

—EJE II—
Trayectoria escolar

ATRASO ESCOLAR EN PACIENTES ONCOLÓGICOS PEDIÁTRICOS INSCRITOS EN AMANC ZACATECAS	3
Estefanía Dorado López	
Silvia del Carmen Miramontes Zapata	
EMOCIONES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AL REPROBAR UN EXAMEN	16
Ana Dulce Karina Collazo Saldaña	
Verónica Reyes Pérez	
ANÁLISIS DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN Y SU IMPACTO EN LA EMPLEABILIDAD	31
Tania del Carmen Coyote Coria	
ESTUDIO DESCRIPTIVO DE FACTORES ASOCIADOS AL COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA	45
Juan Pedro Ortega González	
Daisy García Escoto	
LOS LABERINTOS DEL BACHILLERATO	63
Eva Janet Venegas Peralta	
Blanca Margarita Villarreal Soto	
LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES Y LOS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA	76
Nubia Maricela Chávez Lamas	
Jesús Rivas Gutiérrez	
José Ricardo Gómez Bañuelos	

ATRASO ESCOLAR EN PACIENTES ONCOLÓGICOS PEDIÁTRICOS INSCRITOS EN AMANC ZACATECAS

ESTEFANIA DORADO LÓPEZ¹

SILVIA DEL CARMEN MIRAMONTES ZAPATA

Universidad Autónoma de Zacatecas

RESUMEN

La educación de un paciente oncológico es fundamental para construir una adecuada calidad de vida, sin embargo, ésta se verá afectada por las implicaciones médicas y las características de la enfermedad, sus tratamientos y las secuelas. Es así que, el problema educativo que más afecta a esta población es el absentismo escolar, lo que puede conducir al atraso escolar. El presente trabajo de investigación se realizó con la finalidad de describir el atraso escolar en pacientes oncológicos pediátricos beneficiarios de la Asociación Mexicana de Ayuda a Niños con Cáncer (AMANC) del estado de Zacatecas. El estudio se orientó bajo un enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio-descriptivo; se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, quedando conformado por 74 niños y adolescentes de entre 3 y 26 años de edad, 40 de ellos en tratamiento médico y 34 en vigilancia. Para conocer el estado de escolaridad actual, se aplicó una entrevista a los padres de familia. El análisis de los resultados se realizó a través del programa estadístico SPSS 21, donde se encontró que si bien los niveles de absentismo escolar son elevados, sólo el 9.4% de la población presenta atraso escolar; el 14.8% se encuentra en situación de fracaso y el 75% son alumnos regulares. Esto podría explicarse debido a reformas y acuerdos en las normas generales para la evaluación, acreditación y certificación de la educación básica.

Palabras clave: Atraso Escolar, Oncología Pediátrica, Calidad de Vida.

¹ estefanifgs27@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En México, el cáncer infantil es un problema de salud pública al ser la principal causa de muerte por enfermedad en niños y adolescentes de entre 5 y 14 años de edad, con un estimado de más de 2,000 defunciones anuales. En comparación con el cáncer en la adultez, tan solo el 5 % de los casos ocurre en los menores; sin embargo, esta enfermedad representa una de las principales causas de pérdida potencial de vida, además de afectar de manera negativa la salud emocional, la dinámica familiar y personal (Secretaría de Salud, 2013).

El presente trabajo explora las trayectorias escolares de niños y adolescentes que padecen esta condición.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación de un paciente oncológico es fundamental para construir una adecuada calidad de vida, sin embargo, esta se verá afectada por las implicaciones médicas y las características de la enfermedad del paciente, sus tratamientos y las secuelas. Como consecuencia de esto, la continuidad del proceso educativo se verá afectado ya que las hospitalizaciones constantes y la restricción en el hogar hasta no restablecer el sistema inmunológico, impedirán la asistencia a la escuela (Grau, 2005).

El problema educativo más presente en los niños enfermos de cáncer es el absentismo escolar (Grau, 2005), lo cual puede llevar al rezago educativo o a la deserción escolar, entendiendo el absentismo como la asistencia irregular a los centros educativos del alumnado escolarizado en las etapas de educación obligatoria, tanto primaria como secundaria (Domínguez, 2005).

El rezago educativo en el nivel básico, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, es definido como los alumnos de 15 años o más que no cuentan con la educación básica y no son atendidos por el sistema educativo, como proporción de la población total de 15 años y más (Secretaría de Educación Pública, 2006, citado en SEP, 2014).

Hablando a futuro, los costos del analfabetismo en todo el mundo son preocupantes: limita el desarrollo pleno de la persona y su participación como ciudadano en una sociedad, afecta el entorno familiar, obstaculiza la adquisición de competencias en lectura, escritura y matemáticas, afecta el desempeño productivo, entre otros. Por el contrario, la UNESCO (2005; citado en Martínez y Fernández, 2010), nos dice que la práctica de la alfabetización ha mejorado la autoestima, la

creatividad, la independencia, el juicio crítico, ha producido mejoras en la salud, la integración social y la participación política.

El niño enfermo de cáncer, por las exigencias que requiere el tratamiento, puede encontrarse en la situación de cursar total o parcialmente un grado escolar y no acreditarlo, por lo que se reescribe al mismo grado (alumno repetidor); dejar de asistir definitivamente, por un ciclo escolar, al grado donde se inscribió (alumno desertor); o presentar atraso escolar, que es el resultado de que un alumno curse un grado escolar menor al que corresponde según su edad (Secretaría de Educación Pública, 2008).

La deserción escolar en el nivel básico es preocupante por los costos sociales que representa, según la Organización de Estados Iberoamericanos (2002; citado en SEP, 2014), el abandono escolar está relacionado con la baja productividad laboral en el futuro, y en los bajos ingresos laborales que reciben los jóvenes que no completan la educación obligatoria.

De igual manera, los beneficios que aporta la escolarización, al menos el concluir con la educación obligatoria, son indispensables para el desarrollo del infante. Grau (2000, citado en Grau y Ortiz, 2001), menciona que la asistencia educativa de niños con enfermedades crónicas fortalece las habilidades sociales, adaptativas y cognitivas, mantiene un equilibrio psíquico y fortalece la autoestima.

La educación es un factor determinante en la calidad de vida de cualquier persona, es un elemento asistencial para un tratamiento integral del enfermo (Hernández y Rabadán, 2013); influye en las oportunidades personales, sociales y laborales que se presentan con el trascurso de los años, por ello, la educación de un niño enfermo de cáncer se torna de vital importancia para su calidad de vida.

SUSTENTO TEÓRICO

1. Oncología Pediátrica

El cáncer es un término amplio que se refiere a variadas enfermedades, según Grau (2003, pag. 2.) el cáncer infantil es:

Bajo esta denominación se agrupan diferentes procesos clínicos, con un comportamiento absolutamente diferente, que tienen como característica común el que son procesos debidos a un crecimiento incontrolado de las células. Las células cancerosas poseen la propiedad de invadir, destruir y reemplazar progresivamente los órganos y tejidos vecinos, así como de esparcirse arrastradas por la sangre o corriente linfática

y anidar en lugares lejanos al foco de origen (metástasis). En la primera infancia, los cánceres más frecuentes son: leucemias, linfoma no Hodgkin, tumores cerebrales, neuroblastoma, tumor de Wilms, y rhabdomyosarcoma.

En la infancia, los sarcomas son los más frecuentes. En niños menores de 5 años, los tumores de tipo embrionario tienen mayor prevalencia (leucemia linfoblástica aguda, neuroblastoma, tumor de Wilms, retinoblastoma y carcinoma hepático), donde los antecedentes prenatales se cree juegan un papel importante en su aparición. Otro grupo de tumores como los linfomas, tumores de hueso y testiculares, se presentan con mayor frecuencia en niños mayores de 10 años, aquí los antecedentes posnatales (factores ambientales) pueden ser indicadores de su aparición (Pacheco y Madero, 2003).

En México, el cáncer es la principal causa de muerte por enfermedad en niños y adolescentes de entre 5 y 14 años de edad, con un estimado de más de 2,000 defunciones anuales. En comparación con el cáncer en la adultez, tan solo el 5 % de los casos ocurre en los menores, sin embargo, esta enfermedad representa una de las principales causas de pérdida potencial de vida, además de afectar de manera negativa la salud emocional y la dinámica familiar (Secretaría de Salud, 2013).

Los índices de supervivencia del cáncer en la infancia han aumentado notablemente en los últimos años (Méndez, Orgilés, López-Roig y Espada, 2004; Instituto Nacional de Cáncer, 2017). Tan solo para el 2014, existían 419 000 supervivientes de cáncer (niños y adolescentes) en Estados Unidos, y se cree esta cifra siga aumentando (Howlader, et al, 2014; citado en Instituto Nacional de Cáncer, 2017).

La probabilidad de sobrevivir a una enfermedad como el cáncer ha aumentado desde que Farber en 1950, dio a conocer las primeras referencias sobre la leucemia linfocítica aguda (LLA). En la actualidad, la curación de un niño con cáncer ha aumentado a un 75%, esto debido al trabajo multidisciplinario para tratar la enfermedad y a un diagnóstico precoz (Farber, et al., 1948, citado en González, 2010).

2. Calidad de Vida

El estudio de la calidad de vida ha tenido un auge importante y ha ido evolucionando conforme a la disciplina que trabaje con ella, la cultura, la edad y la época. Levi y Anderson (1980) definen la calidad de vida como una medida compuesta de

bienestar físico, mental y social, tal y como lo percibe cada individuo. Mencionan como componentes de la calidad de vida la salud, alimentación, educación, trabajo, vivienda, seguridad social, vestido, ocio y derechos humanos, todos estos componentes objetivos que constituyen el nivel de vida de una persona.

Palomba (2002) explica que la calidad de vida es un término multidimensional que implican tener objetivamente buenas condiciones de vida, y subjetivamente un alto grado de bienestar. De esta manera, se definen dos dimensiones principales de la calidad de vida: una evaluación basada en indicadores objetivos, y la percepción individual de esta situación, también definida como bienestar.

Entonces, la calidad de vida hace referencia al bienestar percibido por la persona sobre su vida, así como a las condiciones materiales que le permitirán desarrollarse y vivir plenamente.

Importante para esta investigación, el concepto de calidad de vida relacionada con la salud, autores como Patrick y Erickson (1993, citado en Botero y Pico, 2007, p. 7) la definen como «la modificación que hace la persona a la duración de la vida en función de la percepción de las limitaciones físicas, psicologías, sociales y de disminución de oportunidades a causa de la enfermedad, el tratamiento y las secuelas». En general, es la percepción que la persona posee de su salud y el grado de bienestar que experimenta en base a esta.

El grado de bienestar físico, psíquico y social, así como la evaluación general de la vida del paciente son los indicadores para determinar la calidad de vida de una persona enferma, esto en base al tipo de enfermedad y su evolución, la personalidad del paciente, el grado de cambios que se producen a causa de la misma, el soporte social percibido y la etapa de vida en la que se produce la enfermedad. Es por esto, que la calidad de vida se considera un proceso dinámico en el que influyen las relaciones entre la persona y su ambiente (Shwartzmann, 2003).

Un indicador de calidad de vida es la educación. El rendimiento escolar es un indicador del nivel de conocimientos que alcanza un alumno en la institución educativa, determinado por objetivos propuestos por el sistema educativo y que constituye el objetivo central de la educación.

Los problemas de salud en la niñez, en especial las enfermedades crónicas, son un factor que puede afectar diversas áreas del desarrollo Y en algunos casos a condicionar el logro académico (Cano, 2011).

Un estudio llevado a cabo con niños en edad escolar de 7 a 12 años, encontró que los alumnos con enfermedades crónicas tienen más dificultades y peores

calificaciones en las materias de español y matemáticas, que aquellos alumnos sin este tipo de enfermedades. Estos niños también presentan problemas en la integración social y mayores índices de ansiedad y depresión (Cano, 2011).

MÉTODO

Objetivo general

Analizar si los niños y adolescentes beneficiarios de la Asociación Mexicana de Ayuda a Niños con Cáncer (AMANC) Zacatecas presentan atraso escolar a partir del diagnóstico médico oncológico.

Para alcanzar los objetivos previamente señalados, se realizó un estudio exploratorio descriptivo, de corte transversal.

Participantes

La población total fue de 155 beneficiarios, de los cuales se extrajo solo la información sociodemográfica y médica. La muestra quedó conformada por 74 niños y adolescentes beneficiarios de la Asociación Mexicana de Ayuda a Niños con Cáncer (AMANC) Zacatecas, de entre 3 y 26 años de edad, 40 de ellos en tratamiento médico y 34 en vigilancia.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia o de tipo intencional. Los participantes elegidos eran mayores de tres años, beneficiarios de AMANC Zacatecas, y se encontraban en tratamiento médico o vigilancia.

Instrumento

Por medio de la base de datos proporcionada por la asociación, se extrajo la información sociodemográfica de la población total.

Así mismo, se aplicó una entrevista de tipo abierta, vía telefónica a los padres de familia de los participantes. Esto permitió recabar la información necesaria acerca de la situación escolar de los mismos, así como los datos familiares necesarios.

RESULTADOS

	Frecuencia	Porcentaje
No	24	32.4
Si	49	66.2
A veces	1	1.4
Total	74	100.0

TABLA 1. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE ASISTENCIA A LA ESCUELA POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES

Podemos observar que el 66% de los niños siguen asistiendo a la escuela, y el 32% de ellos hasta el momento de la entrevista no acudían. Sin embargo, es necesario revisar los resultados de la tabla 4.3, donde se expresa con detalle la frecuencia con que se asiste a la institución educativa.

	Frecuencia	Porcentaje
No asiste	19	25.7
No falta	10	13.5
Falta 2 a 3 días por mes	8	10.8
Falta una semana por mes	8	10.8
Falta dos semanas al mes	18	24.3
Falta tres semanas al mes	3	4.1
Tiene tres meses faltando	1	1.4
Tiene 6 meses faltando	2	2.7
Ha faltado un año	2	2.7
Ha faltado dos años	2	2.7
Ha faltado 5 años	1	1.4
Total	74	100.0

TABLA 2. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA REGULARIDAD CON LA QUE ASISTEN A LA ESCUELA DURANTE EL TRATAMIENTO DE LOS PARTICIPANTES

Como se puede mostrar en la siguiente tabla, los niveles de absentismo escolar son elevados. El 13.4% de la población asiste con regularidad y el 10.8% solo se ausenta dos o tres días al mes, lo que se considera normal en cualquier estudiante. El 25.6%

de los beneficiarios no asiste con regularidad a la escuela, y el 24.3% asiste solo dos semanas al mes, es decir, aproximadamente la mitad del ciclo escolar se ausenta del salón de clases. Los niveles más elevados se encuentran en el 6.7% de los beneficiarios, puesto que se han ausentado desde uno hasta cinco años de la institución.

	Frecuencia	Porcentaje
Alumno regular	56	75
Atraso escolar	7	9.4
Fracaso escolar	11	14.8
Total	74	100

TABLA 3. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA SITUACIÓN ACADÉMICA DE LOS PARTICIPANTES

En la siguiente tabla se muestran los resultados principales de la investigación. El 75% de la población se encuentra en una situación académica regular, o se considera alumno regular en la institución educativa. El 14.8% presenta fracaso escolar, es decir, abandonó definitivamente los estudios, y el 9.4% de los participantes, presentan atraso escolar.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Existen reducidas investigaciones que aborden el problema educativo de los niños enfermos de cáncer, por lo que la información obtenida en el presente estudio no posee muchas fuentes de contraste y comparación.

Actualmente, y esto varía dependiendo de la condición de la enfermedad y de la condición médica (si se está en tratamiento o vigilancia), el 66% de los niños siguen asistiendo a la escuela, y el 32% de ellos hasta el momento de la entrevista no acudían a la misma. Sin embargo, es importante resaltar la frecuencia con la que aquellos pacientes que siguen asistiendo a la institución, se presentan en el salón de clases.

Los niveles de absentismo escolar son elevados. El 13.4% de la población asiste con regularidad y el 10.8% solo se ausenta dos o tres días al mes, lo que se considera normal en cualquier estudiante. El 25.6% de los beneficiarios no asiste con regularidad a la escuela, y el 24.3% asiste solo dos semanas al mes, es decir, aproximadamente la mitad del ciclo escolar se ausenta del salón de clases. Los niveles más elevados se encuentran en el 6.7% de los beneficiarios, puesto que se han ausentado desde uno hasta cinco años de la institución.

Algunos de los estudios de atención psicoeducativa a niños con enfermedades crónicas hablan esta situación. Según Grau (2005) y Páez (2015), el problema educativo más presente en estos niños es el absentismo escolar, lo que puede llevar al atraso escolar y en el peor de los casos, al fracaso o deserción escolar.

Por último, en los resultados principales de la investigación, el 75% de los participantes se encuentra en una situación académica regular, o se considera alumno regular en la institución educativa. El 14.8% presenta fracaso escolar, es decir, abandonó definitivamente los estudios, y el 9.4% de los participantes, presentan atraso escolar.

Con esto podemos verificar que la mayoría de los participantes no presentan atraso escolar. Pese a esto es importante mencionar las posibles razones por las que sucede.

Se puede constatar que a pesar de que los niveles de absentismo son elevados, los participantes no presentan administrativamente atraso escolar, esto es ocasionado por las modificaciones a la ley general de educación en donde se establecen las normas generales para la evaluación y acreditación de la educación básica.

En general, las modificaciones realizadas al acuerdo 696 en el artículo 50 de la Ley de Educación, establecen: que la acreditación de cualquier grado de educación preescolar se obtendrá por el solo hecho de haberla cursado; la acreditación de primer grado de educación primaria se obtendrá de igual manera, por el solo hecho de haberlo cursado; la acreditación de segundo o tercer grado se obtendrá al tener un promedio mínimo de 6.0, sin embargo, el alumno podrá ser promovido al siguiente grado escolar o retenido en el mismo, según lo determine conveniente el docente (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Para los grados próximos de educación primaria, y los de secundaria, la promoción de igual manera será expedida a aquellos alumnos que no acrediten el ciclo escolar pero se comprometan a tomar tutorías o en su caso, a presentar un examen de conocimientos.

Por estos criterios de acreditación y promoción, es que el atraso no es evidente en muchos de los participantes. Sin embargo, al analizarlo con detenimiento se puede verificar que esta población no solo debería presentar atraso escolar, sino que seguramente los niveles de deserción serían mayores a los encontrados.

La pregunta es ¿qué tan beneficioso es que este sistema de acreditación se esté impulsando en todas las escuelas de nivel básico en el país?, ¿qué sucede con aquellos alumnos que deben enfrentarse a conocimientos y aprendizajes para los cuales académicamente no se encuentran preparados?

Las consecuencias de esta situación repercuten directamente en la calidad de vida de los sujetos, pues como se revisaba anteriormente, la calidad de vida es un aspecto multidimensional en el que se ve afectado toda la vida de la persona, en este sentido, la pobre escolarización, la deserción escolar y el bajo rendimiento escolar limitan el desarrollo humano, social y económico de la persona y del país (Ruiz, García y Pérez, 2014).

Diversas investigaciones señalan las consecuencias de esta situación: el fracaso escolar genera frustración (García, Vilanova, Castillo y Malagutti, 2007), un empobrecimiento del capital cultural familiar (Van 2012), pocas oportunidades de obtener un trabajo bien remunerado y estable, lo que impide romper con el círculo de la pobreza (OCDE 2007), mayor probabilidad de incurrir en conductas delictivas, poniendo en riesgo su salud y la de otros (OIT, 2005) y quedar excluidos de instituciones sociales, culturales, políticas y económicas, pues el no tener un trabajo estable tampoco provee las prestaciones necesarias (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012).

CONCLUSIÓN

La calidad de vida de personas con enfermedades crónicas, en especial de pacientes de oncología pediátrica, se verá afectada en múltiples ámbitos de su vida, uno de ellos el educativo, cuyas consecuencias a mediano y largo plazo afectan la vida social, laboral y el desarrollo de las potencialidades del individuo. Atender las necesidades educativas de esta población se torna de suma importancia para prevenir los efectos a futuro de una baja escolarización y de las dificultades en el aprendizaje que el absentismo escolar produce.

