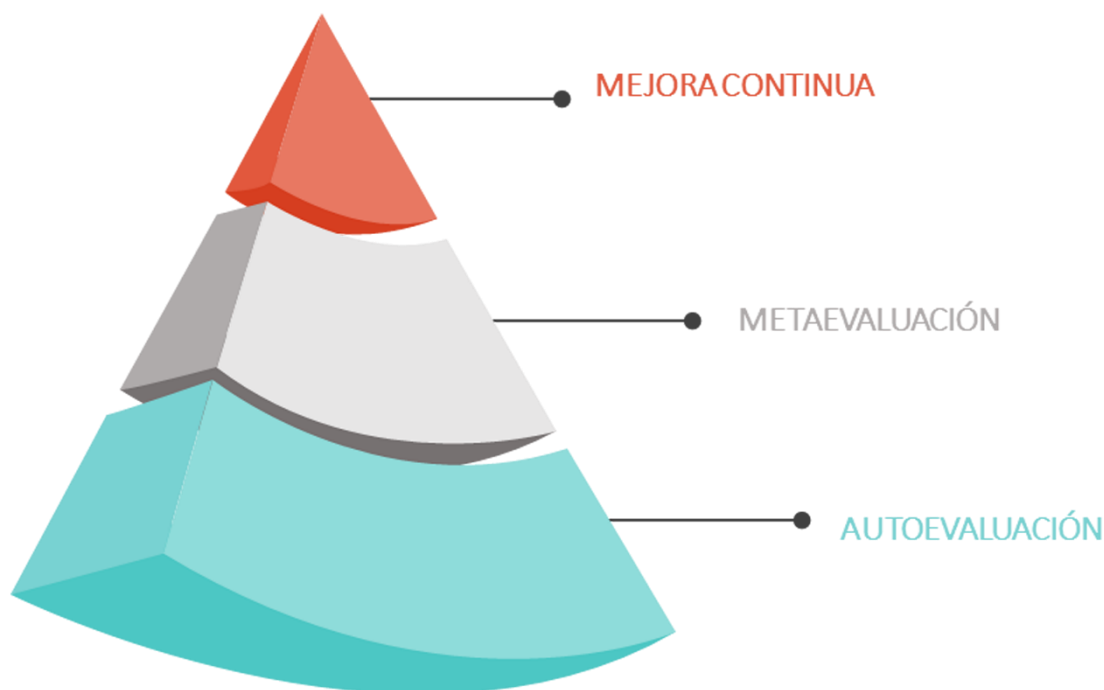
Según el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2022), debido a la importancia de los procesos de evaluación en educación superior, estos deben caracterizarse por su evolución, autorreflexión, transparencia y participación para fomentar la interacción entre los diversos actores educativos con el fin de garantizar la mejora continua académica y social.

Sin embargo, la calidad de la educación superior no solo se basa en un modelo único, la garantía de calidad institucional depende de procesos continuos, toma de decisiones contextuales y acciones para dar respuesta a las demandas de la institución. Por ello ante la globalización, es que los sistemas de evaluación con fines de acreditación muestran flexibilidad ante los escenarios cambiantes que se suscitan en las Instituciones de Educación Superior.

El SEAES determina fases de evaluación y mejora continua, destacando la autoevaluación y metaevaluación. En lo que se refiere a la primera, esta abarca los procesos de evaluación que realizan las instituciones en relación a sus funciones sustantivas y de gestión, que se distinguen por su sistematicidad e integralidad, con el fin de lograr la mejora continua y el aprendizaje de sus estudiantes. Para ello las IES realizan un ejercicio de reflexión interna en la que participan los agentes involucrados.

En relación a la metaevaluación, esta considera la valoración del alcance de los objetivos propuestos, así como la ejecución de la planeación prevista y sus resultados, identificando el impacto de estas acciones en la mejora continua y la influencia de los factores contextuales.

Figura 3. Fases de la mejora continua



Fuente: Elaboración propia basado en SEAES (2023)

En la figura 3 se visualiza la existencia de fases de evaluación que dirigen a la cultura de la mejora continua de las IES, en primera instancia está bajo la responsabilidad de las instituciones educativas con el fin de llevar a cabo ejercicios de autorreflexión, en consecución la metaevaluación permite al SEAES valorar el cumplimiento de los procesos y procedimientos técnicos de evaluación, todo ello en contribución del progreso de la educación superior en México.

La mejora continua debe formar parte del quehacer cotidiano de las IES, al ser una de las condiciones necesarias para el progreso y desarrollo paulatino de cualquier IES. Desde esta perspectiva, la autoevaluación o evaluación institucional con fines de mejoramiento continuo debe convertirse en uno de componentes del ciclo funcional

Jaime Arturo Castillo - Elizondo

Pertinencia de un Sistema de Evaluación y Acreditación para la mejora continua de las Instituciones de Educación Superior.

de la gestión, que favorece el avance de una IES hacia el cumplimiento de los estándares de calidad establecidos y reconocidos para la acreditación. (Peña et al., 2018, p. 21).

Según Castillo et al. (2007), la evaluación y la acreditación son actividades que abonan al cumplimiento de estándares de calidad, identificación de oportunidades, detección de prácticas exitosas, así como el reconocimiento público institucional y de la oferta educativa de las IES.

De acuerdo a la legislación vigente en el país, en específico, la LGES (2021) y la MEJOREDU (2022), se califica a la mejora continua como un proceso autorreferido, haciendo referencia este concepto a la autonomía de las IES para determinar sus objetivos y metas con base a su situación contextual.

En conclusión, la consolidación de procesos y mecanismos como la autoevaluación, la evaluación, la acreditación y la metaevaluación resulta un aporte significativo para las IES, específicamente en la construcción de planes de mejoramiento, que dan lugar a proyectos que subsanan las áreas de oportunidad detectadas.

Discusión

Dentro de las tendencias globales de procesos de evaluación y acreditación en Educación Superior, Según el EQAC (2019), la educación superior cuenta con una diversidad de tipologías que dificulta la homologación de criterios, aunque la autonomía ejerce un papel significativo para desarrollar las funciones sustantivas de los Instituciones de Educación Superior tanto públicas como privadas, siendo la evaluación externa un mecanismo útil para reafirmar la calidad de la educación.

La evaluación de la Educación Superior ha sido una directriz predominante en Iberoamérica en las últimas décadas, misma que ha logrado su institucionalización a través de políticas y programas de acreditación. En el caso de Europa, la evaluación se visualiza como un mecanismo que permite alcanzar la estandarización entre las IES.

Ante la relevancia que denota la calidad en educación superior en la mayoría de las naciones, la acreditación adquiere un gran valor, debido a que se ha convertido en una herramienta de

control para las instituciones educativas, sin embargo, esto no la exime de la dualidad que prevalece en la realización de este proceso, existiendo efectos positivos y negativos.

Respecto al impacto positivo, los procesos de acreditación se emplean como instrumentos de comparación entre las IES, siendo útiles como un testimonio de la calidad de los servicios que brinda. En cuanto a sus consecuencias perjudiciales, se da lugar a la simulación de instituciones educativas con el fin de evidenciar un funcionamiento interno eficiente sin atender los cambios que demanda el exterior.

Este modelo ha propiciado la simulación y la competencia desleal entre las instituciones por estar asociado a esquemas de financiamiento o de prestigio y reputación institucional, además de que aún no hay evidencia de que responder a estos esquemas verdaderamente se considere en la toma de decisiones de los diversos actores del sistema de educación superior. (Buendía, 2013, p. 30 y 31).

Considerando los aspectos analizados, se concluye que en el Sistema de Educación Superior resulta relevante avanzar en este tema, con el propósito de llevar a cabo procesos de evaluación externa que respeten la identidad de las IES y se caractericen por ser imparciales, legítimos, continuos, sin ser condicionantes para el otorgamiento de incentivos o imposición de sanciones.

Conclusiones:

Ante la pregunta de investigación planteada de manera inicial, ¿cuál es la pertinencia de un Sistema de Evaluación y Acreditación para la mejora continua de las Instituciones de Educación Superior?, se concreta que, las Instituciones de Educación Superior han mostrado interés en los procesos de evaluación externa obteniendo un resultado positivo en la realización de sus funciones sustantivas, otorgando credibilidad y valor público a la oferta educativa. Cabe destacar que existe un escenario en el que se presenta una serie de acciones y esfuerzos diversos, lo que conlleva a establecer mecanismos que permitan unificar los procesos de evaluación con fines de acreditación para brindar un mayor alcance, independientemente de las particularidades de cada institución.

La mejora continua mediante el uso de mecanismos de evaluación, adquiere un papel fundamental en el quehacer educativo, permitiendo la detección de prácticas exitosas, así como la atención de áreas de oportunidad. Ante este escenario surge la necesidad de crear un sistema sólido que favorezca a la participación de los actores involucrados en el proceso educativo.

