

CONDICIONES O  
FACTORES QUE  
INFLUYEN EN EL  
TRAYECTO DE LOS  
ESTUDIANTES:  
PERSONALES E  
INSTITUCIONALES

**Coordinadoras:**

**Alicia Solís Campos**  
SEED-UJED-REDIE  
**Nancy Diana Quiñones**  
**Ponce**  
SEED-REDIE  
**María de Lourdes**  
**Melchor Ojeda**  
TECNM-ITES-REDIE

ISBN: 978-607-8662-02-9



9 786078 662029

# CONDICIONES O FACTORES QUE INFLUYEN EN EL TRAYECTO DE LOS ESTUDIANTES: PERSONALES E INSTITUCIONALES

## **Coordinadoras:**

**Alicia Solís Campos**

SEED-UJED-REDIE

**Nancy Diana Quiñones Ponce**

SEED-REDIE

**María de Lourdes Melchor Ojeda**

TECNM-ITES-REDIE

## **Autores:**

María Isabel Enciso Ávila, José Alfredo Flores Grimaldo y Eduardo González Álvarez; Miguel Ángel Estrada Gómez, Víctor Hugo Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho; Miguel Angel Haro Pacheco, María de Lourdes Melchor Ojeda y Javier Nájera Frías; Adla Jaik Dipp, Enrique Ortega Rocha y Martha Elia Muñoz Martínez; Yarim Cisneros Camacho, Perla Cisneros Montserrat y Mayra Cisneros Quintero; David Moreno García, Guillermina Juárez Villalobos y Eunice Quintanilla Salazar; Heriberto Monárrez Vásquez y Adla Jaik Dipp

Los trabajos que conforman esta obra fueron sometidos a dos dictámenes doble ciego conforme a los criterios académicos de los Comités Editoriales de la Red Durango de Investigadores Educativos y el Comité Científico del 6º Coloquio de Investigación Educativa

Primera edición Diciembre de 2018

Editado en Durango, Dgo. México

**ISBN: 978-607-8662-02-9**

**Editor:**

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

**Coeditor:**

Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango.

**Título:**

Condiciones o factores que influyen en el trayecto de los estudiantes: personales e institucionales

**Portada:** D.R. © José Luis Calzada

**Corrección de estilo:**

Alicia Solís Campos, Nancy Diana Quiñones Ponce y María de Lourdes Melchor Ojeda

**Coordinadores:**

Alicia Solís Campos, Nancy Diana Quiñones Ponce y María de Lourdes Melchor Ojeda

D.R. © Alicia Solís Campos, Nancy Diana Quiñones Ponce y María de Lourdes Melchor Ojeda

D.R. © Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

## **Comité científico**

Dr. José Luis Cuauhtémoc García Rodríguez

Dr. Juan Manuel Coronado Manqueros

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Dr. Omar David Alamaráz Rodríguez

# Índice

Introducción.....	6
Capítulo I.....	23
Condiciones personales y trayectorias escolares en programas de posgrado en línea. <i>María Isabel Enciso Ávila, José Alfredo Flores Grimaldo y Eduardo González Álvarez</i> .....	24
Capítulo II.....	37
Actitudes y hábitos de estudio en alumnos de una institución formadora de docentes. <i>Miguel Ángel Estrada Gómez, Víctor Hugo Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho</i> .....	38
Capítulo III.....	52
Causas que inciden en la deserción escolar y factores que originan permanencia de los alumnos del Instituto Tecnológico de El Salto. <i>Miguel Angel Haro Pacheco, María de Lourdes Melchor Ojeda y Javier Nájera Frías</i> .....	53
Capítulo IV.....	67
Relación entre el grado de satisfacción estudiantil y el rendimiento académico en educación superior. <i>Adla Jaik Dipp, Enrique Ortega Rocha y Martha Elia Muñoz Martínez</i> .....	68
Capítulo V.....	81
Estilos de aprendizaje y somnolencia de los estudiantes de trabajo social. <i>Yarim Cisneros Camacho, Perla Cisneros Montserrat y Mayra Cisneros Quintero</i> .....	82
Capítulo VI.....	94
Estilos de aprendizaje en una institución de educación superior con licenciatura 2017. <i>David Moreno García, Guillermina Juárez Villalobos y Eunice Quintanilla Salazar</i> .....	95

Capítulo VII.....	105
Factores que integran el clima escolar. <i>Heriberto Monárrez Vásquez y Adla Jaik Dipp</i> .....	106

## Introducción

El presente libro titulado “Condiciones o factores que influyen en el trayecto de los estudiantes: personales e institucionales” está integrado por siete capítulos, los cuales están estrechamente relacionados con el título que se decidió.