REFERENCIAS

- Botero, B. E. y Pico, M. E. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: una aproximación teórica. *Hacia la Promoción de la Salud*, vol. 12. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v12n1/v12n1a01.pdf>
- Cano, C. R. (2011). Influencia de las enfermedades crónicas en el rendimiento académico y en la integración socio-escolar. *Reflexiones y Experiencias en Educación*. (6). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n3/v39n3a04.pdf>
- Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 259-267. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100615>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., y Loyola, J. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, (60). Recuperado de: <file:///C:/Users/Owner/Downloads/5247Espinoza.pdf>
- García, M., Vilanova, S., Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol.1, (44). Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2289>
- González, G. (2010). Tumores sólidos en niños: diagnóstico y terapéutica quirúrgica. Recuperado de: https://www.clinicalkey.es/service/content/pdf/watermarked/1-s2.0-S0716864010705149.pdf?locale=es_ES
- Grau, C. (2003). Necesidades educativas especiales derivadas de problemas crónicos de salud. Universidad de Valencia. Recuperado de: [http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/40969/TEMA%2066%20\(Enciclopedia\).pdf?sequence=1](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/40969/TEMA%2066%20(Enciclopedia).pdf?sequence=1)
- Grau, C. (2005). La atención educativa de las necesidades educativas especiales de los niños enfermos de cáncer. *Bordón*, 57(1), pp. 47-58. Repositorio Institucional. ISSN: 0210-5934. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41638/034504.pdf?sequence=1>
- Grau, C. y Ortiz, M^a C. (2001). Atención educativa a las necesidades educativas especiales derivadas de enfermedades crónicas y de larga duración. En Salvador, F. *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe, pp. 169-186.
- Hernández, E. y Rabadán, J.A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 52, pp. 167-181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328169008>

- Instituto Nacional de Cáncer (2017). Cáncer en la Infancia. Recuperado de: <https://www.cancer.gov/espanol/tipos/infantil/hoja-informativa-ninos-adolescentes>
- Levy L y Anderson L. (1980). *La tensión psicosocial, población, ambiente y calidad de vida*. Ed. El Manual Moderno, México.
- Martínez R. y Fernández, A. (2010). Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3747/S2009862_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Méndez, X., Orgilés, M., López-Roig, S. y Espada, J.P. (2004) Atención psicológica en el cáncer infantil. *Psicooncología*. 1, (1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Mireia_Orgiles2/publication/39288379_Atencion_psicologica_en_el_cancer_infantil/links/0deec524b02d1bfbf7000000/Atencion-psicologica-en-el-cancer-infantil.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2005). Nuevos desafíos en el combate 72 contra el trabajo infantil por medio de la escolaridad en América Central y América del Sur. Recuperado de: http://www.ilo.org/legacy/spanish/buenos-aires/trabajo_infantil/resource/bibliografia/general/1_intensificar_lucha.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). Estudios económicos de la OCDE. México 2007. Recuperado de: <https://www.oecd.org/eco/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf>
- Pacheco, M. y Madero, L. (2003). Oncología pediátrica. *Psicooncología*. 1 (0), pp. 107-116. Recuperado de: https://www.seom.org/seomcms/images/stories/recursos/sociosyprofs/documentacion/psicooncologia/numero1_vol0/articulo9.pdf
- Páez, S. F. (2015). Reintegración del niño con cáncer a la escuela. *Gaceta Mexicana de Oncología*. Vol. 14 (6). Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665920115001200>
- Palomba, R. (2002). Calidad de vida: conceptos y medidas. Taller sobre calidad de vida y redes de apoyo de las personas adultas mayores. CEPAL, Santiago, Chile. Recuperado de: https://www.cepal.org/celade/agenda/2/10592/envejecimientorp1_ppt.pdf
- Ruiz, R., García, J. L. y Pérez, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, Vol. 10 (5). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Schwartzmann, L. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales. *Ciencia y enfermería*, 9 (2). Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532003000200002>

- Secretaría de Educación Pública (2008). Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación 2008. Recuperado de <http://cumplimientopef.sep.gob.mx/2010/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>
- _____, (2013). Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013
- _____, (2014). Programa Escuelas de Excelencia para abatir el Rezago Educativo. Recuperado de: <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/2/2/2.2.1%20DIAGNOSTICO.pdf>
- Secretaría de Salud (2013). Programa Sectorial de Salud. Cáncer en la infancia y adolescencia 2013-2018. Recuperado de: http://www.censia.salud.gob.mx/contenidos/descargas/transparencia/especiales/PAE_Cancer.pdf
- Van, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, (52). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100006

EMOCIONES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AL REPROBAR UN EXAMEN

ANA DULCE KARINA COLLAZO SALDAÑA¹

VERÓNICA REYES PÉREZ

Universidad de Guanajuato

RESUMEN

Las estrategias de afrontamiento permiten regular los estados emocionales de los estudiantes para lograr una trayectoria escolar con mayor eficacia (Pullido & Clavero, 2017). Es por esto que este estudio se realizó con el objetivo de indagar con que intensidad y prevalencia se presentan las emociones y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios al reprobar al menos una asignatura, y las diferencias entre hombres y mujeres. Para ello se aplicaron dos escalas una de emociones y otra de estrategias de afrontamiento a 716 estudiantes universitarios mexicanos, se obtuvieron la media y desviación estándar de cada factor de manera general y por sexo, finalmente se realizó una correlación entre las variables.

Con lo que se obtuvo que las mujeres presentan una mayor intensidad en las emociones al reprobar de manera general y en mayor medida en las de frustración, mientras que los hombres destacan las agresivas. Dentro de las estrategias de afrontamiento se demostró que ambos sexos utilizan las asertivas en mayor incidencia que las otras, finalmente en las correlaciones lo hombres obtuvieron su mayor puntaje entre las emociones de autorreproche y negativas, cuando en las mujeres fue entre el autorreproche y de excitación negativa.

Con base a lo anterior se concluyó que las emociones y las estrategias de afrontamiento utilizadas cuando se reprueba una materia tienen correlaciones muy significativas, por lo que un manejo adecuado de las emociones puede llevar a estrategias de afrontamiento efectivas para mantener una buena trayectoria escolar.

1 dulcollazo@gmail.com

Palabras clave: emociones, estrategias de afrontamiento, rendimiento escolar, reprobación.

Según Edel el desempeño académico, rendimiento escolar o aptitud escolar son términos que, dentro de los textos, la vida escolar e incluso dentro de la misma docencia son utilizados como sinónimos (como se citó en Jiménez, 2009). Desde ese punto de partida este concepto es considerado como una de las dimensiones de mayor importancia para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta dimensión se ve influida por diversos factores, entre ellos los socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza, así como sus dificultades para implementarlas, los conceptos previos del educando y el pensamiento formal de estos mismos (Benítez, Giménez & Osicka, 2000; Jiménez & López, 2009). Dentro de este rubro las emociones forman parte de estos factores, de manera de que éstas pueden proveer al estudiante de interés, entusiasmo y favorecer en su motivación para asistir a clases y aprender (Ibáñez, 2002).

Por lo anterior debe señalarse que las emociones tienen un valor adaptativo con la vida cotidiana y son consideradas una entidad psicosocial, conformada por componentes psíquicos, psicofisiológicos y comportamentales del individuo. En donde además son de rápida inserción, de corta duración, su ocurrencia es espontánea, tienen evaluación automática y coherencia entre las respuestas (Barriga, 1996; Ekman, 1994; Reidl, 2005).

Es por ello que surge como una necesidad contar con estrategias de intervención dentro del ámbito educativo, en donde se brinde un acompañamiento al estudiante durante su estadía académica, que a su vez se le permita regular los estados emocionales para lograr un grado mayor de eficacia en su desempeño y trayectoria escolar (Pulido & Clavero, 2017). Ya que este ámbito es un generador de estrés, más cuando se presenta el fracaso académico (Casari, Anglada & Daher, 2014). Por su parte el fracaso es considerado cuando repercute en la trayectoria escolar del estudiante, en este caso al reprobar una materia, y que debe ser afrontado para evitar su deserción.

Mientras que el estrés visto desde Lazarus y Folkman (1986) como una interrelación entre la persona y su medio en donde este último es amenazante, que sobrepasa y pone en riesgo el bienestar del sujeto, para disminuir esta respuesta se cuentan con estrategias de afrontamiento que resulta en una correlación entre

los componentes de emoción, estrés y afrontamiento, por lo que se ha llegado a sugerir que no hay estrés sin emoción o viceversa (Vega, Gómez, Galvez y Rodríguez, 2017).

Para proseguir con el afrontamiento ante los exámenes se entiende que este es el proceso que vive la persona –estudiante– con su medio –examen–, en donde se hace uso de manera flexible e incluso al combinar diversas estrategias que para esa situación le resultan efectivas y que pueden no serlo en otros momentos o para otros individuos (Casari, Anglada & Daher, 2014). Mientras que para Gantivia, Luna, Dávila y Salgado (2010) las estrategias de afrontamiento son el conjunto de recursos y esfuerzos –cognitivos o comportamentales– que una persona utiliza para resolver un problema, con lo que se pretende obtener la reducción y/o eliminación de la respuesta emocional o cambiar la situación actual de dicho problema (Gantivia, Luna, Dávila & Salgado, 2010).

Estas estrategias varían en cada persona ya que los factores estresores no son iguales para todos, es decir, que mientras para algunos lo pueden ser para otros es posible que no lo sean o al menos no tengan la misma intensidad y repercusión. Por lo que es de gran pertinencia detectar aquellas estrategias que sean efectivas para mantener un bienestar psicológico, y poder así orientar a los estudiantes en la obtención de los resultados deseados (Sicre & Casaro, 2014), que son disminuir las tasas de abandono escolar y de reprobación que a su vez se representara en un incremento en los índices de egreso y titulación.

Por esto último es que surge el interés de investigar si existe alguna inclinación al utilizar determinadas estrategias de afrontamiento de acuerdo al sexo y si están tienen alguna relación con el rol predominante que se representa en México de acuerdo a los géneros femenino y masculino, ya que las experiencias de un hombre y una mujer dentro del ámbito educativo son distintas, pues se ha demostrado en múltiples investigaciones que las mujeres presentan mayor intensidad de estrés percibido que los hombres ya que quieren reflejar un agrado a los adultos como lo son los padres y docentes (Cabanach, Fariña, Freire, González y del Mar Ferradás, 2013).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los principales referentes para evaluar un buen sistema educativo nacional son tanto el desempeño académico como su trayectoria escolar, tal como se puede constatar con la aplicación de evaluaciones como lo es el Programme for International Student Assessment (PISA, 2015) en donde al menos en las últimas

evaluaciones en México se han obtenido resultados muy por debajo de la media internacional, por lo que es importante analizar aquellos factores que influyen a estos referentes, con la finalidad de crear programas de intervención que promuevan el uso adecuado y diversificado de estrategias de afrontamiento para reducir el abandono escolar y aumentar el nivel de rendimiento académico dentro de las instituciones universitarias.

SUSTENTO TEÓRICO

Ante dicho tema se han encontrado investigaciones en las que se confirma la relación existente entre procesos emocionales y de aprendizaje, en el que el desajuste emocional afecta a la habilidad para concentrarse y recordar, el cual conlleva a un incremento en la ansiedad y la frustración del estudiante (Abdullah, Elias, Mahyuddin & Jegak, 2004).

Esto lo reafirma Saleh (2017) durante un estudio con jóvenes universitarios en donde obtuvo resultados muy similares a lo dicho en otras investigaciones, en donde se encontró con que los estudiantes que conformaron su muestra presentaron altos niveles de ansiedad, depresión, angustia psicológica y baja autoestima; cabe resaltar que los niveles reportados fueron más altos de lo que se esperaba.

Al analizar concretamente algunas emociones negativas se encuentra que los estudiantes universitarios son gravemente afectados por el estrés y la ansiedad, tal como lo demuestra Osman (2017) al estudiar a cursantes de la carrera de medicina en Sudán, donde se encontró que el 88.1% de estos en la fase clínica sufren estrés, al ser este un dato muy similar a un estudio realizado en Irán en donde el 83% de los estudiantes de la misma carrera informaron altos niveles de estrés. De esta manera se reafirman los resultados de otra investigación realizada en Malasia en donde presentan datos semejantes en estudiantes de medicina.

Furlan, Sánchez-Rosas, Heredia, Piemontesi, Illbele, y Martínez (2012) sustentan que los altos niveles de ansiedad que presentan los universitarios frente a los exámenes (EA) se asocian muy comúnmente con un bajo rendimiento académico, una escasa habilidad para el estudio y una tendencia de afrontamiento poco útil ante situaciones generadoras de estrés.

El estrés en concreto puede llegar a impactar de manera negativa en los logros académicos, la salud física y el bienestar psicológico de los estudiantes, en el caso de la educación médica es uno de los obstáculos más comunes que presentan los alumnos de esta profesión afirma Mosley (como se citó en Osman, 2017).

Además, la demanda académica constante, el mantener un buen estado físico y los factores psicológicos se consideran causas de estrés, sobre todo entre los adultos jóvenes. Por lo que el estrés percibido es un impedimento del desarrollo profesional del estudiante, como por ejemplo cuando se decide cambiar de carrera; cuando este malestar se experimenta de manera continua puede llevar al síndrome de *burnout*, término que se refiere a un estado de agotamiento mental y físico que está relacionado con las actividades del trabajador y que puede llegar a tener consecuencias que perjudiquen el bienestar de los estudiantes (Ishak et al, 2013).

Con lo anterior surge la necesidad de investigar aquellas estrategias de afrontamiento que son más utilizadas por quienes cursan sus estudios universitarios, es por ello que investigaciones como la de Aselton (2012) analizan esta relación, en este caso entre estudiantes universitarios diagnosticados con depresión en donde se encontró que ante el estrés –incluido el *académico*– utilizan de manera común la terapia de conversación, realizar actividades físicas así como ejercicios de respiración, escribir un diario, fumar marihuana y escuchar música.

Con esta misma finalidad Lazarus y Folkman (1986) han propuesto las siguientes estrategias de afrontamiento: confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape–evitación, planificación de solución de problemas y reevaluación positiva. Desde esta perspectiva son utilizadas como eje principal en múltiples investigaciones posteriores.

Dentro de este marco Ávila, Montaña, Arena y Burgos (2014) encontraron que aquellos estudiantes que utilizan estrategias que se enfocan a la resolución favorecedora de sus situaciones estresantes, tienen como consecuencia mayores posibilidades de obtener un buen rendimiento académico.

Para continuar con estos estudios, se analizó la relación entre las estrategias de afrontamiento a la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico, en donde Viñas–Poch y Caparrós–Caparrós en el 2000 (como se citó en Reyes, 2003) realizaron un estudio en donde evaluaron estas estrategias utilizadas durante dos semanas que correspondían al período de exámenes mientras que simultáneamente se realizó un informe de las quejas y manifestaciones somáticas que los estudiantes experimentaban en este período. En los resultados se pudo observar que las estrategias de afrontamiento bien focalizadas se relacionan con un mayor bienestar físico y viceversa con los sujetos que utilizaron estrategias paliativas.

Por su parte Ortiz (2013) realizó una investigación con alumnos de la carrera de medicina en donde de manera general se encontró que el afrontamiento más

utilizado es el de «solución de problemas» y el menos es el de «distanciamiento». De forma más específica se obtuvo que los alumnos de segundo año si utilizan el «distanciamiento», mientras que en primer año es más habitual «el apoyo social».

Por otro lado, entre alumnos universitarios se encontró que las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico con mayor prevalencia son las estrategias centradas al problema que permiten al alumno un reconocimiento de sus propias competencias, así como las habilidades necesarias para resolver el problema, dentro de estas mismas la de mayor empleo fue la de «afrontamiento activo» (Chávez, Ortega, & Palacios, 2016).

A su vez Casari, Anglada y Daher (2014) encontraron que las estrategias de afrontamiento más utilizadas entre los estudiantes universitarios frente a un examen son de evasión y conductuales, así como la de gratificaciones alternativas y de descarga emocional. Mientras que en el estudio de Furlan, Sánchez-Rosas, Heredia, Piemontesi, Illbele y Martínez (2012) sobresalieron las estrategias orientadas a la resolución de problemas en alumnos con ansiedad.

Ahora bien, existen estudios en donde se ha investigado si existen diferencias entre las estrategias utilizadas por hombres y mujeres ante el estrés académico universitario, dentro de este marco Cabanach, Fariña, Freire, González y del Mar Ferradás (2013) encontraron que los hombres recurren mayormente a las estrategias de reevaluación positiva y planificación, cuando las mujeres las dirigen hacia una búsqueda de apoyo.

Por otro lado, se ha demostrado que al utilizar distintas estrategias de afrontamiento y orientaciones psicoeducativas dentro de los colegios y las universidades se afecta la manera en cómo los estudiantes afrontan el estrés, los estresores e incluso su autoeficacia académica (Awé, Gaither, Crawford, & Tieman, 2016).

MÉTODO

Objetivo

Investigar si existen correlaciones estadísticamente significativas entre la intensidad en las emociones y estrategias de afrontamiento que utilizan estudiantes universitarios al reprobador al menos una asignatura.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

No experimental, tipo transversal con múltiples variables continuas, en consecuencia no habrá manipulación de variables (Pedhazur & Pedhazur, 1991).

PARTICIPANTES

El muestreo es no probabilístico y por cuota, en donde participaron 716 estudiantes universitarios mexicanos de todos los programas educativos, tanto hombres como mujeres.

PROCEDIMIENTO

Los instrumentos fueron aplicados en los salones de clase de las distintas universidades que participaron en el estudio, se le solicitó a cada profesor permiso para su llenado, cuando asintió, les fue informado a los estudiantes el propósito de la investigación y ellos participaron de manera voluntaria y gratuita.

INSTRUMENTOS

Se utilizaron dos escalas:

- Escala de emociones cuando repruebas que explican el 64.31% de varianza, con un coeficiente de Alfa de Cronbach= 0.945; compuesta por 28 reactivos con una escala tipo Likert de cuatro puntos (nada, poco, regular y mucho); compuesta por cinco factores: emociones de autorreproche, emociones negativas, emociones relacionadas con la frustración, emociones de excitación negativa y emociones de aplanamiento.
- Escala de estrategias de afrontamiento cuando repruebas que explica el 54.48% de la varianza, con un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.880, compuesta por 37 reactivos con una escala tipo Likert de cuatro puntos (nada, poco, regular y mucho), compuesta por siete factores: estrategias agresivo-defensivo, estrategias asertivas y autocríticas, estrategias de búsquedas de soluciones propositivas, estrategias de evasión, estrategias distractoras pasivas, estrategias distractoras activas y estrategias de búsqueda de apoyo.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Antes de contestar el instrumento los participantes aceptaron estar de acuerdo con la investigación y con el uso de sus datos a través de un consentimiento informado.

RESULTADOS

Se obtuvieron las medidas estadísticas de media y desviación estándar de los factores que componían ambas escalas. Posteriormente se realizó una prueba *t de Student*

para muestras independientes, con la finalidad de identificar si existían diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

En la tabla 1 se encontró que las mujeres presentan mayor intensidad en las emociones de autorreproche, negativas, frustración, excitación negativa y de aplanamiento cuando reprueban una materia, en comparación con los hombres en donde se puede observar que sus rangos son menores. Ahora bien, las emociones con una prevalencia mayor entre las mujeres son de frustración, cuando en los hombres son de excitación negativa.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento al reprobar una materia que son más utilizadas, se obtuvo que los hombres utilizan de manera más frecuente las agresivas y las distractoras activas, mientras que las mujeres las asertivas, de búsqueda de soluciones, de evasión y distractoras pasivas. Al ser en ambos casos las estrategias asertivas las más empleadas entre estudiantes universitarios.

Variable	Todos		Hombres		Mujeres		Prueba <i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Emociones							
Autorreproche	2.59	0.87	2.35	0.85	2.84	0.82	-5.659**
Negativas	2.59	0.93	2.34	0.89	2.86	0.90	-5.601**
Frustración	2.85	0.98	2.58	0.96	3.14	0.92	-5.673**
Excitación negativa	2.87	0.88	2.63	0.88	3.12	0.82	-5.505**
Aplanamiento	2.09	0.83	1.94	0.78	2.24	0.84	-3.572**
Estrategias de afrontamiento							
Agresivas	1.63	0.64	1.65	0.70	1.61	0.58	.498
Asertivas	2.86	0.70	2.82	0.73	2.92	0.66	-1.331
Búsqueda de soluciones	2.68	0.71	2.63	0.73	2.74	0.70	-1.453
Evasión	2.04	0.80	1.99	0.81	2.10	0.80	-1.286
Distractoras pasivas	2.39	0.80	2.30	0.80	2.48	0.79	-2.159*
Distractoras activas	0.81	1.00	1.93	0.88	1.67	0.71	3.050**

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

TABLA 1

DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LAS EMOCIONES Y LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO, CUANDO REPRUEBAN UNA MATERIA

Posteriormente se realizaron correlaciones con los factores de emociones cuando se reprueba y las estrategias de afrontamiento cuando se reprueba tanto en hombres como en mujeres.

En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos por los hombres y en la 3 los de las mujeres, en donde se tomó como consideración que la correlación fuera mayor a .500 para ser considerada alta (Cohen, 1992). Con lo anterior se puede observar que en la tabla 2 – hombres– predominan el uso de estrategias de afrontamiento agresivo y de evasión en mayor cantidad que en la 3 –mujeres–. Otra estrategia con correlaciones significativas sobresaliente en los hombres son las distractoras activas, mientras que en las mujeres no se presentan con tal grado.

Por otro lado, ambos sexos dicen utilizar la asertividad que se correlaciona muy significativamente con la búsqueda de soluciones. Respecto a las emociones existe una gran prevalencia de autorreproche en hombres y en mujeres que viene acompañada con emociones de negación, frustración, excitación negativa y aplanamiento. De acuerdo a las emociones anteriores, se observa que cada una de ellas presenta una correlación alta con el resto de las emociones en ambas tablas.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 EAR Agresivo	--	.283**	.387**	.695**	.515**	.671**	.421**	.418**	.370**	.299**	.581**
2 EAR Asertivas		--	.791**	.422**	.233**	.209**	.365**	.399**	.354**	.484**	.261**
3 EAR Bus Sol			--	.417**	.288**	.314**	.428**	.426**	.403**	.476**	.374**
4 EAR Evasión				--	.439**	.501**	.514**	.513**	.430**	.427**	.526**
5 EAR Dis Pasivas					--	.578**	.375**	.365**	.369**	.299**	.461**
6 EAR Dis Activas						--	.259**	.221**	.247**	.125	.357**
7 ER Autorreproche							--	.851**	.794**	.794**	.792**
8 ER Negativas								--	.777**	.735**	.800**

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
9 ER Frustración									--	.705**	.693**
10 ER Exci Neg										--	.622**
11 ER Aplana- miento											--

ER: Emociones al Reprobar. EAR Estrategias de afrontamiento al Reprobar

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

TABLA 2
CORRELACIONES ENTRE LOS FACTORES DE AMBAS ESCALAS EN LA MUESTRA TOTAL
HOMBRES

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 EAR Agresivo	--	.196**	.191*	.571**	.446**	.572**	.378**	.414**	.311**	.304**	.494**
2 EAR Asertivas		--	.779**	.265**	.323**	.235**	.363**	.371**	.342**	.322**	.181*
3 EAR Bus Sol			--	.253**	.207**	.290**	.340**	.361**	.320**	.336**	.198**
4 EAR Evasión				--	.375**	.389**	.491**	.535**	.414**	.460**	.448**
5 EAR Dis Pasivas					--	.405**	.297**	.338**	.286**	.288**	.377**
6 EAR Dis Acitvas						--	.300**	.270**	.247**	.257**	.384**
7 ER Autorre- proche							--	.802**	.798**	.817**	.704**
8 ER Negativas								--	.761**	.786**	.692**

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
9 ER Frustración									--	.769**	.643**
10 ER Exci Neg										--	.576**
11 ER Aplana- miento											--

ER: Emociones al Reprobar. EAR Estrategias de afrontamiento al Reprobar

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

TABLA 3

CORRELACIONES ENTRE LOS FACTORES DE AMBAS ESCALAS EN LA MUESTRA TOTAL
MUJERES

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con respecto a lo anterior se demuestra que los estudiantes universitarios al reprobar una materia presentan con gran intensidad las emociones vinculadas al autorreproche, negación, frustración, excitación negativa y de aplanamiento; sin embargo, estas tienen una prevalencia mayor en las mujeres, esta diferencia por sexo puede ser un indicador de la presión que se le atribuye a este sexo, que al menos en el contexto académico aún se lleva una lucha contra la invisibilidad de las profesionistas (Bonilla, 2010), es decir, que sienten más el fracaso porque no se les tiene permitido hacerlo, lo que conlleva a una búsqueda de soluciones y la aplicación de estrategias de afrontamiento asertivas.