Los antecedentes en el tema, así como las experiencias a nivel nacional han sido un referente para la determinación de estrategias orientadas a la excelencia académica. En referencia a lo establecido en la legislación vigente en materia de Educación Superior, en México se crea el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) como una herramienta operativa, la cual determina criterios y lineamientos para valorar acciones y alcanzar los objetivos propuestos.

De manera global los procesos de evaluación externa y acreditación son un recurso significativo para la mejora de los sistemas de educación superior. Su finalidad se relaciona con la mejora de la calidad, sin embargo, el reconocimiento público, es otro beneficio que brinda. Así mismo genera información precisa para responder a las demandas contextuales.

En la medida que se logre el avance en la consolidación del SEAES, las instituciones educativas deberán participar de manera activa y receptiva en procesos de evaluación, prestando especial atención a la autoevaluación, desencadenando en un proceso de metaevaluación eficiente para el logro de la mejora continua.

Finalmente, se concluye que la consolidación de procesos y mecanismos como la autoevaluación, la evaluación, la acreditación y la metaevaluación, a través del SEAES, resulta una contribución de gran valor para las IES, específicamente en el establecimiento de estrategias con fines de mejoramiento.

Referencias:

Acosta, A. (2024). Un futuro posible: regulación, gobernanza y autonomía. En E. Cabrero & C. Moreno, *El futuro de la política de educación superior en México. Los rezagos y las oportunidades*. Editorial Universidad de Guadalajara.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s.f.) *La evaluación y acreditación de la Educación Superior en México*. ANUIES.
<http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res101/txt6.htm>
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, XXXV, 17-32.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13229960003.pdf>
- Bustamante, U. y Hernández, G. (2020). Análisis interpretativo del proceso de acreditación en función del diseño de recomendaciones de gestión académica y directiva en la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17 (33), p. 104-120.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7341444.pdf>
- Castillo, J., Aragón, M. y Hernández, J. (2007). Los procesos de acreditación: desafíos para la Educación Superior en México. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/118/165/>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación*. MEJORAEDU.
https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo_de_Evaluacion.pdf
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2022). *Una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe en Foro Latinoamérica sobre Evaluación Científica*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169563/1/Declaracion-CLACSO-FOLEC-version-extendida.pdf>

EQAC (2019). *Calidad en educación*. EQAC. <https://www.acreditacion.info/calidad-en-educacion.html>

García, K., López, E. y Arango, X. (2023). Realidad y desafío de las Instituciones de Educación Superior para el aseguramiento de la calidad educativa en México en cumplimiento de la LGES. En G. Tamez, *Perspectiva de la Educación Superior en México con enfoque en derechos humanos* (p. 53-66). Editorial Tirant Humanidades. <https://www.acreditacion.info/calidad-en-educacion.html>

García, M. y Márquez, L. (2018). La acreditación y certificación de la educación superior y sus efectos en la calidad: UV-BUAP. *Horizontes de la Contaduría en las Ciencias Sociales*, 5 (9), p.175-185. <https://www.uv.mx/iic/files/2018/12/Num09-Art16-168.pdf>

León, F., Saladrigas, H. y León, F. (2023). El Proceso de Evaluación y Acreditación Institucional. Visto desde la Comunicación Organizacional Interna. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), p. 210-232. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0218>

Ley General de Educación Superior. Por la cual se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. 20 de abril de 2021. D.O. No.200421. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Pallán, C. (1994). Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años. *Revista de la Educación Superior*, 23(91), p. 1-20. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista91_S1A1ES.pdf

Peña, L., Almuiñas, J. y Galarza, J. (2018). La autoevaluación institucional con fines de mejora continua en las instituciones de Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 10(4), p. 18-24. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Sánchez, A. (2021). *Ley general de educación superior*. Editorial Tirant Lo blanch.

Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. 06 de julio de 2020.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

Vaca, J., Galarza, J. y Almuiñas, J. (2018). Reflexiones sobre el plan de mejoras en las instituciones de educación superior. *Revista San Gregorio*, 1(22), 6-13.
<http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/v1n22/2528-7907-rsan-1-22-00006.pdf>

Propuesta Experiencial como Alternativa a la Escuela Tradicional Para Padres

Experiential as an Alternative Proposal to the Traditional School for Parents

Ana Guadalupe Barrera Jiménez

Licenciada en Ciencias de la Educación

Centro de Educación Superior ENO

Correo electrónico: agbjce@eno.edu.mx

Recepción: 25/03/2025

Aceptación: 22/05/2025

Publicación: 05/06/2025

RESUMEN

La eficacia de las Escuelas para Padres radica en la metodología de implementación, su funcionalidad conlleva un compromiso con la necesidad de reflexión sobre la influencia de los padres hacia los hijos. El presente artículo tiene por objetivo proponer un método experiencial en una Escuela para Padres que genere espacios de reflexión sobre crianza saludable para favorecer la relación padres-hijos, involucrando a los padres hacia la formación de sus hijos, aportar orientación práctica, suscitar la comunicación familiar y el establecimiento de compromisos entre familia-escuela. Asimismo, apunta al desarrollo de la propuesta en un contexto real, a través de talleres activos y participativos por sesiones en una institución de educación secundaria, de tal manera que tanto la familia como la escuela actúen en conjunto en favor del desarrollo de los educandos, donde los padres compartan experiencias de su tarea como formadores primarios; implicándolos no sólo a través reuniones académicas o conferencias monótonas que en ocasiones desmotivan su participación y compromiso con la escuela. Esto con el fin de evaluar el impacto del método alternativo a través de una valoración continua y al concluir el programa. La investigación se realizó bajo una metodología cualitativa con un enfoque de estudio de casos. Los resultados indican que una Escuela para Padres implementada a través de talleres experienciales sí funciona,

incentiva la participación de los padres y produce beneficios en el ambiente familiar de los padres participantes, con lo cual se ve favorecida la relación de los padres hacia los hijos y por lo tanto el desarrollo de los hijos también es favorecido.

Palabras clave

Escuela para padres, relación padres-hijos, talleres, padres de familia, relación familia-escuela.

Abstract

The effectiveness of School for Parents is based in the methodology implemented and its functionality depends on the need to implement strategies that facilitate reflection on family experiences influence on children's development. The goal of this article is to propose a School for Parents with an experiential method, a space for reflection on healthy parenting to promote the parent-child relationship. Involving parents in the formation of their children, providing practical orientations, stimulating family communication, and establishing of family-school commitments. The proposal was designed in a real context of secondary school education, through activities and dynamics workshops sessions, so that both the family and the school act together in favor of the development of the students, where parents share experiences as first educators; involving them not only through academic meetings or monotonous conferences that sometimes discourage their participation and commitment to the school. To evaluate the impact of the alternative method through continuous evaluation and at the end of the program. The research was conducted with a qualitative methodology, with a case study approach. The results indicate that experiential workshops in School for Parents serve as an incentive for family participation and produce benefits in the family environment of the participating parents, which favors the relationship between parents-children and therefore the development of children is also favored.

Key words

School for parents, parent-child relationship, workshops, parents, family-school relationship.

INTRODUCCIÓN

La familia y la escuela son pilares de la sociedad, la familia como la primera institución encargada de brindar amor y protección en la que los individuos crecen, se desenvuelven tanto personal como colectivamente, aprenden formas de convivir, de relacionarse, valores y normas. Y la escuela, que brinda una educación formal que permite la adquisición de habilidades y conocimientos para la preparación de ciudadanos comprometidos con la sociedad. Tanto la escuela como la familia tienen el compromiso de crear espacios sanos, seguros y colaborativos para el desarrollo integral de los individuos a través de un trabajo conjunto.

Dado que todos los individuos son influenciados por el entorno y son parte de sistemas, la familia y en especial padres y madres juegan el papel protagónico, pues son ellos en primera instancia los encargados de cubrir funciones y necesidades básicas; son ellos los principales en llevar a cabo quizá una de las tareas más demandantes a ejercer, la de criar, formar, acompañar a los hijos. La familia puede ser una ventaja para el desarrollo, pues las acciones que ahí se realizan guardan estrecha relación con lo que los hijos serán o harán, por lo que una influencia sana será un espacio enriquecedor para el desarrollo.