En la búsqueda de integrar partes del libro que dieran cuenta del contenido del mismo, se buscó en cada uno de los siete capítulos, títulos y descriptores que aportaran algún tema en común, solo dos de ellos estaban en esa posibilidad, pues estos hablaban claramente sobre las estrategias didácticas, pero entonces estuvimos en la disyuntiva de organizar en una parte estos dos capítulos y en otra el resto, así que tomamos la decisión de agrupar el libro como un todo, sin partes que los separen.

En el capítulo I encontramos la investigación titulada **CONDICIONES PERSONALES Y TRAYECTORIAS ESCOLARES EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN LÍNEA** presentado por los autores María Isabel Enciso Ávila, José Alfredo Flores Grimaldo y Eduardo González Álvarez quienes realizan su investigación en el ámbito universitario.

Llama la atención que en la búsqueda de Google Académico con *trayectoria escolar* se encuentran más de 40,000 resultados considerando publicaciones desde el año 1999 hasta el 2018, entre ellos una investigación que se basan en trayectorias comparadas donde identifican elementos que ayudan en las trayectorias equitativas y las consecuencias para lograrlos (Castillo y Cabezas, 2018), o donde comparan trayectorias escolares desde un recorrido discontinuo o continuo, si se tiene o no experiencia laboral, y se cuenta o no con dependencia

económica o aquellas que tienen que ver con las condiciones familiares, escolares y laborales que influyen en diferentes expectativas respecto su carrera profesional (Maza y Jiménez, 2018, 2018a), además de aquellas trayectorias discontinuas donde los estudiantes coartan sus estudios por razones distintas y variadas, pero después de un tiempo continúan con ellos (Lázaro, Valenzuela y Jiménez, 2018) o la que se realiza en nivel media superior utilizando como base la escolaridad de los padres para caracterizar las trayectorias de los alumnos en exitosa, estancada o vulnerable (Martínez, 2018).

Empero, los autores de este capítulo permiten encontrar una discrepancia entre las características de la oferta educativa sugerida y las características de los estudiantes, plantean considerar flexibilizar la ruta de formación que responda a las condiciones de cada uno y su experiencia en el campo profesional. Además, es importante considerar que los programas en ambientes virtuales han ido incrementado debido al aumento del uso de las tecnologías de la información, Gámez y Navarro (2013) resaltan que la educación mediada por tecnología es un área de oportunidad para la generación de conocimiento, que representa un fundamento relevante para la toma de decisiones en materia de política educativa, destacándose así la importancia del estudio presentado en este libro.

El capítulo II corresponde a la investigación ACTITUDES Y HÁBITOS DE ESTUDIO EN ALUMNOS DE UNA INSTITUCIÓN FORMADORA DE DOCENTES, presentado por los autores Miguel Ángel Estrada Gómez, Víctor Hugo Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho.

Este capítulo tiene que ver con las actitudes y los hábitos de los estudiantes de un caso específico, por ello, al consultar el tema aparecen 248,000 documentos considerando publicaciones desde el año 2007 hasta el 2018, lo que puede interpretarse como un tema altamente estudiado.

Esta temática incluye como referentes de análisis teóricos diferentes dimensiones al analizar los hábitos de estudio como: hábitos y actitudes generales de trabajo, técnica para leer y tomar apuntes, concentración; y tiempo y relaciones (Angulo 2018; Ariza, Sardoth y Rueda, 2018; Arrizabalaga, 2018; Roys y Pérez, 2018). La falta de implementación de hábitos y técnicas de estudio repercuten en bajos rendimientos académicos y, por ende, otros problemas que se asocian a ello; los que aplican los estudiantes con el fin de asimilar los contenidos; dentro de los más importantes están la lectura, el repaso, la elaboración de mapas conceptuales, buscar un lugar adecuado de estudio y realizar esta actividad académica solo, en contraste si se utilizan más estrategias el rendimiento académico se incrementará (Asenjo y Hernández, 2018; Bedolla, 2018; Prados, 2017; Quintana y Numa, 2018; Roys y Pérez, 2018; Villalón, Medina, Sillero, Hernández y Mandujano, 2014). El rendimiento académico presenta baja relación lineal frente a los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje (Yamada, Bazán y Espinoza 2018).