En consecuencia, las emociones que presentan mayor intensidad al reprobar una materia en los hombres fueron de excitación negativa y la correlación más alta fue entre las emociones de autorreproche y las de negación, es decir que sienten decepcionados, enojados, impotentes, pero lo niegan.

Mientras que en las mujeres las emociones más presentadas son de frustración, y la correlación más alta es entre el autorreproche y la excitación negativa, por lo que sienten más angustia, ansiedad, decepción, desaprobación, desilusión, estrés, así como enojo al reprobar una materia.

Por otro lado, los hombres utilizan las estrategias de afrontamiento asertivas y de búsqueda de soluciones; sin embargo, estas vienen acompañadas de estrategias de agresividad, de evasión y de distracción activa. Esto refuerza el estereotipo de una masculinidad que busca resolver los problemas con agresividad. Por lo que estos resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes universitarios mexicanos se identifican y llevan a cabo estos roles de género, en donde además tienen un nivel muy alto de aceptación social y pasan a formar parte de su manera de sentir y de afrontar una problemática como lo es reprobar una materia (Amuchastegui, 2001).

La diferencia entre la intensidad de las emociones que los alumnos presentan al reprobar una materia y conocer sus maneras de afrontarlo nos puede orientar para crear nuevas estrategias dentro de la orientación psicoeducativa, para que de esta manera se puedan canalizar de mejor manera estas emociones y se realicen acciones más proactivas durante su trayectoria escolar.

Hasta ahora se tiene que las estrategias de afrontamiento asertivas y de búsqueda de soluciones son las más utilizadas, sin embargo, la agresividad y la evasión son muy utilizadas, las que además vienen acompañadas de distractoras activas como pasivas y con emociones de evasión y de aplanamiento, es decir, que estas estrategias de afrontamiento no motivan al estudiante para mejorar, ya que al evadir las responsabilidades y responder con agresividad no se realizan acciones que le ayuden a disminuir todas las emociones que se han descrito anteriormente al reprobar una materia, puesto que realizan acciones como gritar, golpear cosas, romper o tirar el examen, quejarse, evitan comer, hablar del tema e incluso pensar en ello.

CONCLUSIONES

Las mujeres presentan mayor intensidad en las emociones de autorreproche, negativas, frustración, excitación negativa y aplanamiento al reprobar una materia. Al ser la emoción de frustración la más intensa, en comparación con los hombres quienes manifiestan una mayor presencia en emociones de excitación negativa.

Ahora bien, en el uso de estrategias de afrontamiento los hombres destacan en utilizar distractoras activas y agresivas en mayor medida que las mujeres, mientras que estas últimas utilizan más las relacionadas con ser asertivas, búsqueda de soluciones, distractoras activas y de evasión.

En cuanto a las correlaciones los hombres presentan un número mayor de estas en su totalidad. Al obtener la correlación más alta entre las emociones de

autorreproche y negativas cuando en las mujeres ha sido entre autorreproche y de excitación negativa.

Tanto hombres como mujeres presentan una correlación altamente significativa entre las estrategias asertivas y de búsqueda de soluciones. Esto último nos indica que las y los estudiantes universitarios conocen y practican las acciones que pueden orientarlos a manejar de manera positiva el haber reprobado una materia. Dicho lo anterior es una gran oportunidad para que estas acciones tengan una mayor promoción entre las universidades, para que no sólo sean conocidas si no que se implementen ambas estrategias dentro de la cotidianidad de la vida estudiantil.

REFERENCIAS

- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Jegak, U. (2004). Emotional intelligence and academic assessment among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (3/4), 105-121. Recuperado de [pjprpnip.edu.pk/pjpr/index.php/pjpr/article/download/108/104](http://pjrpnip.edu.pk/pjpr/index.php/pjpr/article/download/108/104)
- Amuchastegui, A. (2001). La navaja de dos filos: una reflexión acerca de la investigación y el trabajo sobre hombres y masculinidades en México. *La ventana*, 14(1), 102-125. Recuperado de <file:///C:/Users/Yessica/Downloads/Amuchastegui%20masculinidad%20navaja%20de%20dos%20filos.pdf>
- Aselton, P. (2012). Sources of stress and coping in American college students who have been diagnosed with depression. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25 (1), 119-123. doi: 10.1111/j.1744-6171.2012.00341.x
- Ávila, A., Montaña, G., Arenas, D. y Burgos, J. (2014). Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: una revisión empírica. *Enfoques*, 1(1) 15-44. Recuperado de <http://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/viewFile/79/88>
- Awé, C., Gaither, C. A., Crawford, S. Y., & Tieman, J. (2016). A comparative analysis of perceptions of pharmacy students' stress and stressors across two multicampus universities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(5), 1-9. doi:10.5688/ajpe80582
- Barriga, S. (1996). *Las emociones cotidianas: de la biología a la psicología social*. Sevilla: EURO-PA Artes Gráficas.
- Benítez, M., Gimenez, M., y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación? *Universidad Nacional del Nordeste*, 1(1), 1-4. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/humanidades/h-009.pdf>

- Bonilla, A. (2010). Psicología y género: la significación de las diferencias. *Dossiers Feministes*, 14(1), 129-150. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/download/229294/311004>
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., y del Mar Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129327497002>
- Casari, L., Anglada, J., y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32(2), 243-269. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337832618003.pdf>
- Cohen, J. (1992) A power primer. *Quantitative Methods in Psychology*, 112(1), pp. 155-159.
- Chávez, M., Ortega, E., y Palacios, M. (2016). Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico que utilizan los estudiantes de una academia preuniversitaria de lima metropolitana (tesis de grado). Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 2-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Ekman, P. (1994). Strong evidence for universal in facial expressions: a Refl. To Russell's mistake critique. *Psychological Bulletin*, 115(2), pp. 268-287. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8165272>
- Furlan, L., Sánchez-Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A., & Martínez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 130-141. Recuperado de www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp
- Gantivia, C., Luna, A., Dávila, A., y Salgado, M. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(1), 63-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/9081/articulo.oa?id=297224086006>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28(1), 31-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847002>
- Ishak, W., Nikraves, R., Lederer, S., Perry, R., Ogunyemi, D., & Bernstein, C. (2013). Burn-out in medical students: a systematic review. *The Clinical Teacher*, 10(4), 242-245. doi: 10.1111/tct.12014.
- Jiménez, M., y López-Zafra, E. (2009) Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>

- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Roca.
- Osman, H., & Ahmed, M. A. (2017). The perceived stress and approach to learning effects on academic performance among Sudanese medical students. *Electronic Physician* 9(4), 4072-4076. doi: 10.19082/4072
- Ortiz, S., Tafoya, S., Farfán, A., y Jaimes, A. (2013). Rendimiento académico, estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos del programa de alta exigencia académica de la carrera de medicina. *Med*, 21(1), 29-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/910/91029158003.pdf>
- Pedhazur, E. & Pedhazur, L. (1991) *Measurement, design and analysis: an integrated approach*. New York, Estados Unidos de América: Taylor & Francis.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459551482004>
- Programme for International Student Assessment (2015). Recuperado de <http://oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-III.pdf>
- Reidl, L. (2005). *Celos y envidia: emociones humanas*. México: UNAM.
- Reyes, Y. N. (2003) *Relación ente el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. (Tesis de grado). Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sicre, E., y Casaro, L. (2014). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología*, 10(20), 61-72. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estrategias-afrontamiento-estudiantes.pdf>
- Saleh, D., Camart, N. & Romo, L. (2017). Predictors of Stress in College Students. *Frotiers in Psychology*, 8 (19),1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00019
- Vega, C. Z., Gómez, G., Galvez, F. y Rodríguez, E. E. (2017). Estrés, afrontamiento y emociones en estudiantes universitarios de sistema a distancia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 674-687. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi172k.pdf>

ANÁLISIS DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN Y SU IMPACTO EN LA EMPLEABILIDAD

TANIA DEL CARMEN COYOTE CORIA¹
Universidad Autónoma Del Estado De Morelos

RESUMEN

En la actualidad, incorporar al joven profesionista al sector laboral ha sido uno de los principales propósitos de políticas laborales, por lo que el nivel de escolaridad representa un elemento importante en la vida productiva de la persona. Ahora bien, la educación es valorada como una variable que posibilita el éxito laboral, por lo que las instituciones de educación superior han expuesto cierto interés por brindar una formación basada en competencias. La competencia hace referencia a una formación integral del profesional en el aprendizaje significativo del saber, saber hacer y el saber ser, en un contexto donde se requiere un conocimiento teórico para que posteriormente se convierta en un compromiso práctico (Beltrán, Álvarez y Ferro, 2011).

No obstante, con el propósito de incorporar laboralmente al profesionista, aparece el término de empleabilidad. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2005) señala que el término empleabilidad se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.

De esta manera, el objetivo es diseñar e implementar una intervención basada en la técnica de grupos focales para analizar las competencias profesionales que debe poseer el psicólogo en formación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos que permita identificar la relación con la empleabilidad.

Palabras clave: Competencia, empleabilidad, educación superior.

¹ taniadelcarmencc@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la integración de los jóvenes en el mercado laboral ha sido el principal propósito de políticas en materia laboral, por lo que el nivel de escolaridad es un componente de vital importancia para la vida productiva del individuo, por lo tanto, la escolaridad posibilita el acceso al mercado laboral además de mejorar las condiciones de trabajo (Hernández y Montero, 2011). La teoría del capital humano explica que la educación es una variable que determina el éxito en el mercado laboral que posteriormente se refleja a través de la productividad e ingresos, de esta manera las personas deciden invertir en su educación porque tienen la creencia de que va a traer consigo diversos beneficios (Angulo, Quejada, Yáñez, 2012).

No obstante, es necesario analizar que la educación posibilita mejores oportunidades de empleo, pero la situación laboral es resultado de diversos componentes: económicos, sociales y políticos. Ahora entonces, Burgos y López (2010) exponen que en México se ha incrementado la matrícula de la educación superior, pero de manera contraria el crecimiento de la economía es resultado de un desarrollo paulatino lo que conduce hacia la incapacidad de absorber al profesionista en el mercado laboral. La sociedad ha presentado diversos cambios, principalmente de tipo cultural, político y económico que conducen hacia la formulación de la relación del sistema educativo con el sector laboral, que sin duda tiene un efecto en la situación laboral del profesional (Mellado, 2010).

La educación es un elemento que determina la vida productiva, aunque siempre estará determinada por la situación del mercado laboral, que como se expuso anteriormente, el desarrollo económico de un país permitirá la oferta de empleos hacia esta población. Márquez (2011) expone que a pesar de que la población juvenil adquiere una educación superior, de manera sorprendente incrementan los problemas para incorporarse al sector productivo. En relación a lo anterior, Navarro (2015) indica que una estrategia que permite establecer el vínculo entre la educación y el mercado laboral está determinada por un trabajo directo con las instituciones de educación superior para que la formación de los estudiantes sea de calidad, misma que permite la posibilidad de encontrar mejores oportunidades de empleo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el propósito de analizar las oportunidades de empleo que tiene el profesional en un mundo laboral tan cambiante, en el sistema educativo aparece

una formación por competencias, misma que tiene como objetivo mejorar la situación laboral del estudiante, estableciendo así una posible relación con la empleabilidad. La empleabilidad es un concepto que aparece a principios del siglo XX como medio para la selección de personas con capacidad de realizar actividades productivas, aunque posteriormente se crea una nueva conceptualización haciendo énfasis en las características psicosociales, lo que conlleva hacia un enfoque más individualista porque valora a la persona como el único responsable para la consecución del empleo y su permanencia en el mercado laboral (Mimbrero, Pallarès y Guil, 2016).

Ahora bien, Arias, Portilla y Florez (2007) definen a la competencia como un sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivos, aptitudes y capacidades que debe poseer el individuo para el desempeño satisfactorio de su actividad laboral (p. 380). El término de competencia involucra diversas características que debe poseer la persona para su aplicación en un contexto en específico. De la misma manera, Mimbrero y cols. (2016) exponen que el término de competencia involucra la integración de conocimientos, aptitudes profesionales y el saber hacer que dominan las personas en un contexto en específico, por lo tanto, es un término que define las cualificaciones del individuo en un plano nacional e internacional.

Martín-González y cols. (2015) exponen que la empleabilidad está relacionada con los elementos que la conforman, es decir, habilidades y/o atributos del individuo (involucra competencias) y la estructura productiva. De acuerdo con Almanza y Vargas-Hernández (2015) indican que el desarrollo de competencias para la empleabilidad por medio del sistema educativo debe de potencializar los recursos con los que cuenta el individuo para su desarrollo profesional, además de que permite reducir la brecha entre conocimientos y habilidades que brinda la institución con los requerimientos del mercado laboral.

No obstante, lo expuesto anteriormente conlleva hacia la reflexión de la situación laboral del profesional inmerso en un mundo cambiante, determinado incluso por políticas educativas, económicas y organizacionales. En la actualidad, la educación es valorada como un factor esencial para el desarrollo profesional, aunque es necesario puntualizar que dicho desarrollo no depende exclusivamente del sistema educativo, sino que se complementa principalmente con el aspecto económico porque es quien determina el desarrollo de un país y por lo tanto el desarrollo productivo de su capital humano.

De este modo, como alternativa de solución a la problemática laboral del profesional, aparece en el sector educativo un modelo de competencias profesionales cuyo interés es dotar al estudiante de competencias y/o habilidades que le permitan un fácil acceso al empleo. Ahora entonces, esta formación para la empleabilidad, es decir, la capacitación para que el individuo pueda determinar su acceso al mercado laboral, tiene como interés primordial mejorar las condiciones de trabajo o promover la autonomía en el sector productivo. No obstante, esta formación parece no obtener los resultados esperados debido a que, desde una perspectiva personal, aún no existe una coincidencia entre los intereses del sistema educativo con el sector laboral.

Asimismo, es necesario analizar que las competencias profesionales adquiridas en una institución de educación superior pueden establecer una relación con el proceso para la empleabilidad ya que involucra capacidades que le faciliten la inserción o permanencia en el trabajo. De este modo, el plan curricular basado en competencias de una institución, debe de estar orientado hacia la integración de saberes o conocimientos necesarios para la vida laboral sin olvidar los aspectos socio-afectivos de la persona.

Lo expuesto con anterioridad conlleva a determinar las siguientes preguntas de investigación:

¿Una intervención basada en la técnica de grupo focal para el análisis de competencias profesionales de los psicólogos en formación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos puede determinar la relación con la empleabilidad?

¿Cuáles son las competencias profesionales que deben poseer los psicólogos en formación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos necesarias para responder de manera satisfactoria a las demandas organizacionales?

SUSTENTO TEÓRICO

El sistema educativo superior en México, desde hace varias décadas ha expuesto su interés por mejorar el proceso de desarrollo y expansión de la educación a través del incremento en la matrícula estudiantil, el fortalecimiento de la oferta educativa, la diversificación de los programas de formación y la expansión de posgrados (Moreno, 2017). Las instituciones de educación superior (IES) han ampliado la oferta educativa de especialidad, maestría y doctorado, para mejorar la situación laboral y profesional de jóvenes como alternativa para continuar su formación ante la situación desfavorable del contexto, misma que se expresa por medio de la insuficiencia

de espacios laborales, incremento en la tasa de desempleo y aumento de competencia laboral (Becerra, 2017).

La educación superior en México, está orientada hacia la producción del conocimiento que permita establecer un vínculo con el sector laboral, con el propósito de beneficiar la actividad productiva. En la actualidad, para disminuir la competencia laboral en el sector económico es indispensable poseer un grado de educación superior, por lo que las IES además de ser un espacio para la formación deben facilitar el desarrollo de capacidades (Alvarado, Morales y Aguayo, 2016). Asimismo, Rodríguez (2014) expone que las IES son objeto de demandas provenientes del gobierno, la economía y la sociedad, de estas se espera una cohesión social, un crecimiento económico e integración cultural, por mencionar algunas, a través de la enseñanza e investigación.

No obstante, considerar a la educación superior como un espacio para la formación de recursos humanos, conduce hacia la reflexión del conocimiento aplicado en el área productiva, estableciendo un vínculo entre ambos sectores. En relación a lo anterior, Beltrán y cols. (2011) exponen que una de las estrategias que permiten un acercamiento entre la educación con el mundo laboral, es la formación por competencias que permite la adquisición de habilidades y/o destrezas necesarias para un desempeño eficaz en el ámbito laboral. Asimismo, Ugarte y Naval (2010) indican que una de las finalidades de la educación superior debe estar relacionada con aspectos críticos y participativos, por lo tanto, la formación de profesionales debe estar dirigida hacia la reflexión y el desarrollo de competencias, principalmente intelectuales relacionadas con el pensamiento crítico y participativo que promueven el compromiso social.

Jiménez, Hernández y González (2013) exponen que la UNESCO resalta que la educación no sólo está relacionada con la formación de profesionales en el saber conocer y el saber hacer, sino que debe desarrollar el saber ser y el saber estar, por lo que las nuevas generaciones deben prepararse con nuevos conocimientos y competencias. La introducción del concepto de competencia en el ámbito educativo responde a demandas sociales para mejorar el proceso formativo e incorporar al estudiante al ambiente laboral (Galdeano y Valiente, 2010). Asimismo, Hernández Alvarado y Luna (2015) señalan que la conceptualización de competencias conduce hacia una noción para la transmisión del conocimiento y producción, y de la relación entre el sistema educativo con el contextual.

De acuerdo con Tejada (2012), las competencias no se limitan al *saber* ni al *saber-hacer* debido a que no se reduce a lo adquirido en el proceso formativo; así

mismo indica que: «la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar» (p. 20). Mientras que Beltrán y cols. (2011) señala: «la competencia no se reduce al desempeño laboral, sino que abarca a un ser responsable que soluciona problemas con diferentes niveles de complejidad» (p. 156).

La educación superior no sólo debería centrarse en la adquisición de conocimientos, sino que debe estar orientada hacia el desarrollo de habilidades o actitudes que permitan afrontar situaciones con éxito, por lo que la educación basa en competencias define un perfil profesional óptimo (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013). De esta manera, el desarrollo de competencias (específicas y genéricas) dentro del sistema educativo, permiten responder a las condiciones actuales acerca del ejercicio profesional debido a que exige la aplicación de conocimientos en diversos contextos de manera autónoma, ética y responsable (Ruiz-Morales, García-García, Biencinto-López, Carpintero, 2017).

La preparación profesional involucra tanto formación por competencias específicas (saberes propios de determinado ámbito laboral) como una formación en competencias genéricas (comunes a muchas profesiones); las competencias específicas están más centradas en el saber profesional, mientras que las competencias genéricas se sitúan en el saber estar y saber ser aunque son transferibles en el espacio profesional (Corominas, citado por Beltrán y cols., 2011). Asimismo, Rosales y Costales (2016) expresan que el entorno laboral establece competencias básicas, es decir, competencias comunes en varios campos profesionales, así como competencias específicas, relativas a un único rol profesional; por lo que este tipo de competencias es necesario en el ámbito educativo.

Una de las maneras para responder de manera favorable a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral es por medio de la educación, por lo tanto, la universidad debe adecuar la formación universitaria, porque más que la transmisión del conocimiento, debe proporcionar competencias que permitan un desarrollo profesional (Tejada, 2009). La formación basa en competencias ha representado un avance al poner interés en la globalidad de las capacidades del individuo para la reconstrucción en contenidos de formación hacia una vida menos académica, más productiva y con orientación hacia la solución de problemas (Tejada, 2012).

La formación basada en competencias se origina en la interrelación de distintos elementos, pero fundamentalmente de la convergencia de dos acontecimientos clave: primero, el replanteamiento de la educación en términos de facilitar el aprendizaje [...] segundo, la formación de profesionales capaces de tomar decisiones acertadas y plantear de manera eficaz la solución de problemas complejos en situaciones concretas y reales, sin menoscabo del saber en lo conceptual, procedimental y actitudinal. (Hernández y cols., 2015, p. 145)

La formación por competencias va más allá de la formación en contenidos cognoscitivos (saber conocer-saber hacer), afectivos (saber ser) y sociales (saber estar) diseñados para cada disciplina, sino que en dicho proceso se enseña una lógica de estructuración hacia el desempeño profesional (Jiménez y cols., 2013). La formación bajo el modelo de competencias está orientada hacia el establecimiento de competencias que son valoradas como necesarias en el mundo laboral actual, sin embargo, estas competencias no pueden ser determinadas por las instituciones sin la participación en entidades laborales (Ramírez y cols., 2016).