¿Se nace con habilidades parentales? ¿Será cuestión de instintos? Si bien no hay un manual de instrucciones sobre cómo «armar o construir» hijos y los estilos de crianza se derivan de tantos factores, hoy con los desafíos en la educación parental, como los diferentes cambios en las estructuras familiares, que proporcionan diversidad en los tipos de familia, la cantidad abrumadora de información sobre crianza, en medios, redes sociales etc. Complican el discernimiento o confunden entre que sí, o que no, en la formación de los hijos, en este sentido, el impacto de la tecnología, dispositivos electrónicos a los que los hijos se encuentran expuestos, el equilibrio de responsabilidades parentales y profesionales para lograr una conciliación entre espacios, los modelos familiares no tan claros, hacen que resulte pertinente la creación de espacios de orientación y comunicación sobre la tarea de ser padre o madre. Pues como sostiene Pérez (2000) antes los patrones sociales eran estables en la familia: misma dinámica, mismos roles, un mismo modelo de familia que habría que seguir, lo cual permitía ir aprendiendo la idea de ser padre o madre a través de la observación. Hoy, con los cambios en la dinámica familiar, transformaciones globales y necesidades actuales es ineludible la creación de espacios compartidos con aquellos que ostentan la tarea de educar.

Un método alternativo de Escuela para Padres ofrecería la oportunidad de reunir a los agentes familia-escuela para crear espacios de diálogo y reflexión sobre la tarea conjunta y es a partir de ésta idea que se desarrolla este trabajo de investigación, en la búsqueda de proponer e implementar una manera diferente de hacer las cosas, que involucre a los padres y que resulte ser una experiencia diferente de las tradicionales Escuelas para Padres consistentes en charlas, conferencias, exposición de consejos o “recetas”, pues limitarse a sólo brindar información a los padres no conlleva cambios de actitud y en ocasiones la información se olvida, se desecha, se ignora o colisiona con la realidad.

La importancia de la propuesta radica en el involucramiento de los padres hacia la formación de sus hijos, a través de espacios de diálogo e intercambio de experiencias y reflexión, en la convicción de que las Escuelas para Padres sí funcionan con una metodología que permita comunicación entre aquellos que tienen el papel de formadores, por lo dicho, el objetivo general de la investigación es: Proponer un método experiencial de escuela para padres que genere espacios de reflexión sobre crianza saludable para favorecer la relación padres-hijos. Así como también, se busca alcanzar objetivos específicos, como lo es el desarrollo de la propuesta que difiera de un método tradicional, en un contexto real. La implementación de talleres activos y participativos por sesiones, donde se generen espacios de reflexión y los padres compartan experiencias relacionadas a temas de crianza. Y evaluar el impacto del método alternativo de escuela para padres a través de una valoración continua y final al concluir el proyecto.

Planteamiento del problema

El contexto en que se realizó la investigación fue una Escuela Secundaria de sostenimiento público, ubicada en la colonia Colomos, en Guadalajara, Jalisco. Esta zona cuenta con un total de 1,654 habitantes, de los cuales el 47.8% son hombres y el 52.2% mujeres. La situación conyugal de los hogares en esta colonia es la siguiente: el 43.4% de la población de 12 años y más es soltera o nunca estuvo casada, el 42.9% es casada o unida, el 13.6% estuvo casada o unida y el nivel económico de la colonia se encuentra entre medio y medio alto (Instituto de Información Estadística y Geográfica Jalisco [IIEG] 2020).

De acuerdo con información recabada, en la institución existe una baja participación por parte de los padres en programas de Escuela para Padres que anteriormente se han implementado,

del mismo modo se descubrió en una encuesta realizada que algunos de los padres piensan que asistir a una actividad o espacio como éste no trae ningún beneficio personal ni familiar.

Derivado de esta problemática, la pregunta de investigación que se pretende responder con esta investigación es: ¿Cómo involucrar de forma activa a los padres a través de la construcción de una propuesta alternativa de Escuela para Padres? Pues la finalidad es generar interés y participación de los padres para favorecer sus relaciones familiares y trascender a la sociedad.

Estado del arte

Ante la idea de una propuesta alternativa de Escuela para Padres, cabe mencionar algunos estudios que se han realizado orientados a esta temática; estos trabajos han sido variados y corresponden a experiencias en países de Europa, Latinoamérica y Estados Unidos. En primer lugar, Majdak y Kozjak (2021) evaluaron un programa de Escuela para Padres que se aplica desde 2007 y cuyo método de implementación fue mediante talleres en sesiones semanales con padres que solicitaron el programa por iniciativa propia. Los resultados obtenidos fueron positivos ante la metodología, pues los padres expresaron satisfacción de su participación: una mejora en las competencias parentales, en la relación con sus hijos, así como también mayor facilidad para reconocer problemas y abordarlos.

Por su parte, Huisman (2019) realizó un estudio en Estados Unidos sobre la evaluación de autoeficacia de los padres participantes de un programa de educación parental, cuyo objetivo fue encontrar si la participación en el programa tuvo un impacto en la autoeficacia de los padres, las sesiones fueron interactivas y de forma voluntaria. Los hallazgos indicaron que hubo un aumento de autoeficacia en el 81% de los padres.

Otro estudio realizado por Hernández (2017) documenta una propuesta de Escuela para Padres en una institución educativa, buscando la integración de la escuela, familia y comunidad en el proceso educativo, mediante un modelo pedagógico integrativo, a través del diseño de actividades que fortalecieran las relaciones de padres, madres y representantes de la institución para crear encuentros de reflexión y la incorporación activa de estos en beneficio del aprendizaje y desempeño escolar de los educandos.

Asimismo, en 2015, Cano y Casado en España propusieron que, una manera de implicar la escuela y la familia podía ser mediante una propuesta educativa integrada “Escuelas de Familia” una experiencia de una Escuela para Padres como un espacio de reflexión y formación familiar, de carácter preventivo, que permitiera a los padres su “adaptación” a la época actual para aclarar valores, administrar tiempo para compartir con los hijos y acompañar.

Otro trabajo publicado en Colombia por Gómez y Palomino (2014) para el nivel educativo de preescolar, relata la experiencia de implementación de una Escuela para Padres que busca la autorreflexión sobre el papel de ser padre o madre, identificando problemáticas de las familias de los alumnos para delimitar las temáticas abordadas por medio de talleres, en donde se implementaron actividades, juegos, dinámicas, experiencias y cuentos. Sólo el 30% de padres del preescolar asistió, pero se resaltó la motivación de los que asistieron y lo benéfico que resultó la participación de los padres en el aprendizaje de los hijos.

Asimismo, se realizó una investigación documental en España por Isorna, Navia y Felpeto (2013), la cual señaló lo necesario que resultan las Escuelas para Padres en la transición de la escuela primaria a la secundaria y que, junto con la institución escolar, la familia acompañe y prepare a los adolescentes a enfrentar cambios y dificultades de esta etapa, a la vez que se fortalecen lazos familia-escuela.

Por último, un estudio realizado en México por Nuño, Álvarez, Madrigal de León, Martínez y Miranda (2006) de un programa de Escuela para Padres, en una preparatoria de Guadalajara, Jalisco, a través de sesiones interactivas. Conforme avanzó el programa algunos padres fueron desertando. Se evaluó sus efectos a corto plazo y los resultados fueron favorables en el ambiente de las familias participantes.

Cabe señalar un dato interesante en estas investigaciones, hay algunas en las que se parte de trabajos documentales, es decir, no fueron aplicados los programas de Escuela para Padres. Sin embargo, todos los estudios afirman y coinciden con la importancia de la implementación de Escuelas para Padres desde una visión participativa y con padres autorreflexivos.

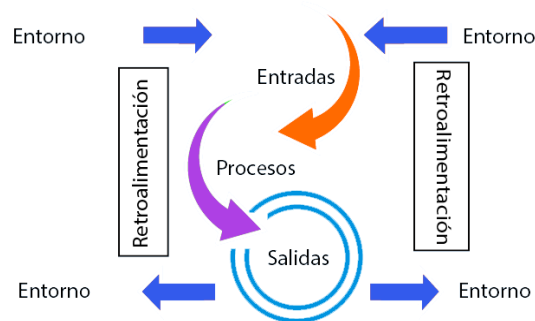
La familia como sistema

Bertalanffy (1976) propone una visión sistémica para no sólo estudiar partes y procesos aislados, sino que, en unificación, organización e interacción dentro de un todo, a través de sistemas dentro de otros sistemas. Desde esta postura, propone la existencia de sistemas abiertos y cerrados; los primeros, se caracterizan por un comportamiento de flexibilidad e influencia dependiendo del contexto en el que se encuentren, donde los componentes no se mantienen estáticos y se interconectan, mientras los segundos, corresponden a sistemas con procesos aislados y estáticos.

La familia, desde esta perspectiva, funciona como sistema abierto y es el principal sistema al que pertenecemos. Dentro de este sistema hay subsistemas compuestos por los miembros que interactúan y, si bien cada uno tiene su individualidad, existe interdependencia y se interrelacionan, influyendo los unos a los otros. Los elementos del sistema familiar interactúan todo el tiempo, por lo que las conductas y actitudes entre los miembros ejercen influencia en los comportamientos entre sí, de tal manera que son un todo funcional.