Así todo lo anterior sustenta lo que los autores Miguel Ángel Estrada Gómez, Víctor Hugo Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho muestran como factores que incluyen las actitudes y hábitos de estudio, esto es realmente importante para mejorar el aprovechamiento académico en los centros educativos.

El capítulo III de este libro, se encuentra la investigación titulada CAUSAS QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN ESCOLAR Y FACTORES QUE ORIGINAN PERMANENCIA DE LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE EL SALTO que realizan nuestros autores Miguel Ángel Haro Pacheco, María de Lourdes Melchor Ojeda y Javier Nájera Frías quienes ven la deserción escolar, en un caso específico, por ello, al consultar el tema aparecen 58,400 documentos considerando publicaciones desde el año 1999 hasta el 2018, lo que puede interpretarse como un tema medianamente estudiado, aunque se han encontrado que se retoma desde análisis teóricos donde incluyen diferentes factores que son causantes de la deserción (Alcalde y Asato, 2015; Velasco y Moreno, 2018; Zavala, Álvarez, Vázquez, González y Bazán, 2018), desde el contexto para el empleo (Rosado, 2014).

Desde el punto de vista institucional, el trabajo colegiado entre las autoridades del plantel, los docentes y los padres de familia es fundamental en el desarrollo de los alumnos, que favorecerá en su permanencia y conclusión exitosa de sus estudios (Hernández, Rodríguez, Sánchez y Hernández, 2018). La relación que existe entre la deserción por bullying es que los desertores fueron víctimas, por parte de sus compañeros, de agresiones verbales y sexuales, las que influyeron en su decisión de desertar (Ruiz, García y Ruíz, 2018). Es un problema socioeducativo y constituye un fenómeno recurrente en América Latina (Pérez, Cerón, Suárez, Mera, Briones, Zambrano y Barreto, 2018). En México, los hombres desertan más que las mujeres y su índice de aprobación es ligeramente inferior (Morfín, González y Palomera, 2018). El uso de las Tecnologías de la información y comunicación

favorece el proceso de aprendizaje y disminuye la deserción (Tovar, Hernández, García y Robles, 2018). Los problemas de convivencia determinan el malfuncionamiento de los equipos de investigación provocando la deserción (Gómez-Zermeño y Toscano-Miranda, 2018). Así nuestros autores muestran las causas que inciden en la deserción escolar y los factores que originan permanencia esto es muy importante ya que puede facilitar la toma de decisiones en estos ámbitos en los centros educativos.

En el capítulo IV se encuentra la investigación RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR presentado por los autores Adla Jaik Dipp, Enrique Ortega Rocha y Martha Elia Muñoz Martínez, quienes presentan este estudio correlacional de las variables satisfacción estudiantil y rendimiento académico.

Al realizar la búsqueda en Google Académico desde 1997 a la fecha respecto a satisfacción escolar se encuentran 55,000 resultados, pero si se realiza la búsqueda de rendimiento académico se tienen solo 16,000 resultados, lo que brinda de información que ambos temas en los últimos años han sido poco estudiados.

El grado de satisfacción de los estudiantes puede ser valorada respecto al desempeño o labor docente, donde los estudiantes valoran entre otras cosas, la, claridad en sus explicaciones, la aplicación de las estrategias de enseñanza, trato de los maestros, uso de recursos didácticos, también se valora la planeación de sus maestros, donde consideran desde exámenes, duración del programa, información del docente a los estudiantes respecto a lo que realizará durante el curso, la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, u otros aspectos como la

motivación respecto al aprendizaje, la satisfacción respecto a su universidad o a la carrera que eligieron (Alterio y Pérez, 2009; Salinas y Martínez, 2007), aunque también es un auxiliar en los procesos de acreditación de calidad, pues esto se evalúa considerando las percepción de los estudiantes respecto a los siguientes aspectos: académicos, plan de estudios, métodos de enseñanza-evaluación, sociales, nivel de autorrealización de los estudiantes, y factores relacionados con recursos y servicios básicos que brindan las universidades, como servicios de apoyo, administrativos, ambientes de aprendizaje e infraestructura (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2015; Blázquez, Chamizo, Cano y Gutiérrez, 2013).