Actualmente, el capitalismo a nivel mundial es liderado por empresas multinacionales, mismas que ponen de manifiesto su competencia económica a través de la capacidad del capital humano, es decir, una empresa es más productiva cuando sus trabajadores tienen un nivel de formación superior en comparación de aquellos menos calificados (Brunet y Pastor, 2002). En relación a lo anterior, Llanes, Figuera y Torrado (2017) indican que el desajuste entre el sistema educativo con el productivo conduce hacia la reflexión de la finalidad de las instituciones de educación, debido a que son valoradas como un medio ineficaz para la formación por su adaptación limitada hacia los requerimientos socio-laborales desde el mundo empresarial.

En las próximas décadas, el empleo se centrará en la población joven con mayor cualificación, el cual está determinado por el nivel de estudios alcanzados además de las competencias, por lo que resulta necesario poner en marcha iniciativas para mejorar la empleabilidad (Del Cerro y Ramón, 2017). El mercado laboral actual demanda no sólo un nivel de capacitación profesional sino el desarrollo de la capacidad de adaptación hacia el entorno que cada vez es más cambiante, por lo que resulta necesario una formación por competencias que facilitan la autonomía en el ámbito laboral además del desarrollo de conocimientos para la empleabilidad (Hernández-Fernaud y cols., 2011).

La empleabilidad es un término empleado en diversos contextos adoptando así una conceptualización propia, a pesar de que hace referencia primordialmente a elementos laborales debe entenderse como el resultado de la palabra en inglés *employability*, es la unión entre *employ* (empleo) y *ability* (habilidad) lo que quiere decir es la habilidad para el empleo (Suárez, 2016). No obstante, Formichella y London (2013) exponen que el término empleabilidad fue usado en la década de los cincuenta debido a la preocupación de la inserción de la población menos favorecida, posteriormente se comenzó a analizar como el potencial que tiene un individuo para insertarse laboralmente.

La empleabilidad en el sector juvenil es considerada un elemento clave para hacer frente a la exclusión del mercado, debido a que consideran que la percepción de capacidad no depende exclusivamente del sistema educativo (Brunet y Pastor, 2002). La empleabilidad de los jóvenes con educación superior, entendida como la probabilidad que tienen para el desempeño de una ocupación en relación al nivel de preparación, depende del alcance de dos objetivos: 1. Correspondencia entre características de formación con los requerimientos de la ocupación, tales como: conocimientos, competencias, actitudes; 2. Equilibrio entre la cantidad de egresados de dichas instituciones y la capacidad del sistema económico para permitirles el acceso al mundo laboral (Muñoz, 2006).

De acuerdo con Suárez (2016), la empleabilidad está relacionada con el desarrollo de atributos, habilidades, capacidades o competencias que son valoradas en el mercado laboral; asimismo expresa que aparece como respuesta de las organizaciones para dar solución a las demandas de empleo, expresando un énfasis en la capacidad del individuo para emplearse. De esta manera, la empleabilidad debe involucrar elementos personales e institucionales, porque no sólo depende de las habilidades con las que cuenta el individuo sino también de la posibilidad que tiene el sector económico para brindar un empleo de acuerdo al nivel de formación.

Valiente y Zancajo (2016) señalan que el discurso acerca de la empleabilidad es para responsabilizar y/o culpabilizar al sistema educativo de los problemas de capacitación en la población, debido a que considera que dicho sistema no alcanza el nivel de calidad necesario además de que las competencias que adquiere no son relevantes para el mercado laboral debido a que las instituciones no tienen ningún contacto con el sector productivo. «La empleabilidad es uno de los principales objetivos que tiene un graduado universitario al finalizar sus estudios; esto es, encontrar un trabajo que le satisfaga y en el menor tiempo posible» (Caballero,

López-Miguens y Lampón, 2014, p. 24). Por lo tanto, la empleabilidad es entendida como una capacidad que involucra características sociales, personales e institucionales con el propósito de acceder en el mundo laboral cambiante.

En el mundo contemporáneo concluir una carrera universitaria no es suficiente para insertarse de manera rápida en el mundo laboral, por lo que en las últimas décadas se adoptó la idea de que tener una profesión permitiría una inserción laboral con mejor salario, aunque la consecuencia más notable es la denominada masificación de la educación, es decir, mayor inserción de personas a las instituciones de educación superior (Rubio-Hernández y Salgado, 2014). La masificación de la educación es uno de los fenómenos sociales más significativos de la segunda mitad del siglo XX, es el resultado de componentes políticos, económico y sociales de cada país (Gallo, 2005).

Brunner (2012) en relación a la masificación de la educación indica que este fenómeno se relaciona por el tránsito de sistemas (élite, masivo, universal) considerando el aumento de la matrícula como el indicador más representativo de la masificación. No obstante, lo anterior conlleva a reflexionar que a pesar de que la educación superior ha tenido un desarrollo considerable, en México este fenómeno ha dificultado los problemas de inserción laboral de acuerdo al nivel de escolaridad alcanzado. Formichella y London (2013) exponen que el indicador que permite conocer las capacidades que faciliten el acceso al sector productivo está determinado por el nivel de escolaridad.

De Vries y Navarro (2011) exponen que la ampliación de la educación superior, más que brindar una solución sobre el desequilibrio entre el mercado laboral con el sistema educativo, este fenómeno empeoró la problemática porque al ampliar la educación aparecieron nuevas conceptualizaciones como la «sobreoferta» de personas. En relación a lo anterior, Muñoz (2006) expone lo siguiente:

Hay quienes han afirmado que en México existe una «sobreoferta» de profesionales. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, lo que se está registrando es un «déficit de demanda», es decir, una incapacidad estructural de la economía para absorber en condiciones aceptables a los egresados del sistema escolar, empezando por los que han cursado una educación de nivel superior. (p. 79)

En las últimas décadas, se ha expuesto una realidad que indica un desequilibrio entre estudiantes que finalizan su etapa de formación con la demanda de pro-

fesionales en el mercado laboral, esta situación conduce al profesional a ocupar puestos de trabajo que requieren una escolaridad o nivel de conocimiento menor al adquirido; esta situación se denomina desfase de conocimientos o sobreeducación (Burgos, 2008).

La sobreeducación refleja dos cosas. Por un lado, la forma como se desperdicia uno de los recursos más importantes de la sociedad: la educación. Y, por el otro, este fenómeno es una evidencia en contra de la teoría del capital humano, pues la teoría del capital humano sostiene que la educación incrementa la productividad y los ingresos de los individuos. (Domínguez, 2009, p. 2)

La sobreeducación representa un desequilibrio entre el nivel de formación con la posibilidad de encontrar un empleo que demanda actividades específicas del profesional. De esta manera, en el momento en el que la ineficacia del empleo excede al nivel de productividad se presenta una situación de desequilibrio en el mercado laboral, el cual quiere decir que existe un exceso de oferta frente a la demanda del empleo (Argoti, 2011).

La situación del mercado laboral está caracterizada por una falta de correspondencia entre el nivel de calificación del profesional con el nivel de calificación del puesto además de la incapacidad para absorber en su totalidad a los profesionales, por lo tanto, la empleabilidad que está relacionada con la formación del capital humano aparece como una modalidad para contrarrestar la situación laboral, de esta manera el individuo a través de una formación debe adquirir habilidades que le permitan el acceso al mercado laboral (Cerrato, Argueta y Zavala, 2016).

MÉTODO

Objetivo general

Diseñar una intervención basada en la técnica de grupos focales para analizar las competencias profesionales que debe poseer el psicólogo en formación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos que permita identificar la relación con la empleabilidad.

Escenario

El escenario es la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos ubicada en la colonia Chamilpa del municipio de Cuernavaca, Morelos.

Participantes

Los participantes de la investigación serán estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos que estén por egresar. Asimismo, es importante mencionar que los participantes serán de 8 a 12 alumnos con disponibilidad de participar en el grupo focal, con una edad que oscila entre los 22 años a los 35 años.

Instrumento y/o técnica

La técnica para la recolección de datos cualitativos de la investigación se realizará a través de grupos focales, esta técnica se aplicará con el propósito de profundizar en las competencias profesionales que debe poseer el psicólogo en formación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y que permiten tener un acercamiento con el proceso de empleabilidad. De esta manera, el grupo focal debe permitir establecer una relación entre las competencias profesionales, que se consideran necesarias para el proceso formativo, con la empleabilidad.

Asimismo, para determinar cuáles eran las competencias profesionales requeridas en el proceso formativo del psicólogo se realizó la aplicación de un cuestionario diseñado y aplicado por Suárez en el 2011. De esta manera, es importante mencionar que para determinar la fiabilidad del instrumento se tuvo que realizar la aplicación a 66 alumnos de noveno semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, al hacer el análisis de fiabilidad se obtuvo un alfa de cronbach de .917, por lo que se puede determinar que el instrumento es viable para la investigación.

REFERENCIAS

- Almanza, R., y Vargas-Hernández, J. (2015). Propuesta teórico metodológica para el análisis de las competencias profesionales y su impacto en la empleabilidad. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 8(1), 110-131.
- Alvarado, E., Morales, D., y Aguayo, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*, 45 (180), 55-74
- Angulo, G., Quejada, R., Yáñez, M. (2012). Educación, mercado de trabajo y satisfacción laboral: el problema de las teorías del capital humano y señalización de mercado. *Revista de la Educación Superior*, XLI (3), 163, 51- 66.
- Arias, L., Portilla, L., y Florez, M. (2007). Competencias y empleabilidad. *Scientia Et Technica*, 13(37), 379-382.
- Argoti, A. (2011). Algunos elementos sobre la teoría clásica del empleo y la versión keynesiana. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 12(2), 35-57.
- Becerra, A. (2017). Alcances y limitaciones del posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista de la Educación Superior*, 46 (183), 105-121.
- Beltrán, A., Álvarez, A., y Ferro, F. (2011). Identificación de competencias profesionales acorde con la perspectiva socioformativa. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XIX (2), 153-169.
- Brunet, I., y Pastor, I. (2002). *Formación, empleabilidad y desigualdades sociales*. Revista Temporada, 5, 15-59.
- Brunner, J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3(7), 130-143.
- Burgos, B. (2008). Sobreeducación y desfase de conocimientos en el mercado laboral de profesionistas. *Revista de la Educación Superior*. 37(148), 57-68.
- Burgos, B., y López, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (4), 156, 19-33.
- Cerrato, K., Argueta, L., y Zavala, J. (2016). Determinantes de la empleabilidad en el mercado laboral. *Revista Economía y Administración*, (7)1, 21-40.
- Clemente-Ricolfe, J., y Escrivá-Pérez C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- De Vries, W., y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 3-27.

- Del Cerro, F., y Ramón, F. (2017). Compromiso y empleabilidad de los recién titulados de formación profesional. Conclusiones para un rediseño de la modalidad formativa. *Revista de Educación a Distancia*, 54, 1-15.
- Domínguez, J. (2009). Sobreeducación en el mercado laboral urbano de Colombia para el año 2006. *Documentos de Trabajo*, 120, 1-21.
- Formichella, M., y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- Galdeano, C., y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Revista Educación Química*, 21 (1), 28-32. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 11(22), 49-63.
- Hernández, I., Alvarado, J., y Luna, S. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151.
- Hernández, M., y Montero, B. (2011). Un análisis de la situación laboral de los jóvenes: Una perspectiva regional. *Revista de Estudios Regionales*, 92, 173-198.
- Hernández-Fernaud, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz-de la Rosa, C., y Hernández, B. (2011). Empleabilidad Percibida y Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo en Universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131-142.
- Jiménez, Y., Hernández, J., y González, M. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13 (61), 45-65.
- Llanes, J., Figuera, P., y Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60.
- Márquez, A. (2011). La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. Una breve conceptualización. *Perfiles educativos*, 33, 169-185.
- Martín-González, M., Ondé, D., y Pérez-Esparrells, C. (2015). El impacto de las competencias en la empleabilidad de los titulados universitarios de las universidades valencianas. *Investigación de Economía de la Educación*, 10, 687-707.
- Mellado, C. (2010). Reflexiones sobre la oferta académica, la situación laboral y la formación del periodista en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(1)1, 9-20.
- Mimbrero, C., Pallarès, S., y Guil, R. (2016). Competencias implicadas en la empleabilidad: una propuesta desde la igualdad de género. *Revista Faces de Eva*, 35, 55-71.
- Moreno, C. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, 46 (182), 27-44.

- Muñoz, C. (2006). Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. *Revista Papeles de Población*, 12(49), 75-89.
- Ramírez, M., Méndez-Sánchez, A., Pérez-Trejo, L., y Olvera-Aldana, M. (2016). Competencias específicas consideradas más realizadas y más importantes en los programas de física en México. *Revista Perfiles Educativos*, 38 (152), 68-87.
- Rodríguez, R. (2014). Educación superior y transiciones políticas en México. *Revista de la Educación Superior*, 43 (71), 9-36.
- Rosales, B., y Costales, Z. (2016). Competencias profesionales en la infocomunicación del siglo XXI. *Revistas de Ciencia y Tecnología de Información y Comunicación*, 31, 115-132.
- Rubio-Hernández, L., y Salgado, M. (2014). Características del proceso de transición al mercado laboral. Caso de los egresados de los licenciados en economía del Estado de México, 2000-2010. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 28-59.
- Ruiz-Morales, Y., García-García, M., Biencinto-López, C., y Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23 (2), pp. 1-15.
- Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84.
- Tejada, C. (2009). Competencias profesionales y formación universitaria en Información y Documentación. *Educación y biblioteca*, 170, 84-87.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15 (2), 17-40
- Ugarte, C., y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-14.
- Valiente, O., y Zancajo, A. (2016). La formación profesional en España: efectos sobre la empleabilidad en tiempos de crisis. *Linhas Críticas*, 22(49), 532-551.

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE FACTORES ASOCIADOS AL COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

JUAN PEDRO ORTEGA GONZÁLEZ¹

DAISY GARCÍA ESCOTO

Centro Universitario de los Lagos, Sede San Juan de los Lagos

Universidad de Guadalajara

RESUMEN

Al ser el compromiso académico y el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional una parte importante en el proceso de formación académica de calidad. El objeto de la presente investigación realizada con estudiantes de psicología de la Universidad de Guadalajara en el municipio de San Juan de los Lagos, corresponde a un estudio transversal y descriptivo, que buscó delimitar la percepción de los estudiantes en torno a la exploración de indicadores para cada variable asociada, como lo son: la procrastinación, la autogestión del aprendizaje y las habilidades de pensamiento complejo; las cuales mediante el análisis descriptivo–correlacional permiten conocer la situación actual del compromiso académico. Los hallazgos de la muestra conformada por 59 estudiantes señalan que existen tendencias elevadas en indicadores que representan un área de oportunidad para mejorar el compromiso estudiantil, como la tendencia a hacer las actividades académicas sólo por cumplir, la dificultad para aplicar el conocimiento aprendido a casos reales o dificultades para reconocer posibles mejoras en la propia actitud. La correlación de los datos, aunque moderada, demuestra que la presencia de indicadores que representan un área de mejora en cada variable genera un impacto y guarda relación con algunas de las HPC y con las dificultades en el logro de metas, lo que conduce a reflexionar sobre el peso que se le da al desarrollo de habilidades para el manejo de dificultades académicas en comparación con la transmisión de conocimiento como simple contenido teórico.

Palabras clave: Compromiso, autogestión, aprendizaje, procrastinación, habilidades.

1 juanpedroortegag@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En lo referente a los procesos de mejora continua en la educación superior, organizaciones como «El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología» (CNEIP), en su autoridad como institución acreditadora, señala la importancia de «mejorar la calidad de los programas educativos que se ofrecen en el país» (Odriozola, 2015), promoviendo el compromiso de las entidades participantes con la evaluación, mejora e inmersión en la cultura de cambio para la calidad en la formación de sus profesionales. En ese sentido, el desarrollo de compromiso académico y el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional del psicólogo representa una parte importante para el logro de dichos propósitos, principalmente porque se ha demostrado que los estudios sobre la forma en que se compone y se desenvuelve el compromiso académico «se consideran el modelo teórico primario para la comprensión y promoción de la finalización de los estudios con habilidades académicas y sociales para participar posteriormente en el mundo de trabajo» (L. Christenson, L. Reschly, & Wylie, 2012). Adicionalmente, desde lo propuesto por Arguedas Negrini (2010), se comprende que el compromiso académico es también considerado «un posible antídoto contra la desmotivación y el bajo rendimiento del estudiantado, ya que es modificable por influencias contextuales y ajustes en el ambiente escolar, por ejemplo, mediante medidas para satisfacer las necesidades de los alumnos y el tipo de instrucción que se les brinda» (Arguedas Negrini, 2010), de tal forma que permite implícitamente obtener una perspectiva de la ejecución educativa que forma parte de dichas influencias contextuales reflejadas en los indicadores de rendimiento académico e involucramiento que tiene el alumnado en un periodo de tiempo.

Aunque el compromiso académico es descrito como una variable dependiente de las influencias contextuales, no es un fenómeno aislado ya que guarda relación con otros procesos o estados de organización intrínsecos; esto a partir de estudios como el desarrollado por Rodríguez & Clariana (2016) que plantean la influencia que mantiene la procrastinación sobre el rendimiento académico y el compromiso en el nivel universitario al sostener que «puede ser debido a que los alumnos de niveles educativos anteriores se han acostumbrado ya al sistema de enseñanza y están más familiarizados con el entorno escolar que, por ello, su nivel de alerta y compromiso con las tareas disminuye en lugar de aumentar» (Rodríguez & Clariana, 2016). Por lo que el objeto de la presente investigación no se ha desarrollado solamente en torno al establecimiento y descripción de indicadores para cada una de las variables,

como lo son: la procrastinación, la autogestión del aprendizaje y las habilidades de pensamiento; que permiten conocer la situación actual del compromiso académico de los estudiantes de psicología, sino también en torno al estudio de la correlación de las variables, lo que supone una herramienta para detectar puntos de partida que orienten la toma de decisiones para formular estrategias de intervención en educación superior.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

No obstante a que se ha demostrado que el desarrollo del compromiso académico es una formación necesaria para la prevención de la deserción escolar y la potencialización de los procesos de aprendizaje; el proporcionar herramientas para saber sobrellevar las dificultades académicas para facilitar el logro de objetivos escolares es un contenido temático que actualmente no se incluye como parte de la programación ordinaria educativa de la universidad en la que se llevó a cabo este estudio. Dicha institución corresponde al Centro Universitario de los Lagos (Sede San Juan de los Lagos), dependencia que compone la Red de la Universidad de Guadalajara y que además cuenta con un aproximado de 616 estudiantes, de los cuales cerca de 130 actualmente cursan la carrera de Psicología. En cuanto a las características que se destacan para comprender el contexto en el que se desarrolla la población estudiantil que es sujeto de esta investigación, se menciona que la ciudad de San Juan de los Lagos podría describirse como un importante centro de turismo religioso debido a la visita de casi 7 millones de peregrinos anuales según lo referido por Ruezga Gutiérrez & Martínez Cárdenas (2014), cifras que se ven reflejadas en la prominente actividad comercial de la zona, este factor aunado al nivel socioeconómico medio que poseen la mayoría de las familias de la zona según los datos obtenidos del Instituto de Información Estadística y Geográfica (2018), podrían ser motivos por los cuales se explica que, parte de esta población estudiantil se integra al mercado laboral desde muy temprana edad o en su defecto, cuenta con familia dedicada al comercio a quienes ayudan en sus negocios familiares, algo que en un momento dado podría incidir en las expectativas de desarrollo profesional, la tendencia a postergar las tareas escolares, el desarrollo del compromiso académico y las dificultades en el logro de metas escolares, así como en el nivel de estrés y demanda sobre las capacidades de esta población educativa. De modo que, parte de la relevancia para la implementación de este estudio consiste en ofrecer un punto de partida que permita justificar la incorporación de contenido educativo orien-

tado a la potencialización de sus talentos, conocimiento y comportamiento hacia el desarrollo de competencias personales y profesionales para dar respuestas a las demandas laborales y personales resultado del contexto en que se desarrollan.

Es importante comprender de igual forma que el compromiso académico es una variable modificable ya que posee indicadores de involucramiento detectables que «se reflejan en pautas conductuales tales como el prestar atención, cumplir con trabajos y encontrar algún valor inherente en lo que se realiza en el ámbito académico, por lo que se vuelve significativo que los estudiantes relacionen las actividades académicas con sus metas a corto y largo plazo» (Arguedas Negrini, 2010). De este modo, se establece que por efectos de factibilidad, el medio de exploración reside en la percepción que poseen los estudiantes sobre la presencia o ausencia de tales pautas para cada una de las variables asociadas estudio y que pretenden dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se muestra la situación actual del compromiso académico en los estudiantes de psicología en base a la percepción que tienen de la presencia o ausencia de los indicadores de cada variable de estudio?
2. ¿Cuáles son los indicadores que representan un área de oportunidad o fortaleza para mejorar el índice de aprovechamiento de cada variable de estudio que aporta mejoras al proceso de aprendizaje y al desarrollo de compromiso académico?
3. ¿Qué indicadores de las variables de estudio se encuentran relacionados entre sí?

En consecuencia, los objetivos que guían el procedimiento llevado a cabo en ésta investigación son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL

Determinar la situación actual de los estudiantes de psicología en relación al compromiso académico y las variables implicadas mediante el estudio de la percepción acerca de indicadores asociados a la ausencia o presencia de autogestión del aprendizaje, procrastinación y habilidades de pensamiento complejo para establecer las bases que fundamenten una propuesta de intervención orientada a tratar áreas de oportunidad y mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Objetivos específicos

- Detallar la percepción de los estudiantes de psicología para describir la incidencia en los indicadores que evidencian la ausencia o presencia de las variables de estudio.
- Delimitar los indicadores que representan un área de oportunidad para el incremento del aprovechamiento en las variables de estudio que aportan mejoras al proceso de aprendizaje y al desarrollo del compromiso académico.
- Determinar el coeficiente de correlación de Spearman que tienen entre sí los indicadores de las distintas variables de estudio para establecer puntos de partidas para el diseño de estrategias de intervención a futuro.