Según Bertalanffy (1976) en los sistemas hay totalidad, en el sistema de la familia implica que, si un elemento es alterado, todos los demás elementos se verán alterados, por lo que vale la pena resaltar que no se puede concebir a los miembros de la familia como seres estáticos o que actúan de forma independiente, sino que el funcionamiento de los miembros repercute en otros miembros. Para ilustrar esto se propone un ejemplo: el desempleo del padre o la madre de familia muy seguramente impactará en los miembros de la familia. O una crisis emocional en alguno de los padres, de alguna u otra manera afectará a los demás. A continuación, se muestra una imagen de cómo funcionan los sistemas abiertos y una explicación desde la familia:

Imagen 1. Componentes de los sistemas abiertos



Fuente: Universidad Autónoma de México

En el sistema de la familia existe interacción entre sus miembros y también con el exterior (el entorno) que proporciona entradas, intercambian información (ideas, puntos de vista, creencias), experiencias (momentos, emociones, vivencias), recursos (alimentos, bienes), etc. Estas interacciones son procesadas a través de aprendizaje, comunicación, adaptación, toma de decisiones que determinan e influyen en el comportamiento del sistema familiar para dar salida a cambios en la dinámica o nuevos comportamientos del sistema, esto con la mediación de una retroalimentación que puede venir del interior o del exterior, para volver a la toma de decisiones.

Concebir a la familia como un sistema abierto, desde la visión de Bertalanffy, brinda la oportunidad de visualizarla y estudiarla de manera integral. En este sentido, participar en un programa de Escuela para Padres permitiría el análisis de las actuaciones individuales que como padres influyen en los hijos y cómo se puede mejorar el sistema familiar.

Ecología de la familia

Los seres humanos se desarrollan en interacción, y desde el momento del nacimiento interactúan con elementos del entorno, no se desarrollan en un vacío, sino que conforme crecen son moldeados por el ambiente y niveles del entorno que influyen, que van desde un entorno inmediato o más cercano hasta ambientes más lejanos, amplios y no tan directos. El principal entorno inmediato es la familia, es en dicho entorno donde se establecen relaciones directas, es en la familia en la que se va creciendo en primera instancia, adoptando creencias, valores y es importante comprender los factores que influyen en el desarrollo familiar y que permite el desarrollo del individuo en lo particular, asimismo, la influencia que otros entornos ejercen en este elemento y viceversa.

Bronfenbrenner (1987) identifica niveles del entorno que influyen en el desarrollo del individuo, estos son: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. Tales entornos son ambientes ecológicos que actúan en conjunto, entendiendo el ambiente como un todo que permite el desarrollo de la persona.

La familia forma parte del microsistema, que son los entornos inmediatos y como parte de éste es fundamental el brindar un escenario enriquecedor para el desarrollo de la persona, ya que las actividades molares que ahí se realicen, las diádas o las relaciones que se establezcan entre los miembros y los roles que se desempeñan son importantes e influyen en el desarrollo de los

individuos. La escuela también es un microsistema, en ella se establecen relaciones entre pares y se adquiere una educación formal.

Uno de los mesosistemas más importantes para niños y adolescentes es la conexión entre la familia y la escuela, pues ambos entornos tienen la responsabilidad de favorecer un desarrollo integral, así la comunicación, colaboración y participación de los padres en actividades escolares genera una influencia que es determinante en la vida de cualquier individuo y su desarrollo se ve facilitado cuando entre la familia y la escuela existe comunicación en favor del crecimiento del niño o adolescente (Bronfenbrenner, 1987).

En la familia, entornos del exosistema pueden mediar en el desarrollo, como pueden ser los medios de comunicación que transmiten ideas, comportamientos, promueven estilos de vida, que si bien no se participa directamente pueden ejercer influencia. El gobierno da pauta a la implementación de políticas que tienen que ver con la familia, por lo tanto, puede haber influencia tanto en la estructura como en la dinámica familiar. Asimismo, la iglesia es un exosistema que ejerce influencia en la familia, pues ésta puede proporcionar un marco ético y moral que podría regir la dinámica familiar y por tal motivo impactar en los miembros pertenecientes.

Algunos aspectos del macrosistema que impactan en las familias pueden ser los patrones culturales, siendo estos los que rigen conductas bajo tradiciones, creencias y valores, del mismo modo la manera en la que se concibe la familia.

En suma, la ecología de la familia posibilita comprender una red de entornos que se interconectan, en los que el ser humano se desenvuelve y generan influencia para su desarrollo, la familia formando parte de esta red como entorno inmediato juega un papel primordial, desde una mirada ecológica de la familia se puede comprender la influencia de los entornos en la dinámica familiar y en el desarrollo del individuo dentro de ella. De esta manera participar en una Escuela para Padres permitiría generar interconexión entre microsistemas escuela-familia para favorecer la comunicación y que esto a su vez genere influencia en otros ambientes.

Escuelas para Padres

Las Escuelas para Padres pueden ser abordadas desde diferentes perspectivas y para comprender el contexto de ellas hay que recordar que fue en 1892 en Europa cuando apareció la primera, como

“Escuela para Madres” por motivos que señala Pérez (2000) como un esfuerzo para hacer frente a la mortalidad de niños y el cuidado de su salud, pues los padres carecían de información sobre el cuidado de sus hijos.

En diferentes lugares se iniciaron impartidas por religiosos, que mantenían la idea de que la educación comienza en el hogar y que los padres jugaban un papel primordial en la formación de los niños, por lo que se requería prepararlos técnicamente para que pudieran atenderlos mejor y comunicarse de forma más efectiva; poco a poco el término se fue extendiendo hasta llegar a América Latina, donde a través de cursos y conferencias se citaban a madres para capacitarlas respecto a su hogar e hijos y que pudieran ejercer eficazmente su labor educadora.

Específicamente en México fue hasta 1920, con José Vasconcelos desde la Secretaría de Educación, se comenzó a idear una campaña de educación orientada a los padres; en un primer momento era impartida por profesores donde se hablaba principalmente de hábitos de higiene, alimentación y cuidados, y se dirigía principalmente para la madre de familia, pues a ella era a quien se le atribuían las labores del hogar y los hijos. La importancia de su asistencia radicaba en que tendrían mayores herramientas para formar a los hijos y de igual manera que en muchos otros países europeos, las principales razones de su implementación era la preocupación por contrarrestar la mortalidad infantil, abandono de los hijos, delincuencia y falta de interés de los padres hacia con los hijos (Carreras, 2017).

Comprendiendo lo anterior se puede explicar que de ahí parte el sistema tradicional de Escuela para Padres, como un modelo de formación de padres meramente académico y transmisivo, a través de conferencias donde se comparten técnicas y temas que los padres escuchan.

(...) se basa en la transmisión de contenidos teóricos sobre psicología evolutiva y educativa, ejemplificándolos adecuadamente para que los padres los entiendan. Esta información estaría centrada en el “deber ser”, esto es, en lo que los padres deben hacer para favorecer el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas. Se parte del supuesto de que los padres bien informados tenderán fácilmente hacia un cambio de actitud con respecto al desarrollo y la educación de sus hijos. (Martín, et al., 2009, p. 126).

¿Qué tan provechoso resulta la implementación de una Escuela para Padres desde un modelo tradicional? ¿Brindar información a los padres realmente generará un cambio de actitud? Hoy, con la información a un solo clic resultaría obsoleto limitarse a la impartición de una Escuela

para Padres con modelo académico tradicional, y sin perder de vista que lo que interesa es el involucramiento de padres, por tal motivo la actualización de las llamadas Escuelas para Padres se hace necesaria a través de la creación de espacios de diálogo e intercambio de experiencias, donde más que dictar o brindar mera información a los padres, éstos se apoyen mutuamente, compartan ideas acordes a su vivir y experiencia como padres y madres.

METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó desde la metodología cualitativa, pues el objeto de estudio son los padres de familia con los cuales se desarrolló la propuesta alternativa de Escuela para Padres e interesa conocer sus opiniones y puntos de vista. Con un enfoque de estudio de casos dado que se focalizó en un grupo específico de padres para analizar el desarrollo de la propuesta. El estudio es de corte descriptivo, puesto que el objetivo es presentar una estrategia alternativa a implementar una Escuela para Padres en una institución para medir su impacto y funcionalidad.