Respecto al rendimiento académico se encontraron estudios con estudiantes de primaria emparejados con el maltrato (Espinoza, 2006), o con estudiantes universitarios donde identifican factores intrínsecos a ellos como los hábitos de estudio, o las estrategias de aprendizaje y factores extrínsecos como estrategias metodológicas del maestro o formas de evaluación (Chavera, Cachicatari, Valdivia y Berrios, 2014), aunque en otro estudio se establece que el ambiente familiar incide sobre el rendimiento académico, además de que la congruencia normativa de las instituciones actúa directamente en este tema y el apoyo de pares influye sobre la satisfacción de los estudiantes en su inserción en la universidad (Himmel, 2018), también se encuentra que la “satisfacción estudiantil mejora el rendimiento académico” (Garbanzo, 2006, como lo citan Surdez, Sandoval y Lamoyi, 2018), lo que implica una contradicción con lo resultante en la investigación de nuestros autores, quienes muestran una correlación altamente significativa y negativa entre estas dos variables, lo que muestra la importancia de este estudio en el libro.

En el capítulo V se encuentra la investigación titulada ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SOMNOLENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL presentado por los autores Yarim Cisneros Camacho, Perla Cisneros Montserrat y Mayra Cisneros Quintero, además, en el capítulo VI se presenta la investigación titulada ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON LICENCIATURA 2017 presentada por David Moreno García, Guillermina Juárez Villalobos y Eunice Quintanilla Salazar, ambos capítulos hablan sobre los estilos de aprendizaje, tema bastante estudiado en los últimos 10 años, pues se puede encontrar más de 150,000 documentos encontrados en Google Académico ya que no existe una sola y única forma de aprender, el interés por conocer cómo aprenden los estudiantes es ahora una parte indispensable del proceso de enseñanza, permite tomar decisiones para facilitar el aprendizaje, por esta razón el estudio del estilo de aprendizaje presenta un creciente interés.

Al igual que la multiplicidad de formas de adquirir aprendizajes también es distinta la forma de identificación y definición de cómo se logra el aprendizaje; Ospina, Salazar y Meneses (2013) destacan que la discusión teórica alrededor del concepto y la naturaleza misma de los estilos de aprendizaje persiste debido a que su estudio involucra un amplio conjunto de autores, enfoques, modelos, teorías y conceptos.

Este interés por investigar el tema de estilos de aprendizaje varía desde estudios descriptivos, ya sean exploratorios o correlacionales con distintas variables, tal es el caso de nuestros autores del capítulo V, quienes desde el enfoque de la programación neurolingüística (Mirón, Acevedo y Sánchez, 2014)

estudian una gran gama de la somnolencia diurna y la relacionan con los estilos de aprendizaje que tienen estudiantes del nivel de licenciatura con interesantes conclusiones que permiten generar estrategias en una planeación de clase lo que brinda su importancia de incluirlo en este libro.

En menor medida se puede encontrar aportaciones al estudio de los estilos de aprendizaje a partir de la utilización de modelos enfocados a los canales de percepción de la información, en relación con estos encontramos el modelo de Felder y Silverman (1998) utilizado en algunos estudios (Laguzzi, Bernardi, Araujo, Ventura y Vigliano, 2013; Ocampo, Guzmán, Camarena y De Luna, 2014; Tocci, 2013, 2015).