SUSTENTO TEÓRICO

Comenzando con la descripción que alude al compromiso y autogestión: se obtiene que «el compromiso estudiantil se relaciona con el tiempo y energía que los estudiantes invierten en la realización de actividades educativas dentro y fuera del aula, y se asocia con las políticas y prácticas de la institución para fomentar la participación de los alumnos en los programas y servicios que ofrece» (Pineda, y otros, 2014). Dicho de otro modo, «es el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés» (Newmann, 1992). Siguiendo la línea del compromiso por rendir activamente, se encuentra que, de acuerdo a los resultados de la investigación llevada a cabo por L. Nist, L. Simpson, & Olejnik (1991) el compromiso académico guarda una fuerte relación con la autogestión del aprendizaje de los estudiantes. Profundizando en dicho concepto, Zimmerman (1989) propone que la autogestión se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos que están orientados sistemáticamente hacia el cumplimiento de objetivos académicos. Se hace especial énfasis en las conductas que guardan relación con dicho factor, es por ello que considerando lo propuesto por Sánchez Escobedo, Valdés Cuervo, Gantús Sansores, & Vales García, (2011) se destaca que la perseverancia para el logro de las metas personales se evidencia cuando los estudiantes ejecutan de inicio a fin las actividades académicas o extraescolares que se plantean como necesarias para el logro de dichas metas.

Siguiendo con la delimitación del concepto de procrastinación: se aborda un segundo factor que podría guardar relación con los anteriores y obstaculizar el compromiso académico de los estudiantes, de acuerdo al sentido que tomen las conductas, se conoce como procrastinación y «se entiende como la postergación en el inicio o conclusión de una actividad específica mediante la realización de otra actividad menos importante y que se acompaña de sentimientos como ansiedad y frustración, e incluso puede relacionarse con comportamientos de desorganización y en algunos casos perfeccionismo e impulsividad disfuncional, entre otros» (Ferrari, J., Mason, C., & Hammer, C., 2006). En relación a los indicadores que se relacionan con las razones por las cuales las personas procrastinan según los aportes de Zarick & Stonebraker, (2009) se pueden agrupar en cinco categorías: atracción por la tarea (interés o pérdida de interés), amor al trabajo (sentido de recompensa intrínseco o extrínseco), incertidumbres sobre la tarea (dificultades para iniciar), miedo al fracaso/fallo en la tarea (tendencia a postergar) y perfeccionismo.

Finalizando con la delimitación de las habilidades de razonamiento complejo y su relevancia para el estudio: En relación a la autogestión del aprendizaje y en contraste a los elementos de la procrastinación; diversos autores coinciden en que un individuo con capacidad de autogestión cuenta con una colección de herramientas cognitivas, seleccionada por el mismo, según sus intereses, expectativas y necesidades, para planificar, organizar, controlar y evaluar su propio aprendizaje, sin importar la localización geográfica, la etapa de vida, la situación o el contexto en el que se encuentre (Attwell, 2007; Torres; Dabbagh & Kitsantas, 2012). A partir de lo cual se hace evidente la implicación que tienen las habilidades de pensamiento (HPC) en la gestión del aprendizaje y el establecimiento de metas. Sin embargo, desde lo propuesto por Tobón & Núñez Rojas (2009) se estima que el reto actual en educación es enseñar a gestionar con calidad el conocimiento, más allá de la adquisición de la información; alude a la importancia de inducir el contenido teórico con comprensión, aplicabilidad y significación, lo cual puede lograrse afianzando y desarrollando las habilidades de pensamiento complejo en los estudiantes, en la formación académica de todo profesional consiste en avanzar hacia el saber desde el conocimiento basado del modo de pensar simple al modo de pensar complejo, dado por niveles más altos en las capacidades de abstracción y aplicación del conocimiento, evocación, construcción de fundamentos y desarrollo de pensamiento crítico o significativo sobre la información adquirida.

MÉTODO

A partir de lo propuesto por Montero & G. León (2007), la investigación realizada corresponde a un estudio cuantitativo descriptivo, mediante encuestas con muestras no probabilísticas, por conglomerados tanto para la etapa de pilotaje como para la muestra representativa; el estudio es de carácter transversal debido a que se estudian distintas características de la población en un solo segmento de tiempo.

INSTRUMENTO

La conformación general del instrumento se orienta al estudio de la percepción de los estudiantes sobre su compromiso académico, sin embargo, a partir de lo planteado en el sustento teórico se establece la necesidad de delimitar los indicadores de cada variable, mismos para efectos de este estudio se formularon a partir del siguiente procedimiento:

1. Operacionalización de variables: A través de la cual se presentan las definiciones conceptuales de las variables y sus características descritas en el marco teórico.
2. Definición de indicadores: Para cada variable se establece una serie de indicadores expresados en reactivos de planteamiento positivo (que validan la existencia de la variable) o negativos (que refutan la existencia de la variable) en una escala Likert de cinco puntos, basados en planteamientos de la encuesta National Survey of Student Engagement (2013) para formular los reactivos de compromiso académico. En una adaptación de los planteamientos de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) adaptada y validada por (Dominguez Lara, Villegas, & Centeno, 2014) para los reactivos de procrastinación. Elaborados a partir de una reformulación de los planteamientos de la escala de Self-directed Learning Readiness Scale for Nursing Education adaptado por Cerda & Saiz (2015) a población latinoamericana, para la variable autogestión del aprendizaje y finalmente, en base a los planteamientos de Tobón & Núñez Rojas (2006) para los reactivos de H.P.C. se extrajeron los indicadores de la variable en cuestión.

MUESTRA DE PILOTAJE Y CONFIABILIDAD

El pilotaje del instrumento utilizado se llevó a cabo con una muestra por conglomerados conformada con 34 estudiantes procedentes de la Universidad de Guada-

lajara, de la sede San Juan de los Lagos, Jalisco; de los cuales, el 47.5% de los participantes son estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en Administración, 38.25% de la licenciatura de Abogado tercer semestre y 14.7% de la licenciatura de Abogado séptimo semestre. A través de dicha muestra fue posible representar las condiciones del entorno académico en el que se encuentra la muestra de la población objeto, estudiantes de la licenciatura en Psicología de la misma sede.

La administración del pilotaje fue realizada dentro de la institución educativa, en una sola sesión por grupo, con un tiempo de duración de entre 15 y 20 minutos por aplicación. Los resultados de las encuestas fueron compilados en una base de datos de SPSS Statistics 23, el cual se utilizó para el cálculo de la confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach; obteniendo un puntaje total de .822, consistencia interna elevada considerando los 34 ítems que conformaban inicialmente el instrumento. Finalmente se suprimieron los ítems que disminuían la consistencia interna y se modificó el planteamiento de los reactivos sobre los que se reportaron sugerencias de adecuación, obteniendo un nuevo alfa de Cronbach de .837.

MUESTRA REPRESENTATIVA

La muestra de la población fue de tipo no probabilística por conglomerados conformada por 59 alumnos de la licenciatura de Psicología del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara, de los niveles de formación de 2°, 6° y 8° grado. La tabla de las características sociodemográficas que se presenta a continuación, demuestra que la mayoría de los participantes se encuentran en un rango de edad de entre 18 y 21 años, predominando los participantes de los primeros niveles de formación académica.

CARACTERÍSTICA SOCIODEMOGRÁFICA		TOTAL	PORCENTAJE
GÉNERO	Femenino	45	76.3%
	Masculino	14	23.7%
EDAD	18-21 años	36	61%
	22-25 años	20	33.9%
	26-30 años	3	5.1%
NIVEL DE FORMACIÓN	2°	29	49.2%
	6°	21	35.6%
	8°	9	15.3%

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS PARTICIPANTES

La confiabilidad de la muestra se calculó mediante una fórmula de ecuación estadística para proporciones poblacionales en línea (AEM, 2009), con un margen de error del 10% y un nivel de confianza del 95%, se establece que para el total de la población de 132 estudiantes de psicología del centro universitario en que se realizó la intervención, la muestra debería ser de 56 participantes, por lo que los 59 participantes obtenidos se encuentran dentro de los parámetros de confianza descritos. Adicional al consentimiento de la institución, los estudiantes que respondieron al instrumento fueron aquellos que manifestaron verbalmente y de forma voluntaria su disposición a participar.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los datos fueron inicialmente analizados mediante SPSS 23, para obtener los resultados del análisis descriptivo se calcularon: Frecuencia y moda. Adicionalmente, con la finalidad de sintetizar la descripción de los indicadores y detectar áreas de oportunidad de aprovechamiento académico para cada una de las variables de estudio, se utilizó la metodología de análisis de datos del Sistema de Medición y Avance de la Productividad (SIMAPRO) en la que se calcula en el software Microsoft Excel el índice de aprovechamiento de una variable a partir de sus indicadores/reactivos, que corresponden a la ponderación porcentual de cada reactivo extraída del puntaje de expresión máxima obtenible en una escala Likert de cinco puntos, propuesta por (Mertens, 2007). En el informe se incluyen representaciones gráficas tales como tablas de contenido y gráficos de barras que facilitan la exploración de los resultados. La presentación y secuencia de los resultados se estructura en función de las variables que rigen este estudio.

DATOS GENERALES

Adicional a los datos demográficos, se tomaron en consideración «el promedio académico acumulado», como indicador entre rendimiento académico y compromiso estudiantil, indicador propuesto desde la metodología utilizada por (Pineda, y otros, 2014), además del ítem «asistencia a proceso psicoterapéutico» como indicador de autogestión del aprendizaje, sustentando en los resultados del estudio llevado a cabo por (Etchevers, y otros, 2013). Se muestran a continuación los resultados de las frecuencias comparadas de las variables académicas descritas:

RANGO PROMEDIO	TOTAL	PROCENTAJE
70-75	2	3.4%
76-80	7	11.9%
81-85	15	25.5%
86-90	20	33.9%
91-96	15	25.5%

Promedio	Frecuencia	Porcentaje
85	9	15.3%
89	7	11.9%

TABLA 2. PROMEDIO ACADÉMICO ACUMULADO Y

TABLA 2.1. MODA DEL PROMEDIO ACADÉMICO ACUMULADO

Los datos de la figura 5 se comprueban que la tendencia del promedio académico de la muestra se encuentra, en su mayoría por debajo del 90. Específicamente los datos de las tablas 2 y 2.1 demuestran que el 40.8% de la muestra de estudiantes tienen un promedio acumulado igual o menor a 85, siendo el puntaje 85 la moda de la muestra, seguido del puntaje académico de 89.

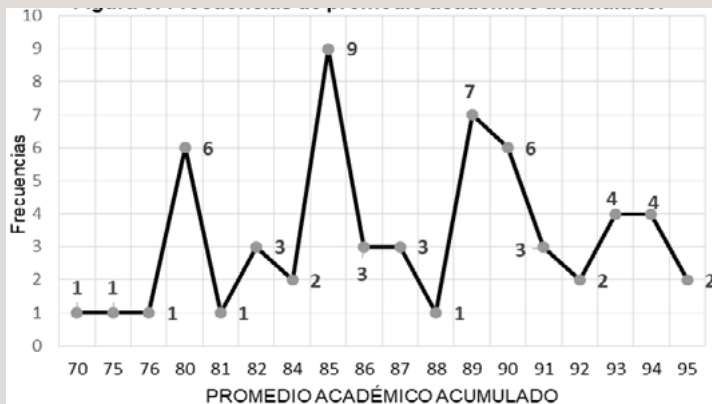


FIGURA 5. FRECUENCIAS DE PROMEDIO ACADÉMICO ACUMULADO, REFLEJA LA DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA PARA CADA PROMEDIO ACADÉMICO PRESENTADO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Los datos de la tabla 3, en cuanto al porcentaje de asistencia por grupo evidencian que a medida que los estudiantes avanzan en grado de formación académica incrementa la asistencia a proceso psicoterapéutico. En cuanto al porcentaje de asistencia por el total de muestra, el resultado de asistencia total 52% se ve influido por la presencia de mayor participantes de 2° de formación académica quienes en su mayoría no asisten a proceso psicoterapéutico.

GRUPO	ASISTIO	TOTAL	PROCENTAJE POR GRUPO	PORCENTAJE EN MUESTRA
8°	Si	8	88.1%	13.5%
	No	1	11.9%	1.7%
6°	Si	13	61.9%	22%
	No	8	38.1%	13.5%
2°	Si	10	34.5%	16.9%
	No	19	65.5%	32.2%
TOTAL		59		100%
DESGLOSE MUESTRA	SI	31		52.5%
	NO	28		47.5%

TABLA 3. ASISTENCIA A PROCESO PSICOTERAPEÚTICO
 NOTA: SE MUESTRA EL PORCENTAJE DE ASISTENCIA POR
 TAMAÑO DE GRUPO Y POR TAMAÑO DE MUESTRA

Compromiso académico: Con el propósito de sintetizar datos y enfatizar en los indicadores que representan un área de oportunidad por la ponderación de aprovechamiento en cuanto a compromiso académico.

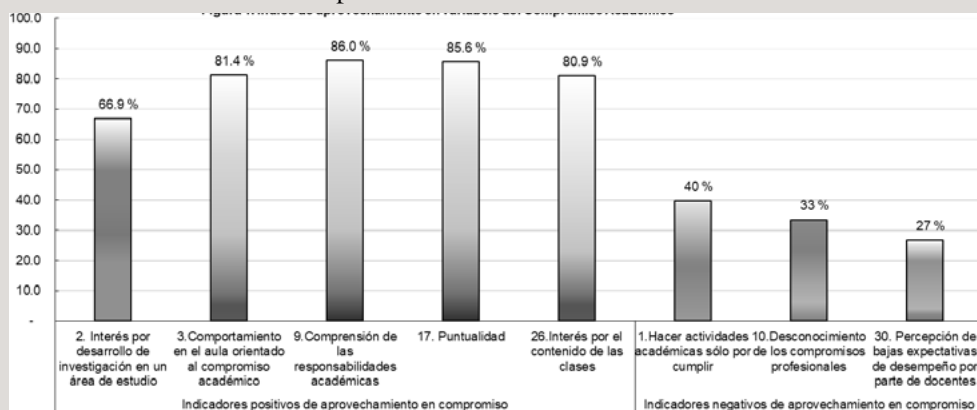


FIGURA 1. ÍNDICE DE APROVECHAMIENTO EN VARIABLE DE: COMPROMISO ACADÉMICO

De entre las tendencias que figuran como área de para el desarrollo del compromiso académico, se encuentra el indicador «2. Interés por desarrollo de investigación en un campo de estudio», con un porcentaje de 66.9%. Finalmente la presencia de porcentajes elevados en los indicadores de la sección derecha,

fungen como antagonistas para demostrar la presencia de compromiso académico, de este modo, se puede observar que existe una tendencia del 40% de hacer las actividades académicas sólo por cumplir, lo que podría representar un área de oportunidad.

Escala	Nunca		Casi Nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Reactivo										
1. Suelo hacer actividades académicas solo por cumplir.	5	8.5	19	32.2	30	50.8	5	8.5	-	-
2. Tengo interés por hacer investigación dentro de un campo de mi carrera.	2	3.4	3	5.1	17	28.8	26	44.1	11	18.6
3. Mi comportamiento dentro del aula demuestra que estoy comprometido con mis estudios.	-	-	2	3.4	3	5.1	30	50.8	24	40.7
9. Sé con exactitud las responsabilidades que implica ser estudiante de mi carrera.	-	-	1	1.7	6	10.2	18	30.5	34	57.6
10. Desconozco los compromisos que mi carrera implica en función de mi desempeño.	12	20.3	24	40.7	16	27.1	5	8.5	2	3.4
17. Asisto a clases puntualmente.	-	-	3	5.1	-	-	23	39	33	55.9
26. Percibo el contenido de las clases como algo valioso e interesante.	-	-	-	-	7	11.9	31	52.5	21	35.6
30. Considero que los profesores tienen bajas expectativas de mi desempeño como estudiante.	23	39	15	25.4	16	27.1	4	6.8	1	1.7

Nota: "F" hace referencia a frecuencia de elección y "%" representa el porcentaje de la muestra que abarca dicha frecuencia.

TABLA 4. RESULTADOS DE LOS REACTIVOS DE LA VARIABLE COMPROMISO

En base a los resultados obtenidos en ambos gráficos y por lo que respecta a la percepción de los estudiantes de la muestra, existen evidencias que denotan la presencia de compromiso académico.

AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE

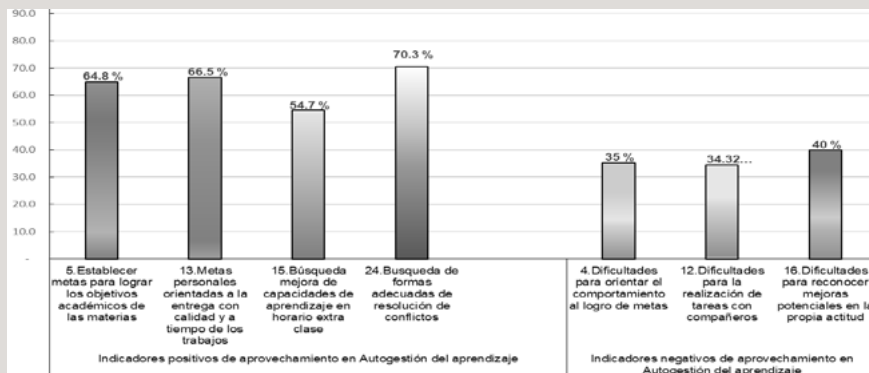


FIGURA 2. ÍNDICE DE APROVECHAMIENTO DE: AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE LOS VALORES REFLEJAN EL PORCENTAJE PROPORCIONAL DEL PUNTAJE MÁXIMO ALCANZABLE EN UN REACTIVO DE EXPRESIÓN POSITIVA Y NEGATIVA (RESPECTIVAMENTE) EN UNA ACTITUD DE ESCALA LIKERT DE CINCO PUNTOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Al no existir puntajes de aprovechamiento por encima de 75% se puede afirmar que existe sólo una tendencia moderada en indicadores que reflejan la presencia de autogestión del aprendizaje, se destaca el puntaje parcialmente bajo del reactivo 15. Que alude a la búsqueda de la mejora de capacidades en horario extra clase con un porcentaje medio-bajo de 54.7%, representando un área de oportunidad.

PROCRASTINACIÓN

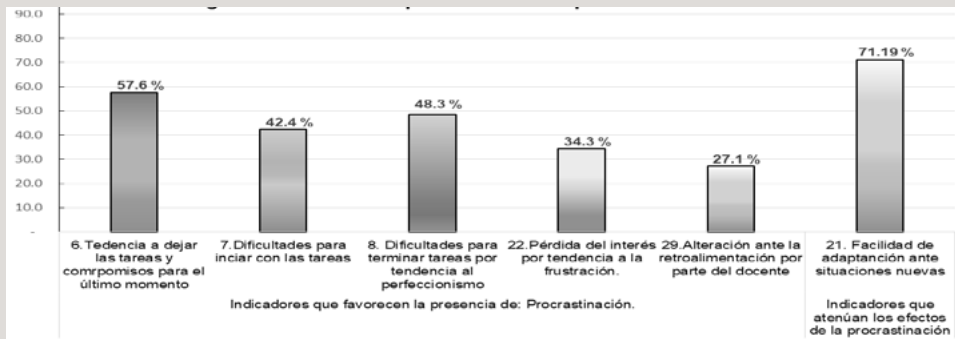
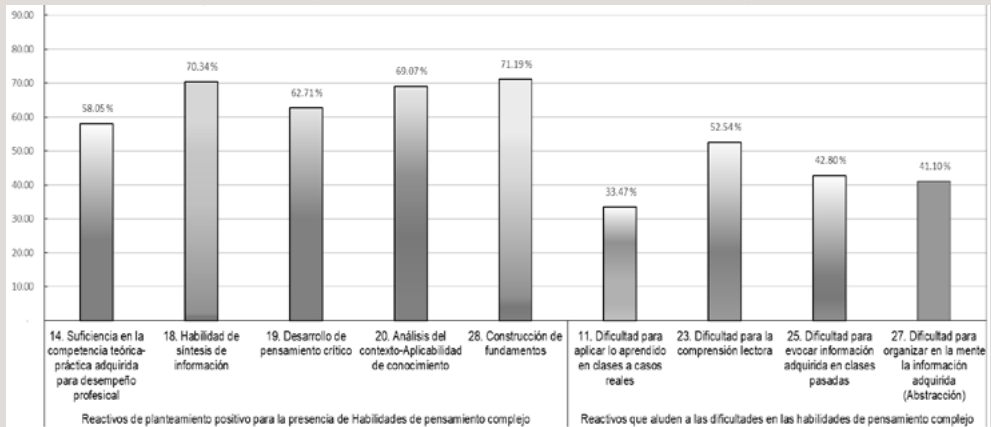


FIGURA 3. INDICADORES QUE EVIDENCIA LA PRESENCIA DE: PROCRASTINACIÓN. LOS VALORES REFLEJAN EL PORCENTAJE PROPORCIONAL DEL PUNTAJE MÁXIMO ALCANZABLE EN UN REACTIVO DE EXPRESIÓN POSITIVA Y NEGATIVA (RESPECTIVAMENTE) EN UNA ACTITUD DE ESCALA LIKERT DE CINCO PUNTOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Los indicadores que aluden a la presencia de procrastinación, se encuentran la tendencia a dejar las tareas y compromisos para último momento (57.6%, moderado) y dificultades para finalizar una tarea por tendencia al compromiso(48.3%, moderado).