El proyecto que se diseñó para implementar la propuesta alternativa de Escuela para Padres lleva por nombre “Familias en Acción”, dicho nombre se vincula a que las familias son las protagonistas de su propio desarrollo y los principales agentes de la propuesta, son las familias con sus experiencias quienes aportan conocimientos y estrategias para generar reflexión sobre crianza saludable y comunicación familiar. Por ello la propuesta se realiza mediante talleres como una manera de involucrar a los padres de la institución, para una participación activa en el que comparten conocimientos y experiencias en espacios de diálogo, dejando de lado la técnica tradicional expositiva. Cabe destacar que los talleres se diseñaron con base en temas actuales, adaptados a la realidad de los participantes y con actividades experienciales de interacción.

La propuesta se implementó en 5 sesiones, con temáticas seleccionadas a partir de una consulta realizada a 50 padres y madres de familia, para conocer cuáles eran los más relevantes y llamaban la atención; los temas seleccionados fueron los siguientes:

- 1- Comunicación afectiva en la familia.
- 2- Fortalecer la autoestima de tu hijo.
- 3- Corresponsabilidad en la formación de los hijos.
- 4-Prevención de la violencia desde casa.

5-Acompañamiento de tu hijo frente al contenido mediático.

Participantes

La Escuela Secundaria de sostenimiento público donde se aplicó la propuesta, convocó a los padres y madres de familia para participar en el programa alternativo de Escuela para Padres, los participantes fueron un total de 45 personas con predominancia de mujeres. Los participantes oscilaban en un rango de edad comprendido entre los 40-48 años y asistieron padres de los tres grados escolares. El tiempo en el que se aplicó la propuesta fue entre los meses de marzo y abril de 2024 en un horario de 7:10 a 8:10 am.

Ante la selección de participantes se encontraron algunas dificultades, pues no todas las instituciones mantuvieron la apertura a implementar un programa nuevo. Mismas que fueron atendidas al ahondar en la búsqueda de una institución a la cual le fuera pertinente la implementación del programa y que mantuviera el interés por involucrar a sus padres de familia de forma activa. Se reconoció un sesgo de selección, ya que los padres que decidieron participar en un primer momento fueron pocos, ante lo que se intensificó la promoción del programa, ante esto se derivó una situación decidida por la institución, de condicionar la asistencia de los padres en el programa experiencial, misma experiencia atendió tal sesgo, pues fue el espacio creado lo que incentivó la motivación e interés en la constante participación de padres en el proyecto.

Instrumentos

Para recabar información de las familias y los alumnos se diseñó una encuesta que se aplicó a los padres participantes, la cual constó de 19 preguntas divididas en 5 categorías: datos generales, dinámica familiar, rendimiento escolar, convivencia familiar y la participación escuela-familia; esta encuesta fue realizada en Formularios de Google y se envió vía WhatsApp a los padres.

Para la evaluación continua del programa se utilizó una lista de cotejo con 9 ítems, con los cuales se valoró el logro de los objetivos de las sesiones, las actividades, materiales empleados y la generación de un ambiente propicio de diálogo e intercambio de experiencias. La lista se realizó por sesión y en formato impreso.

Asimismo, se diseñó una encuesta de satisfacción para conocer el impacto, experiencias de los padres y su perspectiva respecto a la propuesta de Escuela para Padres implementada. La encuesta consistió en 5 preguntas y un espacio de sugerencias y comentarios hacia la dinámica del taller; se aplicó al concluir el programa, en formato impreso. También se recurrió a una entrevista no estructurada a 4 padres donde a través de conversaciones no formales ellos expresaron su sentir, y áreas a mejorar con relación al programa.

Procedimiento

Para realizar esta investigación se contactó a la subdirección de la Escuela Secundaria, se obtuvo la aprobación y el permiso para la implementación del programa alternativo de Escuela para Padres y fue la misma institución la principal encargada de convocar a la comunidad de padres y madres.

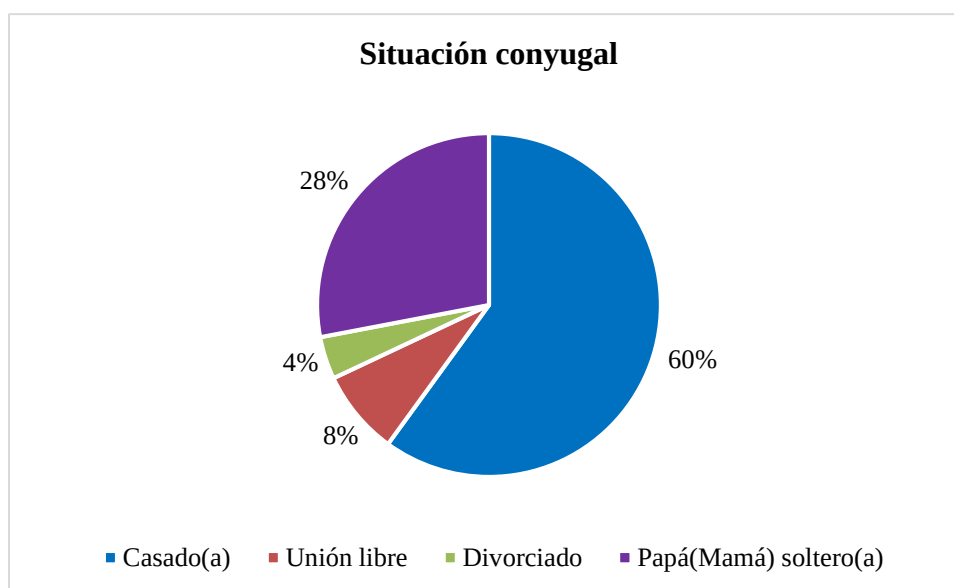
Las actividades y las presentaciones que guiaron las sesiones, así como demás materiales fueron diseñados por la autora de este artículo y 3 personas más que conformaron un equipo de trabajo. El programa fue desarrollado semanalmente, con 60 minutos por sesión, con evaluaciones continuas y al final de la última sesión, una encuesta de satisfacción, ante lo cual se informó al grupo de padres la importancia de conocer sus perspectivas de participación en el programa. Las entrevistas se dieron mediante conversaciones casuales con algunos padres al terminar algunas sesiones. Todos los datos recabados se vaciaron en Excel y se trataron con este software.

RESULTADOS

Padres de familia

De la encuesta realizada para recabar información de las familias y alumnos, fueron 25 padres del total del grupo participante quienes respondieron, se encontró que el 93% de los participantes fueron madres y sólo el 7% correspondió a padres. Respecto a la situación conyugal de los padres y madres, los datos apuntan a que el 62.5% están casados, 29.2% es padre o madre soltero(a) y sólo el 8.3% se encuentra en unión libre.

Figura 1. Situación conyugal de los padres y madres de familia

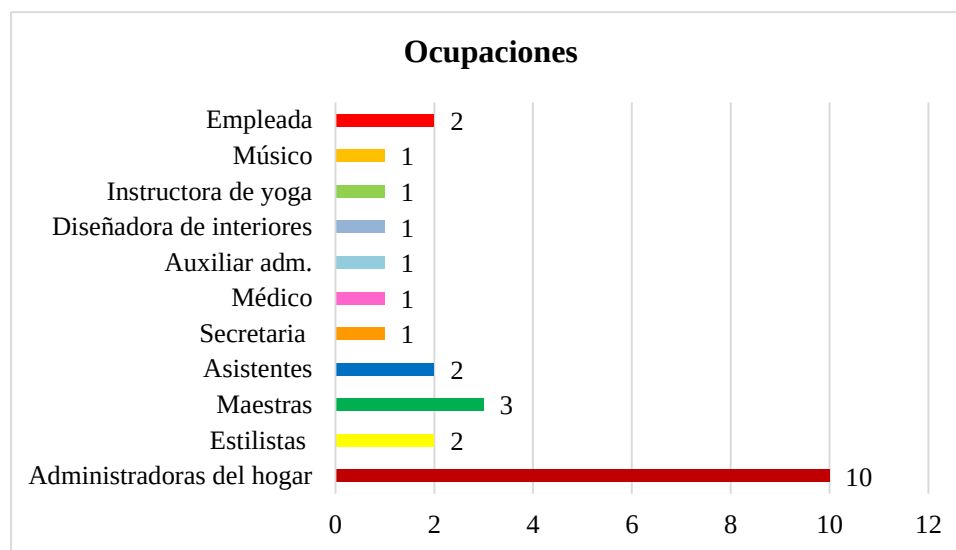


Fuente: Elaboración propia

La escolaridad de los padres participantes resultó diversa, siendo la mayoritaria de educación superior (licenciatura), seguida del bachillerato y el nivel de educación básica. Las ocupaciones de los padres son variadas y van desde administradoras de su hogar hasta maestras, secretarias, músicos, odontólogos, etc., como se muestra en la gráfica 2.