Se destaca en las investigaciones más recientes el modelo desarrollado por Kolb (1984) donde el aprendizaje se logra mediante la experiencia; sus aportes e instrumento fueron adaptados en España donde surge el instrumento más utilizado en las investigaciones recientes en el ámbito universitario el: Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (Acevedo, Cavadia y Alvis, 2015; Arias, 2014; Bolívar y Rojas, 2014; Borracci y Arribalzaga, 2015; Cid y Bahamondes, 2013; Cornejo y San Martín, 2013; Craveri y Anido, 2014; Del Pielago, Rojas, Efraín, Plasencia y Díaz, 2013; Donado, 2014; Escanero, Escanero y Guerra, 2013; Gil y Torres, 2014; Guerrero, 2014; Lugo, 2014; Ojeda y Herrera, 2013; Ortiz, Moromi, Del Solar, Barra, Cáceres y Rodríguez, 2014; Ramírez, Rojas, Cortés, Lozano y Solís, 2013; Rodríguez y Salas, 2013; Salas, 2014; Santos y Santos, 2013; Tapias y Cué, 2014) mismo que es utilizado por nuestros autores del capítulo VI, donde se

destaca su importancia de incluirlos, pues se puede encontrar aportaciones en una combinación de estilos de aprendizaje con las capacidades de sus estudiantes.

Finalmente, en el capítulo VII se tiene la investigación FACTORES QUE INTEGRAN EL CLIMA ESCOLAR, presentado por los autores Heriberto Monárrez Vázquez y Adla Jaik Dipp, el cual como su mismo nombre lo indica tiene que ver con el clima escolar, así que, al considerar el mismo rango de tiempo para consultar el tema en Google Académico, aparecen 36,800 documentos, lo que puede interpretarse como un tema poco estudiado.

Se han encontrado referentes teóricos que definen clima escolar como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo a dicho centro condicionante a la vez de dichos centros educativos (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo 2011). El ambiente escolar es importante para mejorar la calidad en la educación, es evaluado en las dimensiones relativas al Centro Escolar y al Profesor (Miranda, Patrinos y López, 2007; Valdéz y Carlos 2014). Otros autores destacan la importancia de la actitud de escucha activa del profesorado hacia los alumnos y la disponibilidad para acompañarlos en el proceso educativo, aseveran que la convivencia en la escuela debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, en ese mismo tenor Del Rey, Casas y Ortega (2015), Gutiérrez y Pérez (2015), Manota y Melendro (2016) enfatizan la importancia en el constructo de la gestión y el ejemplo

de buenas relaciones que el profesorado ofrece al alumnado, así como la necesidad de incluir en él aspectos positivos y negativos de la misma. Yudkin (2014) menciona que aprender a convivir es uno de los desafíos más apremiantes que se enfrentan actualmente en la educación. Blanco (2008), encontró una relación positiva del clima del aula agregado en relación con el promedio escolar de lectura, lo que indica la importancia de esta dimensión social del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así todo lo anterior sustenta lo que los autores Heriberto Monárrez Vásquez y Adla Jaik Dipp muestran los factores que inciden en el clima escolar esto es muy importante para la toma de decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero presentan la estructura de un instrumento válido y confiable para medirlo.

## Referencias

- Acevedo, D., Cavadia, S., y Alvis, A. (2015). Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria*, 8(4), pp. 15-22.
- Alcalde J., M. E. y Asato E., J. A. (2015). Análisis de la problemática de adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso en el ITC. *Pistas Educativas*, 37(115), pp. 29-45. Recuperado de <http://itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/241/233>
- Alterio A., G. H., y Pérez L., H. A. (2009) Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Médica Superior*. 23(3) pp 1-14 Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0864-21412009000300001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0864-21412009000300001)
- Álvarez B., J.; Chaparro S, E. M. y Reyes P., D. E. (2015) Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13(2) pp. 5-26 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/668275>
- Angulo, C., V. A. (2018). Hábitos de estudio en alumnos de cuarto y noveno ciclo de la E.A.P de Odontología de la Universidad Norbert Wiener. *Tesis para*