HABILIDADES DE PENSAMIENTO COMPLEJO



Aquellos indicadores que aluden a la comprensión lectora, memoria y desarrollo de pensamiento crítico son las que representan áreas de oportunidad ante posibles intervenciones, el resto se encuentran en todos los casos por debajo de 75% por lo que se podría inferir que en relación a la percepción de HPC los estudiantes tienen un índice de aprovechamiento moderado-alto.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se toman los indicadores de cada variable con puntajes que representan una posible área de oportunidad y se explora la correlación de Spearman para determinar aquellos factores con los que se encuentran asociados, los resultados son los siguientes:

Ítem	Ítem	6. Tiendo a dejar mis tareas escolares para el último momento	11. Pienso que se me dificultaría aplicar lo aprendido a casos reales	7. Tengo dificultades para iniciar mis actividades escolares por lo que tiendo a postergarlas
1. Suelo hacer las actividades académicas sólo por cumplir	Coefficiente de correlación	.345**	.260*	.434**
	Sig. Bilateral	.007	.047	.001
Variable a la que pertenece		Procrastinación	HPC- Aplicación del conocimiento	Procrastinación

*Nota: Se muestran sólo las correlaciones que obtuvieron un coeficiente de Spearman significativo:
 ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*

TABLA 5. RESULTADOS DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN ENCONTRADAS CON: COMPROMISO ACADÉMICO

Sustentado en las observaciones de las correlaciones significativas aunque moderadas, los resultados evidencian que aquellos estudiantes que puntúan alto en la tendencia a hacer actividades académicas sólo por cumplir, también tienden a dejar las actividades escolares para último momento, al mismo tiempo tienen dificultades para iniciar las actividades escolares. Las correlaciones débiles sustentan que dicho sector de la muestra podría tener también dificultades en aplicar lo aprendido a casos reales.

Ítem	Ítem	25. Dificultades para evocar información adquirida en clases pasadas.	27. Dificultad para organizar-abstraer información	7. Tengo dificultades para iniciar mis actividades escolares por lo que tiendo a postergarlas
16. Dificultades para reconocer mejoras en la propia actitud	Coefficiente de correlación	.361**	.258*	.381**
	Sig. Bilateral	.005	.049	.003
Variable a la que pertenece		HPC-Evocación	HPC- Abstracción	Procrastinación
Ítem	Ítem	26. Interés por el contenido de las clases	11. Pienso que se me dificultaría aplicar lo aprendido a casos reales	18. Habilidad de síntesis de información
15. Búsqueda de la mejora de las capacidades en horario extra clase	Coefficiente de correlación	.309*	-.431**	.346**
	Sig. Bilateral	.017	.001	.007
Variable a la que pertenece		Compromiso	HPC-Aplicación del conocimiento	HPC- Síntesis

*Nota: Se muestran sólo las correlaciones que obtuvieron un coeficiente de Spearman significativo:
 ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*

TABLA 6. RESULTADOS DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN ENCONTRADAS CON: AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE

CONCLUSIÓN

La aplicación del presente estudio tuvo como objetivo describir la forma en que los estudiantes perciben el compromiso académico en relación a la presencia o

ausencia de los indicadores de las variables asociadas. Los resultados indican que en lo que respecta a la percepción de los estudiantes, existen evidencias sustentadas en los porcentajes de incidencia altos, tanto en las frecuencias como en los índices de aprovechamiento que denotan la presencia de compromiso. No obstante, en relación al establecimiento de metas partiendo de la autogestión del aprendizaje se determina que sólo existe una presencia moderada, sustentada en los resultados porcentuales que en su mayoría son apenas superior a un índice de incidencia 60% de cada reactivo positivo.

En cuanto a los indicadores de la variable procrastinación se demuestra que existen puntajes considerables aunque moderados debido a que se alcanzan resultados próximos a un índice de incidencia del 50%, como parte de estos resultados se destaca en la muestra estudiada, la dificultad en el inicio de las actividades escolares y en la tendencia a dejar para último momento los compromisos, con 42 y 57 % de incidencia, respectivamente. En los resultados de la correlación de Spearman se demuestra que aunque con una correlación moderada pero significativa, aquellos estudiantes que puntúan alto en dichos indicadores, también puntúan alto en la tendencia a hacer las actividades académicas sólo por cumplir.

Profundizando en la correlación de la autogestión de aprendizaje con otros indicadores se demuestra que en los casos en que los estudiantes dicen tener dificultades en el reconocimiento de mejoras en la propia actitud, tienen igualmente correlaciones moderadas y significativas para abstraer, recordar y aplicar información a casos reales, también se encuentran dificultades en el inicio de las tareas escolares.

A modo de integración se puede inferir que aunque los estudiantes perciben la presencia de compromiso académico por su parte y de forma moderadamente frecuente se establecen metas, no llegan en todos los casos a la consecución de las mismas dado por las dificultades para el inicio o finalización de las mismas, lo que en correlación con la autogestión causa un impacto en HPC que requieren el desarrollo de un pensamiento crítico. Estos resultados invitan a reflexionar sobre la importancia que se le da en el contenido curricular al desarrollo de las habilidades para el manejo de las emociones que están detrás por ejemplo de la tendencia al perfeccionismo o la procrastinación, la gestión del aprendizaje y el tiempo. Es importante puntualizar en el hecho de que a pesar que aquí los datos representan tendencias e incidencias dadas por las respuestas de los estudiantes de la muestra, detrás de cada indicador que representa una dificultad, o bien un área de oportunidad

para desarrollar profesionales comprometidos, con capacidades de pensamiento complejo y con capacidad de auto dirigirse, se encuentra un estudiante que en aras de su actual trayectoria académica actual en la universidad, no expresa el máximo de su potencial alcanzable, situación que podría verse reflejada posteriormente en el mundo del trabajo.

REFERENCIAS

- Acero, P. D. (2015). La autolesión: Posibles causas y consecuencias, y su manejo exitoso. (pp. 1-50). Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- AEM, C. (05 de 2009). *Asesoría Económica and Marketing Copyright 2009*. Obtenido de http://www.corporacionaem.com/tools/calc_muestras.php
- Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 64-65.
- Cerda, C., & Saiz, J. (2015). Aprendizaje autodirigido en estudiantes de pedagogía chilenos: Un análisis psicométrico. *Suma Psicológica*, 129-136.
- Dominguez Lara, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *LIBERABIT*, 293-304.
- Etchevers, M., Simkin, H., Putrino, N., Greif, J., Garay, C., & Korman, G. (2013). Relación terapéutica: estudio en población de estudiantes universitarios. *Anuario de Investigaciones*, 39-47.
- Ferrari, J., Mason, C., & Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28-36.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 43-63.
- Instituto de Información Estadística y Geográfica. (2018). *San Juan de los Lagos: Diagnóstico del Municipio Mayo 2018*. San Juan de los Lagos: I.I.E.G. Jalisco.
- L. Christenson, S., L. Reschly, A., & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, N.Y.: Springer.
- L. Nist, S., L. Simpson, M., & Olejnik, S. (1991). The relation between selfselected. *American Educational*, 848-874.
- M. Newmann, F. (1992). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New Yoork and London: Teacher College Press.

- Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R., & Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 969-966.
- Mertens, L. (2007). *Evaluación del impacto de SIMAPRO en América Latina*. Santiago de Chile: ILO-SKILLS.
- Montero, I., & G. León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 847-862.
- Newmann, F. (1992). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York and London: Teacher College Press.
- Odriozola, A. (2015). La acreditación en el cneip: una importante aportación a la psicología mexicana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1).
- Pineda, C., Bermúdez, J., Rubiano, Á., Pava, N., Suárez, R., & Cruz, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE*, 1-20.
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: su Relación con la Edad y el Curso Académico. *Revista colombiana de psicología*, 45-60.
- Ruezga Gutiérrez, S., & Martínez Cárdenas, R. (2014). El turismo por motivación religiosa en México: El caso de San Juan de los Lagos. *Patriotismo cultural y turismo*, 168-176.
- Sánchez Escobedo, P. A., Valdés Cuervo, A. A., Gantús Sansores, M., & Vales García, J. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio. *Revista de Investigación Educativa* 12, 1-7.
- Tobón, S., & Núñez Rojas, A. C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 27-39.
- Zarick, L. M., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow the logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1998). *Self Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guildford Press.

LOS LABERINTOS DEL BACHILLERATO

EVA JANET VENEGAS PERALTA
BLANCA MARGARITA VILLARREAL SOTO

RESUMEN

A través de la historia se ha observado que los obstáculos personales es un tema coagular para el aprendizaje por tal motivo surge el presente objetivo; Conocer la relación que hay entre los obstáculos personales y el aprendizaje de los alumnos de Bachillerato del Instituto de Ciencias y Humanidades

La muestra es de 61 alumnos del Instituto de Ciencias y Humanidades cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años. Se trabajó con un instrumento que está conformado por 3 variables signa líticas y 35 variables del fenómeno de estudio; Con una escala Likert decimal las cuales se procesaron en los programas SPSS y Statistic.

Los principales resultados de esta investigación muestran que para el aprendizaje de los alumnos es importante que cuenten con el apoyo de sus padres, su institución les brinde el suficiente mobiliario para su desarrollo educativo y que tengan una seguridad en ellos mismos. Sin embargo, la salud interviene de forma negativa dentro de la autoestima de los alumnos creando un obstáculo personal, donde se puede subsanar a través de reforzar la seguridad en los estudiantes y que presenten comunicación con su familia, consolidándolo y garantizando un aprendizaje de calidad.

En la presente investigación se concluye que el compartir el compartir experiencias refuerza la actitud de los alumnos y el desarrollar la destreza en el alumno potencializa la implementación del material didáctico en las actividades de los alumnos en el salón de clases generando que la institución brinde elementos para el desarrollo educativo.

Palabras clave: obstáculos personales, aprendizaje, alumnos de bachillerato.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Objetivo general

Conocer la relación que hay entre los obstáculos personales y el aprendizaje de los alumnos de Bachillerato de Instituto de Ciencias y Humanidades

Objetivos específicos

1. Analizar la relación que hay entre la disciplina y las calificaciones del alumno.
2. Reflexionar como las habilidades del alumno tienen relación con su comportamiento en el aula.
3. Diagnosticar la relación que tiene la timidez con la participación del alumno en el salón de clases.

Objetivos estadísticos

1. Frecuenciar el comportamiento que tiene la variable género.
2. Reflexionar como se caracteriza la moda en el eje de aprendizaje.
3. Caracterizar los obstáculos personales y su relación con el aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación es importante en consideración que el fenómeno de los obstáculos personales se presenta en las escuelas no tan visiblemente y llega a afectar a los alumnos en su desarrollo y aprendizaje llegando hasta abandonar sus estudios y se llega a considerar como un problema en la calidad educativa.

FIN

Los jóvenes de bachillerato logren un enfoque más amplio en su aprendizaje.

META

La potencialización de habilidades de los alumnos en México.

SUSTENTO TEÓRICO

Desde el punto de vista psicológico Yagosesky, R. (1998) define la autoestima como el resultado del proceso de valoración profunda, externa y personal que cada uno hace de sí mismo en todo momento, esté o no consciente de ello. Este resultado es

observable, se relaciona con nuestros sentidos de valía, capacidad y merecimiento, y es a la vez causa de todos nuestros comportamientos (Alfonso, 2004). Él no tener una buena autoestima en algunas personas puede causar una recaída muy fuerte que no los deja seguir con sus objetivos. Por lo mismo los humanos nos creamos limitantes según nuestro estado físico o emocional. Estas acciones las denominamos obstáculos personales.

Al igual que ha demostrado un gran potencial para la elaboración y planificación de sus objetivos que nos lleva analizar que son capaces de lograr objetivos impresionantes. Hilda Fingermann nos menciona que en proceso del aprendizaje pueden aparecer escollos que dificulten o impidan la concreción de los objetivos deseados y preestablecidos. Algunos pueden ser de tipo personal tanto del alumno, del grupo de educandos, o del docente; y otros a nivel coyuntural (Fingermann, 2011). Con base a la evolución del hombre en distintas cuestiones de desarrollo social, se ha visto como cada vez más las personas tratan de planificar mejor los objetivos primordiales en sus vidas cotidianas, esforzándose más en como poder lograrlos.

El aprendizaje lo podemos definir como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005). Este proceso es muy largo en la aportación de Feldman se menciona como un proceso permanente lo que nos lleva a inferir que el proceso puede comenzar desde el momento en que nacemos hasta que llegamos a la muerte. Al igual que, menciona que el aprendizaje es un proceso de cambio en donde el individuo va recopilando información de diversas fuentes que le llegan a marcar relativamente en su vida cambiando su comportamiento generando varias experiencias que lo ayudan a centrar su pensamiento y alcanza grandes oportunidades en la vida.

Para Vygotsky el aprendizaje es una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual como hasta el momento se ha sostenido; una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más tarde en la escuela, además, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social (Colectivo de autores. Tendencias Pedagógicas contemporáneas).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Interrogante

¿Cómo intervienen los obstáculos personales y el aprendizaje de los alumnos de Bachillerato de Instituto de Ciencias y Humanidades?

Interrogantes

- ¿Qué relación hay entre la disciplina y las calificaciones del alumno?
- ¿Cómo las habilidades del alumno tienen relación con su comportamiento en el aula?
- ¿Cómo se relaciona la timidez con la participación del alumno en el salón de clases?

Preguntas estadísticas

- ¿Cómo frecuenciar el comportamiento que tiene la variable género?
- ¿Cómo caracterizar los obstáculos personales en el aprendizaje?
- ¿Qué diferencia existe entre la personalidad del alumno y su comportamiento en clase?

Población

501 alumnos del Instituto de Ciencias y Humanidades.

Muestra

61 alumnos del Instituto de Ciencias y Humanidades.

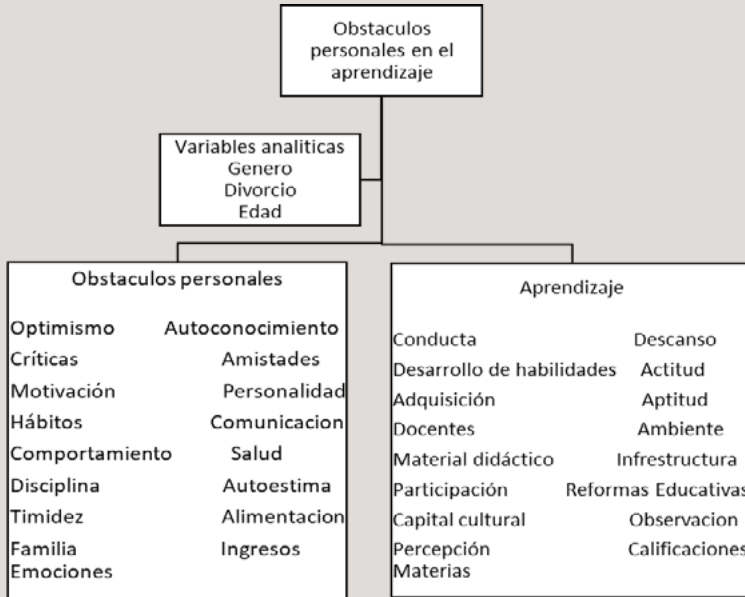
Características de los sujetos

El género de los sujetos es hombre y mujer y se observa mayor número de mujeres que de hombres, las edades oscilan desde los 15 hasta los 17 años, muestran un comportamiento respetuoso en el aula de clases.

Se ven muy atentos a las indicaciones que se les da, una parte de los alumnos utilizan lentes, lo que nos puede indicar problemas visuales.

Los grupos de estudio son muy amplios lo que hace que la mayoría del aula esta completa, con la mayoría de los pupitres ocupados, toman muchas notas sobre lo que se les exponen, los maestros explican algo y lo ponen en el pizarrón y los alumnos rápido lo copean en sus cuadernos.

DIAGRAMA DE VARIABLES



CONCEPTUALIZACIÓN DE EJES

Obstáculos personales

Son barreras que se interponen en nuestro camino y nos impiden avanzar, pero como no siempre los podemos ver y aceptar, son más difíciles de superar. (Russek, 2007).

Obstáculos para tu desarrollo personal: Ideas y creencias negativas que te paralizan: Las ideas negativas que pueden paralizarte son: «es demasiado complicado», «no tengo el suficiente talento», «no puedo hacerlo», «aquí no funciona», etcétera. Cada uno de esos obstáculos solo están en tu mente. Toma inspiración estudiando diversas historias de éxito y observarás que muchas personas iniciaron en situaciones muy difíciles, sin embargo, tenían la determinación de cumplir sus sueños, así fueron superando paso a paso cada problema, hasta encontrar las estrategias efectivas que los llevaron al éxito, lo mismo harás tú. (Corentt, 2015)

Un obstáculo puede darse de muchas maneras. Se muestra como algo ajeno, un inconveniente o situación desagradable, que, por azar o necesidad, surge. Pero esto no es más que apariencia, ya que la causa de que una situación se nos presente como hiriente reside en nosotros mismos (Huertas, 2010).

Aprendizaje

Proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (R.S., 2005)

Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción (Conde, 2007).

Se puede definir como un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que pueden incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. La esencia del aprendizaje consiste en el surgimiento y modificación de los procesos psíquicos y del comportamiento tanto en una dimensión afectiva como cognitiva (A., 2013).

INSTRUMENTO

Con el propósito de conocer como intervienen los obstáculos personales en el aprendizaje de los alumnos del Instituto de Ciencias y Humanidades. Se construyó un instrumento el cual está respaldado por la Universidad Autónoma De Coahuila y la Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades en la Licenciatura de Ciencias de la Educación. En este instrumento se trabajó con una escala Likert decimal donde tomando en cuenta las observaciones dadas en la prueba piloto sobre el lenguaje y ortografía. El instrumento fue aplicado a una muestra de 61 alumnos del Instituto de Ciencias y Humanidades. La muestra fue elegida aleatoriamente. (ver anexo 2)

Prueba piloto

La prueba se llevó a cabo en la institución Mariano Narváez Gonzales turno vespertino nocturno, con la participación de 11 alumnos que fueron elegidos aleatoriamente y se les aplicó de forma individual guiada, donde trató de localizar problemáticas de lenguaje o redacción en el instrumento. Se trabajó con una escala Likert decimal. (ver anexo 1)

RESULTADOS

Con el objetivo de dar explicación a los ejes de investigación obstáculos personales y aprendizaje que conforman el fenómeno de estudio, se procesaron las frecuencias del instrumento de investigación a través de diferentes programas estadísticos, con la finalidad de caracterizar tanto a la población como el fenó-

meno de estudio a través de: frecuencias y porcentajes univariados, correlación, comparación e integracional.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

A continuación, se presenta el análisis de las variables signa líticas género, edad y divorcio.

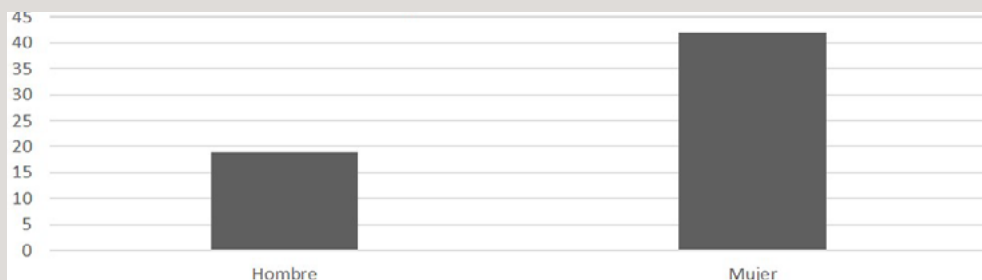
Variable género

En la tabla inferior se presenta el procesamiento de información de la variable género, que se encuentra representado por las categorías mujer y hombre.

Género		
Datos	Frecuencias	Porcentajes
Hombre	19	31%
Mujer	42	69%
Totales	61	100%

TABLA 1. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA VARIABLE GÉNERO

En la tabla superior se observa que la población la constituyen 61 alumnos del Instituto de Ciencias y Humanidades Licenciado, en los cuales se indica respecto a la variable género que 19 son hombres representando un 31% de la población y el 68% está representado por el género mujer. Se infiere la extrapolación con el mayor grado de validez es para las mujeres porque es el que se encuentra más representado.



GRÁFICA 1. FRECUENCIA DE LA VARIABLE GÉNERO

CARACTERIZACIÓN

A continuación, se presenta el análisis univariado de las 35 variables que integran el fenómeno de estudio. Se puede observar que el mínimo de la escala es 0 y el que

el máximo de la escala es 10 en la mayor parte de las variables. Por otra parte, se destaca que dado que no existe diferencia significativa entre media y medianas la estadística a abordado para este estudio será paramétrica.