En cuanto a temas de comunicación y situaciones cotidianas en el hogar de los participantes se encontró que en muchas ocasiones papá, mamá o tutores están de acuerdo con lo que hay que hacer en cuanto a la educación de los hijos y fueron tan sólo 2 padres que mencionan que pocas veces hay decisiones unánimes en cuanto a ello. En el reparto de responsabilidades en el hogar, se encontró que 19 padres y madres de familia expresaron que muchas veces o siempre existe la corresponsabilidad entre los integrantes de la familia, y 6 que son pocas las ocasiones que las tareas del hogar son compartidas.

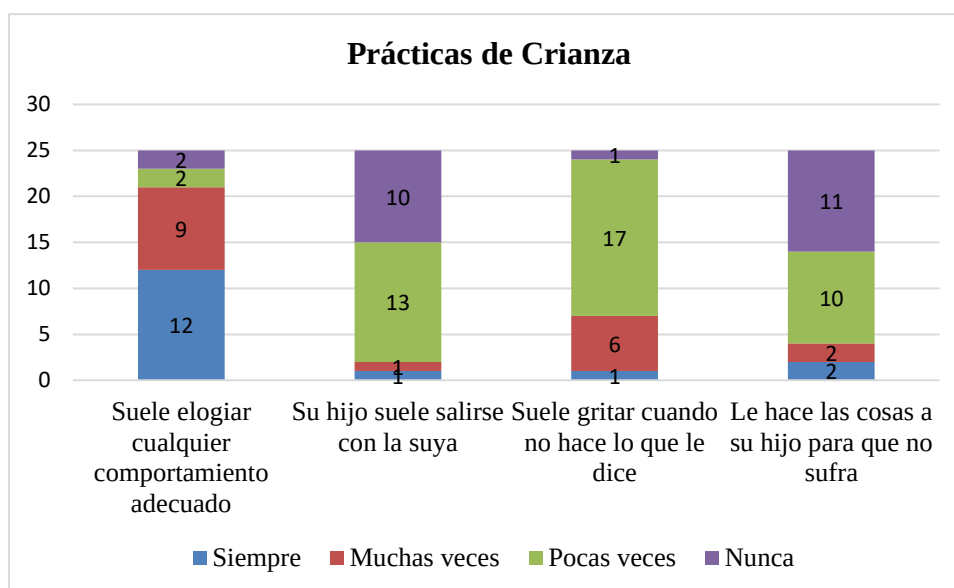
Figura 2. Ocupación de los padres y las madres de familia



Fuente: Elaboración propia

A los padres también se les cuestionó sobre las prácticas de crianza en casa, se descubrió que 21 de los padres respondieron que siempre o muchas veces elogian todo comportamiento adecuado de su hijo. Los padres revelaron que hay ocasiones que sus hijos hacen lo que quieren o suelen “salirse con la suya”, fueron 15 de ellos y 10 que nunca sucede una situación así. Además, 7 de los padres participantes compartieron que cuando su hijo no hace lo que ellos les dicen, suelen enfadarse y gritarle, 17 mencionan que sí sucede, pero pocas veces y el resto que nunca. En la misma línea, se les preguntó a los padres si suelen hacerle las cosas que sus hijos les dicen que les cuestan para que no sufran, ante lo cual mencionan 4 que siempre o muchas veces, 10 pocas veces y 11 dijeron que nunca (Figura 3).

Figura 3. Prácticas de crianza



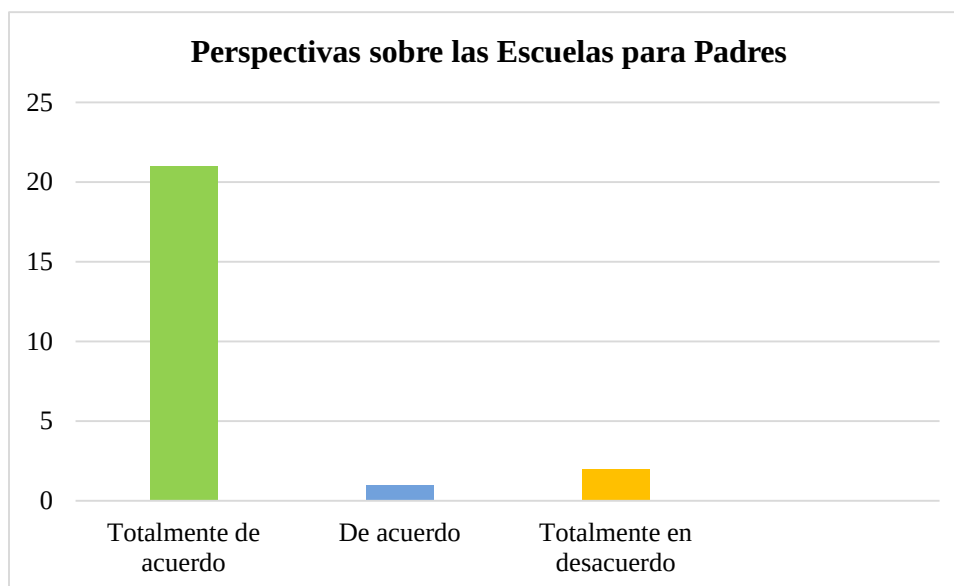
Fuente: Elaboración propia

Referente al rendimiento escolar de los hijos, el 91.7% de los padres que respondieron la encuesta expresó que planifica un horario de tareas para sus hijos, el 58.3 % pocas veces apoya a sus hijos con dichas tareas y quien apoya con ello mayoritariamente son las madres con el 95.8%.

En cuanto a los datos referentes a la convivencia familiar, 12 padres exponen que siempre suelen hablar sobre las necesidades emocionales y académicas de sus hijos, 10 que muchas veces y 3 que son pocas las ocasiones que se detienen a platicar sobre ello. De la misma manera, los padres comparten que en ocasiones hay peleas entre padres o tutores frente a los hijos, pues 12 de ellos confirman que pocas veces sucede y 1 que siempre. En el aspecto específico del uso de la tecnología, el 41.7% de los padres confiesa que muchas veces sí está pendiente de las redes sociales que utiliza su hijo, pero no siempre y el 4.2% dijo que nunca fija atención en tal situación.

Por último, llama la atención que, en una última pregunta de la encuesta, sobre la perspectiva de las Escuelas para Padres, fueron 2 de los encuestados quienes se manifestaron en total desacuerdo con que participar en una de ellas trae algún tipo de beneficio personal y familiar, como se muestra en la gráfica 4.

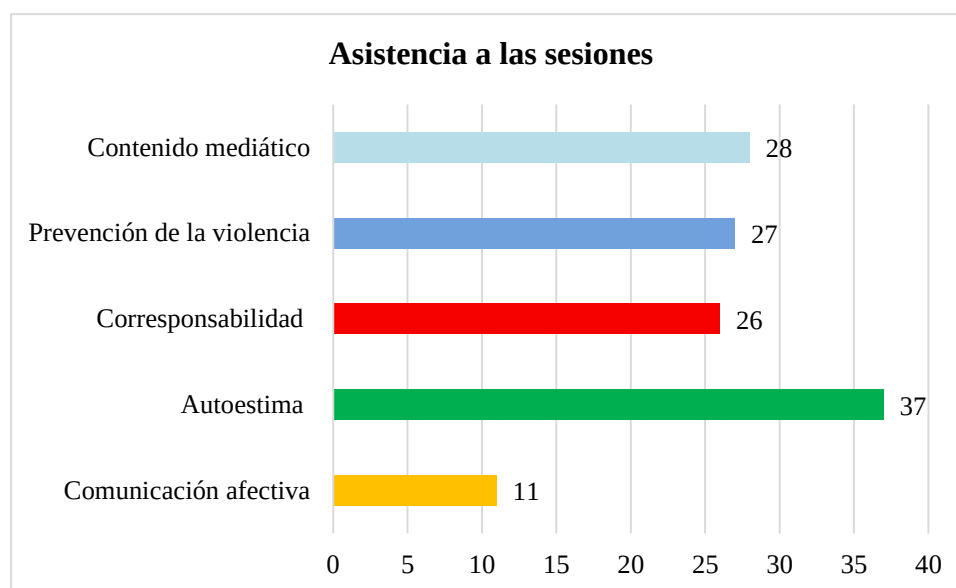
Figura 4. Perspectiva respecto a las Escuelas para Padres



Fuente: Elaboración propia

Pasando a los resultados recabados en la encuesta aplicada en la última sesión de los talleres, y tomando en cuenta que la participación en esta Escuela para Padres fue de un total de 45 personas: en la primera sesión hubo una asistencia de 11, pero a partir de la segunda hubo ascenso de participación a 37, y en las siguientes sesiones la participación se mantuvo en 26-28 padres. De tal manera, sólo el 30% de los participantes asistieron a todas las sesiones del taller.