- obtener grado, Lima Perú pp. 1-83. Recuperado de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1261>
- Arias, W. L. (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú. *Journal of Learning Styles*, 7(14).
- Ariza, C.P., Sardoth, B., J. y Rueda, T., L.A. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Redipe*. 7(7), pp. 137-141. Recuperado de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527>
- Arrizabalaga, R., A. M. (2018). Estudio de los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura de la Facultad de Química, UAEMEX. *RedCA*. 1(1), pp. 103-114. Recuperado de <https://hemeroteca.uaemex.mx/index.php/revistaredca/article/view/10878/8816>
- Asenjo, A., J.A. y Hernández, F., R.W. (2018). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de un instituto superior tecnológico privado. *Revista Ciencia Nor@ndina*. 1, pp. 31-37. Recuperado de [http://unachinvestiga.edu.pe/ciencianorandina/images/yt-sampled/revistas-cientificas/revista-cientifica-vol1/4\\_estrategias.pdf](http://unachinvestiga.edu.pe/ciencianorandina/images/yt-sampled/revistas-cientificas/revista-cientifica-vol1/4_estrategias.pdf)
- Bedolla, S., R. (2018). Programa educativo enfocado a las técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior. *Revista Iberoamericana de educación*. 76(2), pp. 73-94. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2959>
- Blanco, B., E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 6(1), pp. 1-27. Recuperado de <file:///C:/Users/Isdhyem/Downloads/Dialnet-FactoresEscolaresAsociadosALosAprendizajesEnLaEduc-2521690.pdf>
- Blázquez R., J. J.; Chamizo G., J; Cano M., E. I. y Gutiérrez B., S. (2013) Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de educación* 362. pp. 458-484 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-238
- Bolívar L., J. M., y Rojas V., F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 44,.
- Borracci, R. A., y Arribalzaga, E. B. (2015). Estilos de aprendizaje de Kolb en estudiantes de medicina. *MEDICINA (Buenos Aires)*, 75(2), pp. 73-80.
- Castillo, J., y Cabezas, G. (2018). *Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa*. Doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- Chavera R., L.; Cachicatari V., E.; Valdivia S., C., y Berrios E., Y. (2014) Factores intrínsecos y extrínsecos relacionados al rendimiento académico de los

- estudiantes de ciencias de la salud UNJBG. TACNA 2012. *Revista Médica Basadrina*. 8(1), pp. 35-41. Recuperado de: <http://revistas.unjbg.edu.pe/index.php/rmb/article/view/586/524>
- Cid, F. M., y Bahamondes, V. V. (2013). Estilos de aprendizaje de Kolb de estudiantes de educación física de la UMCE y UISEK de Chile. *Journal of Learning Styles*, 6(11).
- Cornejo, C. O., y San Martín, N. L. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de pedagogía de educación general básica (primaria) de una universidad pública de Chile. *Journal of Learning Styles*, 6(11)
- Craveri, A. M., y Anido, M. (2014). El aprendizaje de matemática con herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 2(3).
- Del Pielago M., A. F.; Rojas, F.; Efraín, V., Plasencia D., E. A., y Díaz V., C. (2013). Calidad de sueño y estilo de aprendizaje en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. *Acta médica peruana*, 30(4), pp. 63-68.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R., R. (2017). Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE). *Universitas Psychologica. Colombia*, 16(1), pp. 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64750138005>
- Donado, M. G. (2014). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Journal of Learning Styles*, 2(3).
- Escanero M., J. F., Soria, M. S., Escanero E., M. E., y Guerra S., M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 16(1), pp. 23-29.
- Espinoza, E. (2006) Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativo* 4(2), pp. 221-238 Recuperado de: [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/638/Art\\_9\\_64.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/638/Art_9_64.pdf?sequence=1)
- Gámez, I. E., y Navarro, R. E. (2013). El estado del conocimiento sobre la educación mediada por ambientes virtuales de aprendizaje: una aproximación a través de la producción de tesis de grado y posgrado (2001-2010). *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), pp. 249-264.
- Gil, A. D. J. M., y Torres, J. M. T. (2014). Adaptación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín. *Journal of Learning Styles*, 7(13).