NUM	ETQ.	n	MIN	Max	R	x	ME	MO	SD	CV	K	SK	Z
1	Opti.OP	61	0	10	10	5.93	7	8	3.11	52.38%	-0.85	-0.49	1.91
2	Crit.OP	61	0	10	10	3.54	3		2.74	77.44%	-0.35	0.50	1.29
3	Moti.OP	61	1	10	9	6.93	7		2.41	34.82%	-0.33	-0.60	2.87
4	Habi.OP	61	0	10	10	6.89	7	7	2.13	30.93%	0.62	-0.64	3.23
5	Compor.OP	61	0	10	10	6.44	6	9	2.44	37.86%	-0.31	-0.42	2.64
6	Timid.OP	61	0	10	10	7.02	7	7	2.36	33.58%	1.08	-0.97	2.98
7	Discip.OP	61	0	10	10	7.82	9	10	2.34	29.95%	2.28	-1.40	3.34
8	Fam.OP	61	1	10	9	7.51	8	10	2.36	31.48%	-0.09	-0.80	3.18
9	Autoco.OP	61	0	10	10	7.97	9	10	2.57	32.24%	0.96	-1.33	3.10
10	Amis.OP	61	4	10	6	8.18	9	10	2.06	25.20%	-0.80	-0.82	3.97
11	Perso.OP	61	1	10	9	7.56	8	10	2.51	33.26%	-0.24	-0.92	3.01
12	Comuni.OP	61	1	10	9	6.05	6	7	2.42	39.98%	-0.50	-0.48	2.50
13	Salud.OP	61	0	10	10	2.98	2	1	2.65	88.78%	-0.70	0.65	1.13
14	Autoes.OP	61	3	10	7	8.21	9	10	1.99	24.26%	-0.03	-0.98	4.12
15	Alimen.OP	61	0	10	10	5.03	5	5	2.67	53.06%	-0.61	0.21	1.88
16	Ingres.OP	61	0	10	10	8.15	9	10	2.13	26.12%	3.04	-1.64	3.83
17	Inter.OP	61	0	10	10	8.21	9	10	1.94	23.64%	4.67	-1.79	4.23
18	Asis.OP	61	0	10	10	4.61	5	5	2.85	61.94%	-0.77	0.19	1.61
19	Emoci.OP	61	0	10	10	5.30	5	5	2.78	52.56%	-0.78	-0.03	1.90
20	Conduc.Ap	60	0	10	10	6.80	7	9	2.51	36.91%	-0.41	-0.63	2.71
21	DesHab.Ap	61	0	10	10	4.57	4	6	2.97	65.04%	-0.93	0.18	1.54
22	Adqui.Ap	61	0	10	10	6.48	7	9	2.64	40.72%	0.03	-0.81	2.46
23	Docen.Ap	61	0	10	10	4.25	4	0	3.13	73.69%	-1.09	0.22	1.36
24	MatDid.Ap	61	0	10	10	6.48	6	5	2.41	37.26%	-0.34	-0.30	2.68
25	Parti.Ap	61	0	10	10	5.79	6	7	2.71	46.81%	-0.37	-0.68	2.14
26	CapCul.Ap	61	0	10	10	4.39	5	0	3.05	69.32%	-1.08	0.03	1.44
27	Perc.Ap	61	0	10	10	6.72	7	9	2.52	37.46%	0.37	-0.86	2.67
28	Desc.Ap.	61	0	9	9	4.48	4	3	3.00	67.11%	-1.23	0.17	1.49
29	Act.Ap	61	1	10	9	6.72	7	9	2.49	37.06%	-0.69	-0.45	2.70
30	Apti.Ap	61	1	10	9	6.52	7	7	2.21	33.88%	-0.47	-0.40	2.95
31	Ambi.Ap	60	0	10	10	7.58	9	10	2.59	34.10%	0.79	-1.18	2.93
32	Insti.Ap	61	1	10	9	8.05	8	10	2.00	24.79%	1.61	-1.20	4.03
33	ReEd.Ap	61	0	10	10	6.84	7		2.16	31.62%	0.20	-0.49	3.16
34	Cali.Ap	60	0	10	10	6.85	7	9	2.48	36.14%	0.61	-0.92	2.77
35	CarAca.Ap	61	0	10	10	4.87	5	5	2.88	59.23%	-0.86	-0.11	1.69
Xx	6.33					N+	8.86					N-	3.81

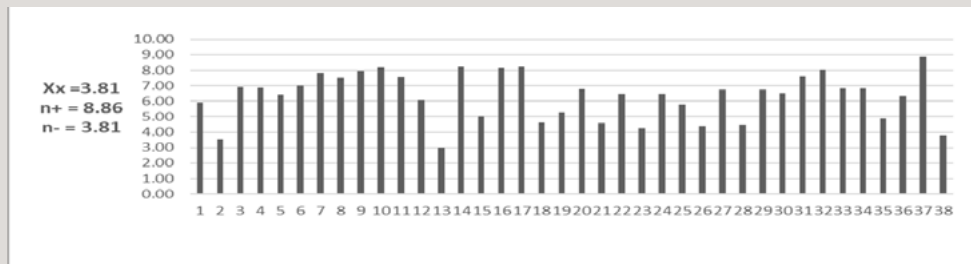
TABLA 4. COMPORTAMIENTO ESTADÍSTICO DE CARACTERIZACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

En el valor Z se observa, que la mayoría de las variables que integran el fenómeno de estudio son confiables ($z \geq 1.96$). Se infiere que la mayor parte de las variables presentan grados de confianza para generalizar la información a otras poblaciones

cuyas características sean semejantes, teniendo un error menor al 5% por lo cual pueden ser extrapoladas a todas las poblaciones con igualdad de características.

Respecto a la x se lee que las variables amistades ($x = 8.18$), autoestima ($x = 8.21$), optimismo ($x = 8.21$), ingresos ($x = 8.15$) e institución ($x = 8.5$), se encuentran en los valores altos de la escala (8, 9 y 10). Se infiere que para el aprendizaje de los alumnos es importante que cuenten con una seguridad en ellos mismos donde tengan de sus padres un ingreso económico base y su institución les brinde el suficiente apoyo didáctico para su desarrollo educativo.

Por otra parte, en la Xx se observa que la mayoría de las variables que integran el fenómeno de estudio se encuentran en la normalidad ($n^- = 3.81$, $n^+ = 8.86$, $Xx = 6.33$). Se infiere que los obstáculos personales están completamente relacionados con el aprendizaje de los alumnos de nivel medio superior.



GRÁFICA 4. COMPORTAMIENTO DE Xx

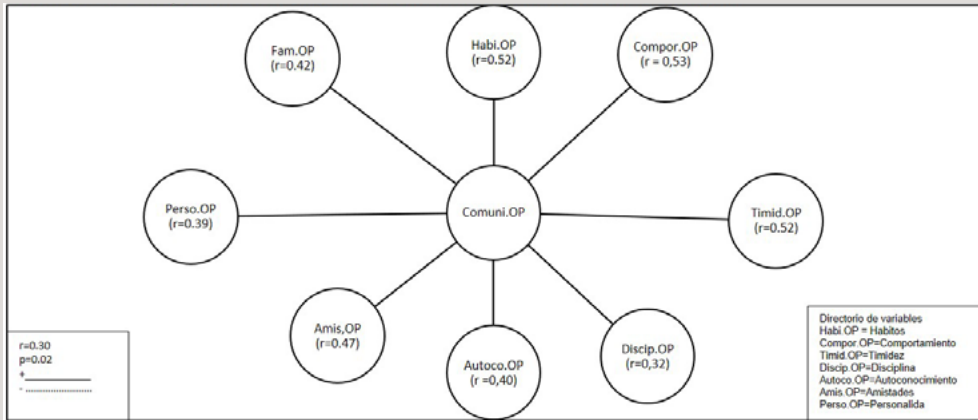
CORRELACIÓN

A continuación, se presenta los resultados del análisis correlacional. Cabe destacar que el método utilizado fue el de la correlación de Pearson en consideración que se trabaja con estadística paramétrica el valor de acuerdo con la población y fenómeno de estudio ($r = 0.30$) y la ($p = 0.02$). (Ver anexo número 5)

Variable comunicación

Se observa que en la medida que se trabaja con la comunicación en la calidad educativa se presenta la relación con hábitos (Habi.OP $r = 0.52$), comportamiento (Comp.OP $r = 0.53$), timidez (Timid.OP $r = 0.52$), disciplina (Discip.OP $r = 0.32$), familia (Fam. $r = 0.42$), autoconocimiento (Autoco.OP $r = 0.40$), amistades (Amis.OP $r = 0.47$), personalidad (Perso.OP $r = 0.39$). Se infiere que la comunicación se potencia a partir

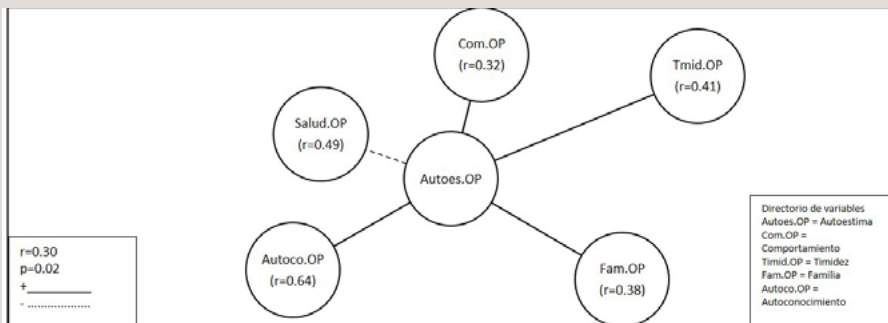
del comportamiento, ya que el actuar activamente en el salón de clases provoca que el alumno transmita información para reforzar de gran medida su aprendizaje.



GRÁFICA 5. COMPORTAMIENTO CORRELACIONAL DE LA VARIABLE COMUNICACIÓN

Variable autoestima

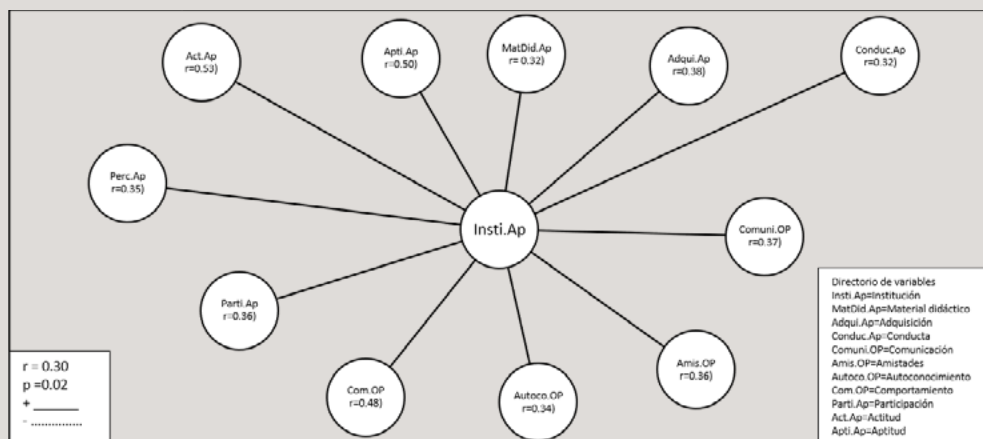
Se observa que en la medida que se trabaja con la autoestima en los obstáculos personales se presenta la relación con el comportamiento (Comp.OP $r=0.32$), timidez (Timid.OP $r=0.41$), familia (Fam.OP $r=0.38$), autoconocimiento (Autoco.OP $r=0.64$) y la salud (Salud.OP $r=-0.49$). Se deduce que la salud interviene de forma negativa dentro de la autoestima creando un obstáculo personal, sin embargo, pueden subsanar a través de reforzar la seguridad en los estudiantes y que presenten comunicación con su familia, creando un ambiente en donde acepte sus características personales, aumentando su autoestima y así lograr consolidar ese obstáculo personal.



GRÁFICA 6. COMPORTAMIENTO CORRELACIONAL DE LA VARIABLE AUTOESTIMA

Variable Institución

A continuación, se observa la relación que tiene la institución con las variables comportamiento (Com.OP $r=0.48$), autoconocimiento (Autoco.OP $r=0.34$), amistades (Amis.OP $r=0.36$), comunicación (Comuni.OP $r=0.37$), conducta (Conduc.Ap $r=0.32$), adquisición (Adqui.Ap $r=0.38$), material didáctico (MatDid.Ap $r=0.32$), participación (Parti.Ap $r=0.36$), percepción (Perc.Ap $r=0.35$), actitudes (Act.Ap $r=0.53$) y aptitudes (Apti.Ap $r=0.50$). Se deduce que el compartir experiencias refuerza la actitud de los alumnos y el desarrollar la destreza en el alumno potencia la implementación del material didáctico en las actividades de los alumnos en el salón de clases lo que genera que la institución brinde elementos para el desarrollo educativo.



GRÁFICA 14. COMPORTAMIENTO CORRELACIONAL DE LA VARIANTE INSTITUCIÓN

CONCLUSIONES

- Los obstáculos personales están relacionados de forma significativa dentro del aprendizaje de los alumnos de nivel medio superior.
- Para que el alumno retenga información de lo que se presenta en clase es necesario enfocarse en su comportamiento sin embargo, que el maestro los estimule a realizar actividades para consolidar su conducta refuerza en gran medida su aprendizaje.
- Se concluye que, para obtener un aprendizaje de calidad, la autoestima en los alumnos es un punto clave ya que ayuda a que el alumno acepte

sus características personales, desarrollando relaciones positivas con sus compañeros y maestros, dándole seguridad para participar en las actividades y dejándolo compartir sus experiencias, reforzando lo que percibe en clases.

DISCUSIÓN

Madrid (1999). «La motivación es un estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado, porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados». El resultado de esta investigación nos dice que si el maestro presenta recursos que faciliten el aprendizaje de los alumnos es significativo para la motivación de estos, ya que se crea un interés en ellos para participar, al igual que aumenta el grado de confianza que existe entre ellos, sin embargo, que el alumno retenga información de la clase llega a ser un factor preponderante para su aprendizaje, lo que complementa lo dicho por el autor.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

1. Reestructurar las tutorías de bachillerato para que estas estén centradas en la autoestima de los estudiantes.
2. Reunir a los docentes de las instituciones de nivel medio superior para generar un curso de capacitación donde los principales factores sean la conducta del docente y su material didáctico.
3. Generar un modelo cuyo eje principal sea la autoestima de los alumnos de bachillerato.

REFERENCIAS

- Alfonso, J. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 82-95.
- Corentt. (11 de junio de 2015). Obstáculos para el desarrollo personal. Obtenido de <https://www.exitoydesarrollopersonal.com/2015/06/11/obstaculos-para-tu-desarrollo-personal/>
- Docentes. (20 de agosto de 2015). Los obstáculos en el aprendizaje. Obtenido de <https://www.docentes20.com/2015/08/las-barreras-en-el-aprendizaje.html>
- Fingermann, H. (21 de noviembre de 2011). Obstáculos del aprendizaje. Obtenido de <https://educacion.laguia2000.com/aprendizaje/obstaculos-del-aprendizaje>
- Guanajuato, E. N. (11 de septiembre de 2012). Scrib. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/115706700/Definicion-de-adolescencia-segun-varios-autores>
- Idrovo, J. V. (2012). Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento. *Co-
lección de Filosofía de la Educación*, 141-151.

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES Y LOS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA

NUBIA MARICELA CHÁVEZ LAMAS¹

JESÚS RIVAS GUTIÉRREZ²

JOSÉ RICARDO GÓMEZ BAÑUELOS³

Unidad Académica de Odontología

Unidad Académica de Docencia Superior

Universidad Autónoma de Zacatecas

RESUMEN

La calidad de una escuela o de un proceso educativo es medida cualitativa y cuantitativamente tomando en cuenta su relevancia, su eficiencia, su pertinencia, su equidad y su eficacia en relación a lo actual e importante de lo que se enseña, lo efectivo que es en la generación de aprendizajes significativos y operativos, en la capacidad de no discriminar a nadie y darle a todos las mismas oportunidades y lo práctico y preciso en tiempo para lograr que egresen el mayor número de los que ingresaron. Esta situación por lo general solo se puede medir a través del producto que va egresando de la institución educativa, por ello la realización y aplicación de programas como el de trayectorias escolares es fundamental para saber que va pasando etapa por etapa en el estudiante y poder tener una radiografía de su aprovechamiento o retraso escolar y académico y en base a esa información, en colaboración con otros programas como el de tutorías, becas económicas, de alimentación, de transporte y hasta de reconocimiento de los logros en los momentos intermedios y precisos, se pueda actuar en consecuencia para remediar y tratar en la mejor forma de apoyar, ayudar, orientar y asesorar al estudiante para salvar toda ese serie de obstáculos que por la misma naturaleza y complejidad del proceso

1 drachavez_ogm@yahoo.com.mx

2 rivasgutierrez@hotmail.com

3 gobari66@hotmail.com

es natural y hasta inevitable que se presenten. Además de ello, para la institución resulta fundamental el contar con una base de datos que emergen de los análisis que se realizan a las trayectorias de los estudiantes para planear sus acciones en lo general y en lo particular.

Palabras clave: calidad educativa, trayectorias escolares, programas de intervención.

La calidad educativa medida a través de la competitividad de los egresados, es una de las finalidades que persiguen las instituciones educativas, para ello se trabaja continuamente en contextos y factores relacionados con él o los programas académicos que se ofertan, principalmente en aspectos que valoren su finalidad o relevancia, su proceso o eficiencia, su aportación a la cultura o pertinencia, a la igualdad de condiciones o equidad y a los costos o eficiencia que implica su aplicación. Una educación valorada como de calidad es considerada esencial para la generación de un aprendizaje significativo, verdadero, durable y práctico, proceso imprescindible para un adecuado desarrollo humano.

Se sabe que la educación en general, pero la educación de calidad en mayor medida, se ve influenciada por varios factores internos y externos al salón de clases y a la escuela misma, aspectos como la existencia y disposición de infraestructura y suministros adecuados, capacidad de los docentes, el entorno familiar, la alimentación, la economía familiar el clima, la salud y la enfermedad, la afectividad, la empatía, el bullying, entre otras muchas cosas, puede condicionar negativamente o favorablemente el proceso educativo, además de que estas situaciones positivas facilitan la generación y transmisión del conocimiento y la adquisición de competencias propias de cada disciplina necesarias para triunfar en una profesión y romper el círculo de pobreza y cerrar las brechas del subdesarrollo.

Todos los factores mencionado y otros más que afectan a la educación pueden ser ubicados dentro de cinco grandes dimensiones: Lo que trae el estudiante al llegar a una escuela e iniciar un proceso educativo; el entorno propicio e idóneo para el desarrollo del acto educativo; los contenidos del plan de estudio y que se trabajan en el salón de clases; los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados que se esperan.

En el caso de lo que los estudiantes traen consigo al ingresar a la escuela, basados en conocimientos y experiencias previas, les permite enfrentar las situaciones y las dificultades que enfrenta o enfrentaran, caso concreto lo es alguna enfermedad, su

paso por el preescolar y el entorno familiar y social, la cultura generada y adquirida en su hogar, los conocimientos y la preparación recibida con anterioridad en otras escuelas anteriores a la actual, son situaciones que le permitirán llevar y mantener un buen ritmo en la escuela. El entorno escolar y académico saludable, seguro, orientador y estimulante para propiciar un aprendizaje significativo y adecuado considerando las características iguales, afines y diferentes de cada género es imprescindible para el éxito escolar y académico de los estudiantes.

Los contenidos del plan de estudios y el grado o nivel de pertinencia de los mismos además de la congruencia de los materiales y apoyos tecnológicos y didácticos utilizados, su valoración e importancia dependerá de lo que se pretende impartir, su promoción de técnicas y habilidades para la vida y el autoaprendizaje, si en general estos son incluyentes o excluyentes dependiendo del género del estudiante; los procesos en consideración al espacio áulico, al método, técnicas, estrategias y acciones pedagógicas y didácticas que emplean los docentes; la congruencia, relevancia y pertinencia de los resultados que se esperan obtener y su vinculación con el desarrollo del estado, la región y el país son factores condicionantes para la educación de calidad.

Esta situación de valoración de la educación de calidad o mediocridad y el trabajo que se realiza para lograr lo primero, es clave para el desarrollo del estudiante y de la sociedad en general, es un desafío enorme pero a la vez es una gran oportunidad para lograr avanzar hacia el futuro, por ello, las instituciones educativas de todos los niveles deben de estar siempre al pendiente de las nuevas políticas educativas internacionales y nacionales, de los avances y nuevos desarrollos que se están dando a nivel mundial para ir transitando por el camino de la educación relevante, pertinente, eficiente, equitativa y eficaz. Cada uno de los factores ya mencionados a su vez cuentan también con sub-indicadores cualitativos y cuantitativos para medirlos de una forma más objetiva lo que se espera, tal es el caso del factor resultados el cual se mide cuantitativamente y esencialmente a partir de indicadores de ingreso, egreso, reprobación, rezago, deserción, eficiencia terminal y eficiencia de titulación, los cuales, dependiendo de los resultados o números obtenidos se puede tener una valoración parcial de la calidad del programa educativo y de la escuela.

Muchas de las veces estos resultados no son los esperados y por ello se han propuesto programas alternativos, complementarios y de apoyo para mejorarlos o para evitar que sean números rojos educativos. Tal es el caso de los programas

de tutorías, mentorías, asesorías, apoyos para la salud biológica, psicológica y social individual y colectiva, las becas de alimentación, hospedaje, transporte, reconocimiento al estudiantes sobresalientes, etc., entre todos estos programa existe una propuesta que prácticamente forma parte complementaria de las políticas educativas decretadas por ello los Programas de Trayectorias Escolares son fundamentales porque tienen la finalidad de recopilar información de cada estudiante en referencia a su comportamiento y desempeño escolar y académico, su aprobación, reprobación, sus promedios parciales y generales, cursos remediales y exámenes ordinarios, extraordinario y a título de suficiencia, a lo largo de todos los ciclos escolares que ha cursado o cursa, además de otros factores socio económicos y culturales, estos resultados deben de ser analizado a través de la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares especificados en una cohorte (Barranco y Santacruz, 1995).

A diferencia de otros conceptos que buscan adentrarse en los recorridos que siguen los sujetos, el de trayectorias escolares se ubica en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura educativa, social, política, laboral o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos que coexisten en las escuelas. Para el análisis de trayectorias, no importa la secuencia que forman las sucesivas fases de generación de nuevos individuos adultos, sino las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen, en el doble sentido de ser producto de y producir. Gutiérrez García, A., Granados Ramos., D., Landeros Velázquez, M., (2011) definen las trayectorias escolares o los comportamientos académicos de los alumnos durante su vida escolar y académica, son aspectos que corresponden a dimensiones de tiempo, entre las que se encuentra continuidad y discontinuidad en el ritmo escolar y académico correspondiente de una generación.