Figura 5. Asistencia a las sesiones de la Escuela para Padres

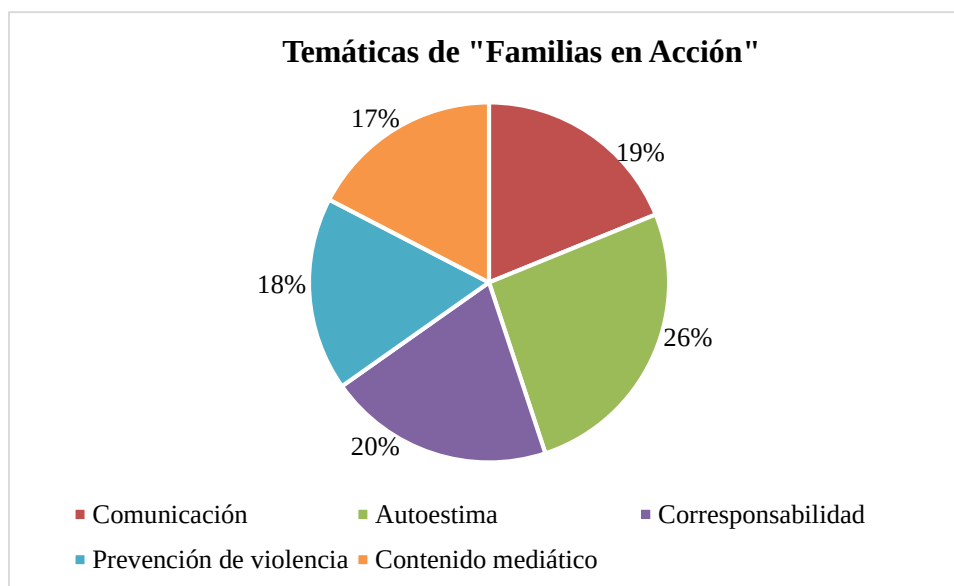


Fuente: Elaboración propia

Otro dato importante recabado en esta última sesión fue la evaluación que los padres y las madres hicieron de la metodología implementada en esta propuesta alternativa de Escuela para Padres. Se encontró que para el 100% de ellos la metodología utilizada fue apropiada para el objetivo de los temas y emitieron comentarios relacionados a que fue enriquecedor escuchar las experiencias de los demás padres, así mismo la implementación en forma de taller permitió hacer las sesiones variadas.

Las temáticas de las sesiones que más impactaron y que los padres las reconocieron como temáticas que llamaron su atención, el 26% de los padres mostró agrado por el tema de “Fortalecer la autoestima de tu hijo” donde se abordaron pautas para mejorar la autoestima de los hijos, así como una mirada a la propia autoestima del padre. Seguido de “Corresponsabilidad en la formación de los hijos” con 20%, sesión en la que se analizaron estereotipos, roles, estilos de crianza y el involucramiento de los hijos en las tareas del hogar.

Figura 6. Temas de “Familias en Acción” que más llamaron la atención



Fuente: Elaboración propia

De las sesiones implementadas, los padres expresaron que de lo compartido y aprendido hay elementos que después de su participación en los talleres aplican en mayor medida a su vida diaria familiar, el 25% confirmó que se vio favorecida la comunicación y entendimiento con sus hijos, el 15% dijo haber mejorado la corresponsabilidad en su hogar y reflexiona sobre cómo educar a sus hijos, el resto manifiesta que se fortaleció la convivencia en el hogar, encontró estrategias para acompañar a sus hijos en el uso de redes sociales, hubo un acercamiento hacia con sus hijos e hijas y empatizaron con ellos, se respetan más los puntos de vista y opiniones en la familia, así como también encontraron pautas para brindar mayor seguridad personal.

Por último, la mayoría de los padres expresaron que sí considerarían volver a participar en un taller de Escuela para Padres como el implementado. Entre los comentarios que hicieron los padres en las conversaciones informales que se tuvieron con ellos, fueron que algunas sesiones habían sido de su agrado, pues el espacio creado lo habían considerado oportuno para reflexionar sobre los hijos, pues con la sobrecarga de situaciones cotidianas en ocasiones no hay espacio para ello, por lo que el taller les resultó cómodo y pertinente. También se mencionó la necesidad de mayor tiempo para el espacio de intercambio de experiencias y para la realización de actividades.

Figura 7. Padres que volverían a participar en la Escuela para Padres



Fuente: Elaboración propia

Metodología del taller

Conforme a la metodología implementada, se realizó una evaluación continua de la dinámica del taller con objeto de definir como pertinente y eficaz esta propuesta alternativa de Escuela para Padres. Para ello se diseñó una lista de cotejo para cada sesión. Los resultados arrojan que 4 de 5 sesiones cumplieron totalmente su objetivo central y 1 de forma parcial. En cuanto a generar un ambiente propicio para el trabajo y la confianza entre padres sólo en 4 de ellas se cumplió, dado que la participación de los padres en las sesiones fue favorable.

Otros dos aspectos en esta evaluación continua fue la implementación de actividades experienciales y el favorecimiento del diálogo e intercambio de experiencias. En ambos aspectos se cumplió de manera efectiva, las actividades fueron variadas y se realizaron partiendo de la experiencia de ser papá o mamá, lo cual permitió la creación de espacios de diálogo, intercambio de experiencias y retroalimentación entre los padres participantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo de estos resultados y en contraste con los estudios revisados que han pretendido hacer una propuesta diferente de Escuela para Padres alejándose de sólo conferencias, se encontraron resultados similares en el sentido de que la implementación de una Escuela para Padres desde una visión de padres y madres activos y autorreflexivos favorece su participación y su involucramiento con sus hijos y con la escuela.

Todos los padres participantes de “Familias en Acción” muestran satisfacción y agrado por la metodología implementada, quienes dan la razón a Majdak y Kozjak, autoras que destacan la importancia de diseñar los programas de Escuelas para Padres desde una perspectiva activa y participativa, donde los participantes son individuos que aportan conocimientos mediante experiencias. De tal modo que los padres al considerar volver a participar en un taller como el implementado, demuestra la eficacia de la metodología en la impartición de las sesiones, similar a la investigación de Gómez y Palomino, con el detalle de que su estudio fue realizado a nivel preescolar y éste en secundaria.

Así pues, la metodología, aspecto importante del objeto de estudio de este trabajo, resulta conveniente para los padres, por medio de ella se logró crear espacios participativos, a través de puntos de reunión dialógicos, lo cual resultó atrayente a los participantes, permitiéndoles además evocar su adolescencia y desde esa mirada comprender la etapa por la que sus hijos transitan. De la misma forma los padres compartieron conocimientos y también adquirieron aprendizajes, por lo que la propuesta demuestra su impacto en la medida en que los padres comparten mejoras en la relación con sus hijos y en el ambiente familiar, hecho que coincide con lo referido en el estudio de Cano y Casado sobre los beneficios que conlleva implicar a los padres. Asimismo, se demuestra la importancia de lo documentado por Isorna, Navia y Felpeto sobre el asesoramiento de los padres en la etapa de la adolescencia para lograr que estos comprendan y acompañen a enfrentar cambios y dificultades que pudieran pasar sus hijos, al mismo tiempo que se fortalecen lazos familiares.

Esta investigación coincide con la realizada por Gómez y Palomino en cuanto a la asistencia de los padres en el programa, pues en ambas, sólo el 30% de los padres asistió a todas las sesiones y de la misma manera, se resalta la motivación de aquellos que participaron y permitieron el desarrollo del programa. Cabe resaltar que las razones por las cuales algunos padres no concretaron su total participación en las sesiones del programa “Familias en Acción” se debieron a la falta de

información sobre la apertura del taller, la falta de tiempo por la realización de otras actividades, trabajo o enfermedad.

Es importante mencionar que la institución asumió la responsabilidad de convocar a la comunidad de padres, mismos que no fueron notificados con suficiente anticipación, por lo que la primera sesión tuvo poca asistencia. En la segunda sesión los padres asistieron condicionados a que su participación conllevaría beneficios en las calificaciones de sus hijos, situación determinada por la institución. Es importante destacar que al término de la segunda sesión muchos de los padres expresaron su satisfacción ante su participación y confirmaron su asistencia al próximo taller. Se puede justificar la satisfacción de los padres ante la propuesta alternativa, pues a partir de la tercera sesión se mantuvo la participación y asistencia en más de la mitad del total de participantes, por lo que padres que en primer momento asistieron de forma condicionada, después lo hicieron por voluntad propia.

Por lo tanto, la participación y asistencia en un primer momento pudo ser baja debido al poco tiempo con el que se les dio aviso a los padres de la institución sobre la implementación del programa “Familias en Acción”, después hubo una asistencia condicionada y aumentó la participación, a partir de ahí se mantuvo un promedio de padres, esto en contraste con la investigación de Nuño y sus colaboradores, realizada también en Guadalajara, donde los padres desertaron conforme avanzaron las sesiones, hasta quedar el mínimo de ellos.

A continuación, se presenta una tabla resumen con los principales hallazgos de la Propuesta:

Tabla 1. Principales hallazgos de Propuesta Experiencial como Alternativa a la Escuela Tradicional Para Padres

DIMENSIÓN ANALIZADA	HALLAZGOS
Perspectiva de los participantes sobre las Escuelas para Padres	El 8% de padres al iniciar el programa tenían una perspectiva negativa sobre las Escuelas para Padres, al concluir el programa el 95% de los participantes externaron que volverían a participar en un programa como "Familias en Acción"; sólo un padre de familia externó que no, pero no por una visión tergiversada de los programas de Escuelas para Padres sino por cuestiones externas, como lo es el tiempo del que dispone para asistir.
Asistencia al programa propuesto	La asistencia a todas las sesiones corresponde a un 30%, del total de padres participantes, se resalta la motivación e interés de quienes asistieron. La asistencia fue constante, a partir de la tercera sesión se mantuvo en más de la mitad de asistencia total. El 95% de padres participantes volverían a asistir y consideran el programa oportuno para la reflexión sobre la tarea de educar.
Metodología experiencial aplicada	El 100% de padres participantes expuso que la metodología utilizada fue apropiada para el objetivo de los temas y refieren lo enriquecedor que fue escuchar las experiencias de los demás padres, así mismo la implementación en forma de taller permitió hacer las sesiones variadas.
Temáticas de mayor impacto	Se encuentra que las temáticas de mayor impacto e interés por los participantes son "Fortalecer la autoestima de tu hijo" y "Corresponsabilidad en la formación de los hijos"
Impacto en la relación padres hijos	Una vez concluido el programa los padres expresaron mejoras en las relaciones con sus hijos, principalmente en la comunicación y entendimiento, mejora en la corresponsabilidad del hogar, convivencia, estrategias para acompañar a sus hijos en el uso de redes sociales, mayor empatía y respeto de opiniones, así como el encuentro de pautas para brindar seguridad a sus hijos. Por lo que la propuesta demuestra satisfacción y eficacia.

Fuente: Elaboración propia

Esta investigación tiene su valor en ser una propuesta alternativa de Escuela para Padres conveniente y favorable dado que se comprobó que la metodología a través de talleres fue adecuada y de agrado para los padres participantes, la asistencia fue constante y las temáticas fueron de interés; por lo que esta propuesta resulta una buena oportunidad para involucrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, reflexionar situaciones y buscar mejorar relaciones familiares. Con lo expuesto hasta ahora se responde la pregunta de investigación.

De la misma manera se lograron los objetivos, general y específicos de la investigación, pues se propone un método experiencial de Escuela para Padres como propuesta alternativa para generar espacios de reflexión sobre crianza saludable y de esta manera favorecer la relación padres-hijos, el cual se desarrolla en un contexto real, a través de talleres activos que permitieron compartir experiencias, el cual fue evaluado positivamente.

A manera de conclusión, se puede decir que en la encuesta realizada a padres antes de la implementación del programa, se les cuestionó sobre la perspectiva que tenían de las Escuelas para Padres, 2 de ellos declararon que no encontraban algún tipo de beneficio en participar de un programa de este tipo, fue por ellos 2 que se asumió el reto de esta propuesta, con la mira en cambiar esta perspectiva. El contraste y la satisfacción de esta propuesta está en que, al concluir el programa, el 95% de los participantes externaron que volverían a participar en un programa como “Familias en Acción”; sólo un padre de familia externó que no, pero ya no por una visión tergiversada de los programas de Escuelas para Padres sino por cuestiones externas, como lo es el tiempo del que dispone para asistir.

El impacto de la propuesta radica en que los padres no sólo compartieron experiencias y dialogaron, sino que se logró crear un sitio de aprendizaje y a partir de lo aprendido los padres aplicaron en su vida familiar mayor comunicación con los hijos, el respeto, la convivencia y, por lo tanto, el ambiente familiar se vio beneficiado.

Ante esto se demuestra que, si se implementa una Escuela para Padres como la propuesta en esta investigación, sí funciona y logra motivar a los padres a participar. Asimismo, se puede decir que el método de conferencias es obsoleto y se requieren nuevas maneras de abordar las llamadas Escuelas para Padres, métodos que articulen los intereses y necesidades de las familias pertenecientes a las instituciones escolares, a través de la creación de espacios de conversación, experiencias, donde los padres se apoyen mutuamente, interactúen, expresen su sentir y también encuentren espacio para sí mismos como personas que influyen en el desarrollo de sus hijos.

Dicha propuesta fue desarrollada para padres de una institución secundaria, sin embargo, se tiene la convicción de que se puede replicar en otras áreas, pues la esencia de la propuesta es el involucramiento de padres y madres de familia para generar espacios de reflexión sobre la tarea de educar en beneficio de las relaciones familiares, por tal motivo se pueden realizar ajustes en cuanto a las necesidades específicas de otros contextos, adaptándose a padres y madres de educación primaria e incluso de media superior, por lo cual la propuesta es flexible.

La participación de la familia en los procesos educativos es fundamental para el desarrollo integral de los educandos, por lo que trabajar desde y con las familias puede ser una buena estrategia para impulsar la transformación social al reforzar el ambiente familiar, pues son los padres los principales agentes educativos, el sistema más cercano a los hijos y que en

acompañamiento con las instituciones educativas tienen la misión de formar personas seguras, responsables y comprometidas socialmente, de manera que involucrarlos de forma activa, dar orientación y acompañarlos, compartiendo la tarea de educar a través de una propuesta como la implementada en esta investigación, podrá favorecer personal, académica y socialmente.

Esta investigación es un acercamiento a la extensa exploración que hay sobre las Escuelas para Padres y se hace sólo de corte descriptiva, sería importante que este estudio permitiera abrir líneas de investigación sobre este campo, hacer comparaciones entre diferentes metodologías de trabajo con familias, evaluar la efectividad, medir impacto a mediano y largo plazo sobre la participación de los padres en programas de Escuelas para Padres y en su bienestar como educadores, medir efectos sobre el desarrollo de diversas áreas de sus hijos, así como explorar aquellos factores que ayudan a mantener cambios en las acciones de crianza guidas a fortalecer buenas prácticas y el trabajo desde la familia como eje transformador.

REFERENCIAS

- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo De Cultura Económica.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18 (2), pp. 15-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>
- Carreras, M. (2017). Antecedentes históricos de la educación de padres en México. *Revista Panamericana de Pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo* (25), pp. 109-121. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1690>

- Gómez, D. y Palomino M. (2014). La escuela para padres en la educación preescolar: una sistematización de experiencias. *Revista Criterio Libre Jurídico*, vol. 11 (2), pp. 13-23. <https://doi.org/10.18041/1794-7200/criteriojuridico.2%20Julio-Di.665>
- Hernández, A. (2017). Transitando por el camino de la escuela para padres, madres y representantes. Una experiencia vivida. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, vol. I (1), pp. 51-71. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276114>
- Huisman, S. (2019). What you do matters: assessing parental self-efficacy after participation in a parent education program. *Journal of Psychological and Educational Research*, vol. 27 (1), pp. 85-110. Recuperado de: https://www.marianjournals.com/files/JPER_articles/JPER_27_1_2019/Huisman_JPER_2019_27_1_85_110.pdf
- Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (IIEG). (2020). *Análisis sociodemográfico de la colonia Colomos en Guadalajara, 2020*. Jalisco: IIEG.
- Isorna, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, (23), pp. 161-177. Recuperado de: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/642>
- Majdak, M. y Kozjak, V. (2021). The importance of providing professional support to parents: evaluating the “school for parents” program. *Hrčak*, vol. 57 (2), pp. 150-171. <https://doi.org/10.31299/hrri.57.2.9>
- Martín, J., Byrne, S., Máiquez, M., Rodríguez, B., Rodrigo, M. y Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención psicosocial*, vol. 18 (2), pp. 121-133. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814021004.pdf>

Nuño, B., Álvarez, J., Madrigal de León, E., Martínez, B., Miranda, R. (2006). Efectos a corto plazo de un programa educativo “Escuela para padres” sobre el ambiente familiar. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, vol. 44 (6), pp. 529-534. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457745536005>

Pérez, M. (2000). Escuela de padres: un modelo centrado en valores, *Acta colombiana de psicología*, núm. 3, pp. 63-79. Recuperado de: <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/613>