La UNESCO (2017) plantea que para poder descifrar los cambios por venir y adaptarse a ellos es necesario conocer la realidad para intervenir y transformarla. De este modo hacer estudios de las trayectorias escolares son de gran importancia en todo momento puesto que permiten conocer el contexto al que se enfrentan los estudiantes en la actualidad, con el fin de que las instituciones escolares puedan intervenir en los aspectos que influyen de alguna manera en la educación y tomar medidas que permitan garantizar su permanencia dentro del aula. De acuerdo a la ANUIES (*op cit*: Ortega Guerrero, J.C, López González, R., Alarcón Montiel, E., 2015), el concepto de trayectoria escolar describe cuantitativamente el rendimiento

escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte), durante su tránsito o estancia en una institución educativa o establecimiento escolar, desde su ingreso, permanencia, egreso hasta la conclusión de sus créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios. En un estudio realizado en 2005 sobre deserción y retención en Instituciones Mexicanas se encontró que el abandono voluntario de los universitarios ocurre dentro de los primeros semestres posteriores a su ingreso en la institución educativa, 5 de cada 10 estudiantes desertan al término del primer año, 4 de cada 10 estudiantes se dan de baja al inicio del segundo año.

Por lo que el estudio de estas trayectorias han comenzado a ser objeto de atención en los investigaciones sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas al ser consideradas estas situaciones ya mencionadas como desarticulaciones en las generaciones de estudiantes que ingresan a algún programa educativo y que ello sea visto como un problema educativo, de financiamiento y de calidad educativa que impacte directa e indirectamente en el desarrollo individual, social, económico, político geográfico e histórico de la institución educativa y del estudiante. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que se ha considerado dentro de la educación como un problema individual que debe ser atendido sistémicamente; es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido en objeto de reflexión pedagógica.

La reprobación y el rezago constituyen elementos imbricados en un fenómeno educativo más amplio adjetivado como fracaso escolar, que altera de manera muy importante las trayectorias estudiantiles de los individuos e incluso, la vida en general de los afectados. En años recientes, estos temas han adquirido relevancia en la educación de nivel superior, tanto en su diagnóstico como en el diseño de las posibles estrategias educativas requeridas para su solución. En su Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe: 2000-2005 metamorfosis de la educación superior, la UNESCO estima que en México el abandono de los estudios universitarios tiene un costo de entre 141 y 415 millones de dólares, además de las consecuentes afectaciones a la salud física y mental de los estudiantes, generadas por la reprobación y/o deserción escolar.

En el Estudio Panorama de la Educación en el 2006, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señala que en el 2004 en nuestro país 50 de cada 100 alumnos estaban en riesgo de abandonar la educación universitaria, lo que nos ubica en el nada honroso primer lugar en esos años en deserción universitaria de los países que conforman la OCDE. Si consideramos

a la reprobación y el rezago como la antesala de la deserción escolar, el estudio y explicación de los factores que las provocan adquieren una dimensión mayor. La reprobación y el rezago escolar en el nivel universitario incluyen la no aprobación de asignaturas en la serie de ciclos o semestres escolares originalmente previstos, la no aprobación acumulada; la repetición de cursos no aprobados; la repetición de cursos no concluidos por no haberse presentado los exámenes ordinarios; la acreditación de cursos por medio de exámenes extraordinarios, la acreditación de cursos a destiempo, el atraso en créditos y el retardo en la titulación de una cohorte (Ortega Guerrero, J.C, López González, R., Alarcón Montiel, E., 2015).

Los primeros trabajos sobre trayectorias escolares en México se realizaron por la década de los ochenta con diseños de carácter descriptivo. En sus inicios estos estudios no eran designados como tal, los temas centrales que atrajeron la atención de los diseñadores de políticas educativas y de los directivos de las instituciones de educación superior (IES) fueron los relacionados con la eficiencia y eficacia interna de los sistemas de educación; de tal suerte que temas como el abandono de los estudios, deserción y graduación, entre otros, empezaron a posicionarse en la agenda de investigación en un contexto donde privaba la ausencia de información al respecto.

Como ocurre casi siempre con las exploraciones iniciales, había que empezar a identificar las dimensiones del objeto de estudio; una primera de tipo institucional, relacionada con la eficiencia interna del sistema, eficiencia terminal, rendimiento y procesos de evaluación institucional ligados al desempeño de los estudiantes; otra dimensión más, enfocada hacia los comportamientos individuales y grupales como rendimiento escolar, fracaso escolar, éxito, deserción, rezago, abandono, atraso, repetición, entre otros. Lo anterior implicaba la necesidad de conocer también cuestiones básicas que ayudaran a dilucidar los comportamientos estudiantiles en relación con su ubicación y origen; por ejemplo, identificar dónde estaban, en qué carreras, en qué áreas de conocimiento, de dónde venían, quiénes eran sus padres, cuáles constituían sus prácticas escolares previas más comunes.

Dado el contexto donde surgieron algunos de estos estudios (Ortega Guerrero, J.C, López González, R., Alarcón Montiel, E., 2015), la definición de los indicadores obedeció a cuestiones académicas, administrativas y normativas de las propias instituciones con todos los contratiempos que esto puede ocasionar en el procesamiento, sistematización y unificación de la información académica de los estudiantes. Con el avance tecnológico al servicio de los procesos

de innovación en la administración y gestión escolar, se logró un avance significativo en algunas instituciones de educación superior en el país respecto a la sistematización y análisis de la información de la población estudiantil. Gracias a ello y la necesidad de cubrir ciertas demandas de información y de medición de indicadores para los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, actualmente se sabe un poco más sobre la influencia de diversos factores de origen socioeconómico, familiares, escolares, culturales y personales, en la forma como transitan los estudiantes universitarios por las IES. Al mismo tiempo se han generado instrumentos y herramientas informáticas que permiten hacer el trabajo más ágil y productivo; aunque entre instituciones el avance es desigual los cimientos están puestos.

Así, el estudio de las trayectorias escolares puede hacer visibles las condiciones académicas de los estudiantes en tres momentos: el ingreso, el tránsito por la universidad y el egreso, en cuanto al ingreso, aporta datos en cuanto a la formación previa de los estudiantes y de la situación en la que arriban, lo que hace posible obtener una radiografía de la demanda en términos académicos, al tiempo que coadyuva en el desarrollo de programas de apoyo en las áreas en las que los inscritos presentan alguna deficiencia o problemática. En relación con el tránsito permite un registro del recorrido académico de los estudiantes en cuanto a desempeño, aprobación, reprobación, promoción, situación regular o irregular, deserción, principalmente. Este registro ha facilitado a la administración escolar las bases para identificar a aquellos estudiantes que se encuentran en situación de riesgo o bien, en situación óptima en el desarrollo de sus estudios.

Respecto del egreso, brinda datos sobre las condiciones académicas en que los estudiantes concluyen sus estudios y permite recuperar información en términos de eficiencia terminal, uno de los indicadores más importantes en la evaluación de las instituciones de educación superior. Esto es de singular importancia, ya que la falta de esta información para la institución deriva en problemas como: la no proyección adecuada de los planes y programas; la inexistencia de estrategias efectivas que retengan a los estudiantes; no captar a los alumnos que migran a otras carreras o lo que es peor aún, las abandonan sin haberse dado la oportunidad de encontrarle un sentido, sin conocer a dónde van; el desconocimiento de cuáles periodos y/o unidades de aprendizaje presentan mayor dificultad; quiénes se desempeñan mejor durante su estancia en la universidad, los hombres o las mujeres; quienes permanecen con menor o mayor dificultad, los procedentes de escuelas públicas o

de escuelas privadas, los de las escuelas preparatorias dependientes de la universidad o las que no pertenecen.

Sin duda, para la construcción de las trayectorias escolares, debemos de pensarlas bajo el paradigma metodología teórico-práctico eficiente, que se debe de acompañar de una aplicación innovadora de un sistema de software en educación, que no sólo proporciona datos sobre la matrícula, sino que de probada utilidad en los procesos de gestión y evaluación en las instituciones de educación superior. Uno de los primeros éxitos deber de ser gracias a que se use la tecnología para efficientizar y sistematizar la base de datos del registro escolar institucional, diseñar un sistema de consulta que abarcara grandes volúmenes de información y construir un sistema categorial que hiciera observable el recorrido de los estudiantes en la educación superior.

Al llevar a cabo investigaciones sobre las trayectorias escolares obtenemos información útil en distintos niveles y ámbitos, relacionados no sólo con el sector estudiantil, sino con aspectos de la organización, la administración y la gestión universitaria. Las trayectorias escolares proveen datos para la evaluación de los aprendizajes y de las estrategias institucionales en el proceso de enseñanza, para estudios sobre el comportamiento académico, para el análisis del desempeño escolar por género, por origen socioeconómico o según sus antecedentes escolares. Al analizar los retos que plantean estos programas de trayectorias escolares hay que pensar correctamente en la metodología a aplicar, la necesidad de que las instituciones cuenten con mecanismos de recopilación y sistematización de datos de los estudiantes, la elaboración de los kárDEX y otros instrumentos que concentran la información sobre el desempeño académico deben estar ordenados, actualizados y disponibles para ser utilizados con fines de investigación, de planeación y en beneficio de los estudiantes.

Las encuestas socioeconómicas y los resultados de los exámenes de admisión deben ser vistos como insumos para el conocimiento de los estudiantes, y estar también al alcance de investigadores, tutores y tomadores de decisiones, para que a partir de su análisis e interpretación los estudiantes puedan recibir la atención que necesitan para una trayectoria óptima; en este proceso la digitalización de documentos y la automatización de los procesos de selección e ingreso son cada vez más indispensables, no sólo para optimizar los recursos institucionales sino también para un mejor manejo de la información. En este sentido, el reto consiste en convencer a las instituciones de la necesidad de que observen las trayectorias,

que reconozcan que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y al mismo ritmo y que por tanto sus políticas de atención para este sector no pueden seguir siendo homogéneas sino que deben asumir la diversidad y trabajar desde la equidad, así los sistemas de tutorías, los procesos de planeación, revisión curricular, evaluación y la oferta de servicios institucionales deberán atender de manera diferenciada a los estudiantes según sus necesidades, problemas y potencialidades, desmontando el sistema dominante de creencias y las representaciones sociales que suponen un tipo de estudiante.

En relación tanto de la metodología como el software que la acompaña seguirán evolucionando, puesto que a medida que se avanza en el conocimiento surgen nuevas vetas de indagación, nuevas preguntas y dimensiones que atender; para ello, es fundamental continuar con su difusión y su implementación y avanzar hacia la combinación de este instrumento meramente cuantitativo con otros de tipo cualitativo. Toda vez que podemos obtener la información sobre la trayectoria escolar a partir de datos institucionales de cada cohorte de estudiantes que ingresa hasta un nivel personalizado, es posible realizar estudios que nos permitan acercarnos a los casos representativos o a aquellos que llamen nuestra atención.

En ese sentido, la importancia de realizar investigaciones por cohorte generacional es fundamental para acotar información y estrategias remediales. El término cohorte hace alusión al conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado en un año determinado y que cumple un trayecto escolar en el periodo normal que prescribe el plan de estudios. La cohorte es la unidad fundamental del análisis estadístico, porque con base en ella se pueden agrupar y desagregar los datos referentes a los alumnos. Con ello se establece que los estudiantes considerados en un estudio de trayectoria han vivido un mismo suceso en un mismo año del calendario, forman parte de un grupo específico y, por ello, pueden ser objeto de análisis en las distintas etapas del suceso (Barranco y Santacruz, 1995).

En consecuencia, el campo problemático en torno al cual giran las trayectorias escolares exige diferenciar un conjunto de cuestiones que van desde la eficiencia interna, la eficiencia terminal y el rendimiento hasta los comportamientos académicos de los estudiantes durante su vida escolar, como rendimiento escolar, aprovechamiento, fracaso, éxito y logro, pasando por la promoción, aprobación, reprobación, repetición, atraso, rezago, abandono y deserción.

El rezago se considera como el atraso en la inscripción a las asignaturas que, según la secuencia del plan de estudios, deberían cursar los alumnos en un momento

determinado, de acuerdo a la cohorte generacional a la cual pertenecen o al egreso de la misma. Referente al concepto de egreso, éste se define como el porcentaje de alumnos que ha acumulado 100 por ciento de créditos en el tiempo establecido por el plan de estudios de la institución a la que pertenece. Es importante mencionar que el porcentaje de egreso se calcula mediante la relación del número de alumnos que egresan de una generación, entre los que ingresan, de esa misma generación (García Robelo, O., Barrón Tirado, C., (2011). Estas temáticas designan y delimitan fenómenos del proceso escolar íntimamente conectados y que, por lo misma razón, estructuran un conjunto de problemas común, es decir, las trayectorias escolares.

Para avanzar en el conocimiento de los estudiantes, se debe hacer evidente que las poblaciones estudiantiles no son homogéneas y que amplios sectores del estudiantado se enfrentan a situaciones de riesgo frente a sus estudios, el estudio de las trayectorias escolares desprende diversos temas de interés tanto para académicos como autoridades quienes al ser parte del proceso educativo y formar generaciones de estudiantes, deben tener conocimiento de a quienes tienen en sus aulas. Todas las instituciones son parte de una educación institucionalizada, tradicional y reconocida por todos o la mayoría a través de la identificación de ciertos aspectos y prácticas que la tornan conocida. Sin embargo, en el último tiempo se han desplegado diferentes modalidades educativas que vienen a ser concebidas como alternativas, aunque la mayoría de ellas han surgido al interior de propuestas de carácter no formal, también es cierto que los docentes han comenzado en forma incipiente a desarrollar experiencias pedagógicas alternativas en escenarios tradicionales que coexisten o cohabitan tanto con políticas educativas desde las que comparten determinados fines educativos como con propuestas no formales que abogan por una educación diferente.

Bajo ese nuevo paradigma educativo-administrativos, ha empezado desde hace ya algún tiempo a surgir el interés por conocer las determinantes que influyen en el aprovechamientos escolar y académico de los estudiantes desde una perspectiva conceptual inicial para circunscribir en primer momento el fenómeno educativo, para posteriormente hacer reflexiones holísticas para entender y analizar las trayectorias escolares como un medio que permiten conocer los antecedentes del ingreso, transcurso, egreso y transiciones de los estudiantes. Estos registros permiten identificarlos cuando se encuentran en situación de riesgo o para apoyarlos potencializando aún más se aprovechamiento, además de que la falta de información veraz y oportuna para las escuelas provoca problemas en la planeación

y proyección de proceso educativo, no contar con estrategias para abatir los indicadores de calidad con estos son altamente negativos, origina desconocer las causas de la deserción escolar y su posible destino, al igual imposibilita la intervención docente y administrativa precisa, oportuna, eficiente y eficaz, principalmente en la dimensión psicológica como un acompañamiento con el estudiante.

Estas intervenciones puede o deben ser construidas bajo la lógica de asistir y apoyar al estudiante como un modo de sostener y andamiar a los sujetos en su tarea de aprender y enseñar, en la escuela (Greco, 2009), entendiendo este acompañamiento no como el estar presente en todo momento ni dirigir toda la acción indicando aquello que docentes y directivos deberían hacer, sino que implica la generación de condiciones para que las trayectorias se sostengan y alcancen los objetivos curriculares y el perfil de egreso de los estudiantes por medio de tarea específica. Intervenir en los momentos de pase de un nivel a otro, ayudándoles a insertarse en otros modos de ser estudiantes, de actuar, de pensar y que prospectivamente puedan anticipar cuáles serán las nuevas demandas que se avencinan propias de cada nivel de escolaridad.

Otra finalidad de conocer las trayectorias escolares, es trabajar sobre la generación de vocación y pertenencia a la institución educativa, dándole con ello otro sentido al estar en la escuela y aprender colaborativamente de modo que los aprendizajes escolares no se vean desvinculados de los intereses, las pasiones juveniles y de sus trayectorias en otros ámbitos diferentes al de la escuela. Existen diferentes formas de acompañamiento a las trayectorias educativas uno de los cuales es el de focalizar en los puntos críticos de grupos que encuentran dificultades persistentes debido al nuevo paradigma educativo de las escuelas interculturales bilingües o de las escuelas de reingreso para jóvenes que han interrumpido su escolaridad por más de un año. En cada una de estas experiencias, la psicología educacional y las intervenciones de los equipos de apoyo pueden aportar una perspectiva atenta al modo en que cada quien enlaza o desenlaza su vida con la escuela, de reconocimiento de los sujetos que allí participan y de acompañamiento a sus trayectorias de vida y escolares para que se potencien mutuamente.

De igual manera es la de generar y sostener procesos de convivencia democráticos al interior de las instituciones, con frecuencia las trayectorias se ven interrumpidas por problemáticas referidas a modos violentos de relación, a la discriminación, al desencuentro entre pares y entre estudiantes y docentes. En esta línea, los equipos trabajan, junto a directivos y docentes, en la construcción

de sistemas de convivencia escolares. Esto supone anticiparse a la emergencia de conflictos propios de la cotidianidad escolar, no en un sentido preventivo puntual, sino creando instancias de participación, circulación de la palabra y construcción colectiva de normas de convivencia. Los equipos habilitan y acompañan espacios entre estudiantes, asambleas, consejos, elección de delegados, organización de debates sobre temáticas sensibles en tutorías, o entre docentes, repensando con ello su lugar de autoridad pedagógica y redefiniendo estrategias de enseñanza y evaluación (Greco, 2012).

En cada una de estas líneas de trabajo del programa de intervención, los equipos de orientación abandonan la perspectiva individual y focalizan la intervención en los espacios institucionales y no en el supuesto déficit de los sujetos que habría que compensar, mediante derivaciones a otros circuitos educativos (educación especial, de recuperación) o del ámbito de salud (tratamientos psicológicos, neurológicos o psicopedagógicos), sino que se insertan en políticas y programas educativos que acortan la brecha entre las culturas de los sujetos y la cultura escolar (Baquero, R., 2000). Los equipos de intervención crean otras condiciones que vinculan trayectorias de vida y trayectorias escolares mediante propuestas pedagógicas situadas, atentas a las necesidades de los estudiantes. Este acompañamiento de trayectorias escolares requiere construir, en cada institución, algunos criterios entre equipos de orientación, docentes y directivos:

- Construir el trabajo a partir de lecturas problematizadoras de las situaciones contando con información precisa que permita definir iniciativas institucionales.
- Generar acciones y aplicarlas en el modo en que se despliegan seguimientos y acompañamiento que hagan visibles a los estudiantes y sus trayectorias de vida.
- Pensar y repensar propuestas que atiendan principalmente a la construcción de respuestas institucionales y educativas ante los problemas visualizados como individuales, tanto de aprendizaje como de convivencia escolar.

Como conclusión de todo esto, se puede pensar que las trayectorias escolares no pueden pensarse sin una articulación con las trayectorias de vida de los estudiantes. Escuelas y familias, acompañando a los estudiantes en su formación como sujetos, acompañar es fundamentalmente, desde este enfoque, ofrecer posibilidades, in-

ventar situaciones y crear condiciones donde sea estimulante conocer, aprender, construir con otros, convivir democráticamente, debatir, hacer escuchar la propia voz, escuchar a otros. Los equipos de apoyo requieren de diferentes concepciones a las habituales de lo que implica aprender y convivir en la escuela, enseñar, ejercer la autoridad, intervenir ante problemáticas específicas, acompañar a otros en sus procesos formativos, construir espacios democráticos e igualitarios, potenciadores de las diferencias y creadores de algo en común. Es allí donde la psicología educativa, en un giro que observa los contextos y las situaciones educativas hace partícipes a los sujetos, puede implicarse en un cambio profundo que la escuela y sus actores demandan. El trabajo de los equipos de orientación se transforma así en un trabajo político, colectivo y complejo que este tiempo histórico requiere.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En Boggino, N. & Avendaño, F. *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol XXIV. Nos 97-98. México.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero R., Diker G. y Frigerio G (comps) *Las formas de lo escolar*. Editorial Estante, Buenos Aires, Argentina.
- Barranco Ramsom, S., Santacruz López, M. (1995). Los egresados de la UAA: trayectoria escolar y desempeño laboral, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Campos, N., Habiaga, V, Méndez, E, Presa, T., (2016) El lugar de las prácticas pedagógicas alternativas en la tradición escolar para la protección de trayectorias escolares, *Revista Topos*, para un debate de lo educativo. Núm. 8. Octubre, Universidad del Estado Paulista, Brasil.
- Casillas, M., Chain, R., Nan Jácome, (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana; *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVI (2), No. 142, Abril-Junio de 2007.
- Educación básica e igualdad entre géneros. 2016 UNICEF para cada niño. En: https://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html

- García Robelo, O., Barrón Tirado, C., (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de Doctorado en Pedagogía. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, Núm. 131, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación ISUE, UNAM, México.
- Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Gutiérrez-García, A.G.; Granados Ramos, D.E., Landeros Velázquez, M.G, (2011) Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/concursoTERIGI%20Flavia.pdf>
- Lázaro Olaya, Y., Valenzuela Ojeda, G.A., Jiménez Vásquez, M.S. (2018). Un acercamiento a la vida académica de los estudiantes con trayectoria escolar discontinua. El caso de los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UATX, Posgrado en Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala, *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017*, Año 3, No. 3 Septiembre de 2017 a Agosto 2018.
- Maddonni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. *Revista Memoria Académica* Vol. 9 Núm. 9 UNLP. Buenos Aires, Argentina.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de Equipos de Orientación. Documentos sobre Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación. Disponible en: http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=1223.
- Ortega Guerrero, J.C, López González, R., Alarcón Montiel, E. (2015) *Trayectorias escolares en educación superior: propuesta metodológica y experiencias en México*. Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, Jalapa, Veracruz.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Disponible en: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>.
- Terigi, F. (2009). *Trayectorias escolares. Una mirada socio-pedagógica*. Córdoba, Argentina
- UNESCO (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: Notas para pensar la educación secundaria en América Latina*, Comp. Néstor López Renato, Carlos Venegas Tamez, impreso en Francia.