- Gómez Z., M.G., y Toscano M., R.E. (2018). Causales de deserción en equipos de investigación formativa. *Revista científica*, 2(32), pp. 147-156. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/12554/pdf>
- Guerrero, M. P. S. (2014). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Journal of learning styles*, 3(5)
- Gutiérrez M., D. y Pérez A., E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra-Ximhai*, 11(1), pp. 63-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46139401004.pdf>
- Hernández V., A.; Rodríguez M., G.; Sánchez J., A., y Hernández V., A. (2018). La importancia de la construcción de un perfil sociopedagógico en los alumnos de nuevo ingreso. *La importancia de la construcción de un perfil sociopedagógico en los alumnos de nuevo ingreso.*, (págs. 1-14).
- Himmel, E. (2018) Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17, pp. 91-108 DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Laguzzi, J., Bernardi, S., Araujo, A. M., Ventura, A. C., & Vigliano, F. A. (2013). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista veterinaria*, 24(2), pp. 148-150.
- Lázaro O., Y.; Valenzuela O., G. A., y Jiménez V., 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. *Debates de Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación*, 3 (3), pp. 1-16, Recuperado de: <http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E177.pdf>
- López de Mesa M., C., Carvajal C., C. A., Soto G., M. F. y Urrea R., P. N. (2012). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*. 16(3), pp. 383-410. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2716/3349>
- Lugo, C. S. J. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Journal of Learning Styles*, 7(13).
- Manota, S., M. A. y Melendro, E., M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*. 19, pp. 55-74. Doi: 10.18172/con.2756.
- Martínez S., A. C. (2018) Trayectorias escolares en el nivel medio superior, un análisis desde los factores académicos. *Atenas. Revista Científico*

*Pedagógica*. 2(42), pp. 137-153. Recuperado de:  
<https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/376>

Maza N., J. E., y Jiménez V., M. S. (2018) Trayectorias escolares y factores de influencia: una perspectiva social. *Debates de Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación*, 3 (3), pp. 1-16, Recuperado de:  
<http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E138.pdf>

Maza N., J. E., y Jiménez V., M. S. (2018a) Expectativas de desarrollo profesional de estudiantes universitarios. Un análisis desde las trayectorias escolares. *Debates de Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación*, 3 (3), pp. 1-16, Recuperado de:  
<http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E139.pdf>

Miranda, L., F.; Patrinos, H. y López, M., A. (2007). *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*. México: SEP, Consejo mexicano de investigación educativa A.C. Recuperado de  
<http://siteresources.worldbank.org/INTMEXICOINSPANISH/Resources/mejorandocalidad.pdf#page=13>

Mirón, D. M. N. D.; Acevedo M., Á., y Sánchez V., E. (2014). Estilos de aprendizaje y desempeño académico en Dermatología. *Dermatología Revista Mexicana*, 58(2), pp. 157-164.

Moreno, M., C., Díaz, M., A., Cuevas, T., C., Nova, O., C., y Bravo, C., I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 14(3), pp. 70-84. Recuperado de,  
<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num3/Vol14No3Art5.pdf>

Morfín O., M.; González Q., C. A., y Palomera P., B. J. (2018). Deserción de un programa en línea de cuatro ciclos. *Revista Educateconciencia*, 18(19), pp. 39-64. Recuperado de  
<http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/463/521>

Ocampo B., F.; Guzmán A., A.; Camarena G., P., y De Luna C., R. (2014). Identificación de estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), pp. 401-429.

Ojeda, A. F. O., y Herrera, P. J. C. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. *Journal of Learning Styles*, 6(11).

Ortiz F., L.; Moromi N., H.; Del Solar, C. Q., Barra H., M.; De la Cruz, J. B.; Cáceres, L., ... y Rodríguez V., C. (2014). Estrategias, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de Odontología. *Odontología Sanmarquina*, 17(2), pp. 76-81.

- Ospina, M. A. P., Salazar, L. I. D., & Meneses, J. S. C. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de educación*, 64, pp. 79-105.
- Pérez C., C. N.; Cerón M., E. A.; Suárez M., R. P.; Mera M., M. E.; Briones B., N. P.; Zambrano L., I. Y., y Barreto R., M. E. (2018). Deserción y repitencia en estudiantes de la carrera de Enfermería matriculados en el periodo 2010-2015. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. 2017. *Educación Médica*, pp. 1-7. doi:<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.12.013>
- Prados, M.L. (2017). Los espacios curriculares orientados al aprendizaje integral. El caso del estudio dirigido del Instituto Secundario "Constancio C. Vigil" (Rosario, 1970-1977). *Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. 18(1), pp. 67-86. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9045/pdf>
- Quintana, A., S.O. y Numa, N., J. (2018). Hábitos de estudio, métodos de estudio y rendimiento académico en los estudiantes de primer semestre de tecnología en gestión comercial y financiera y administración de empresas, año 2014, de la Universidad Francisco de Paula Santander, Seccional Ocaña desde la propuesta de Fernández Pozar. *Journal of Social Sciences and Management Research Review*. 1(1), pp. 77-91. Recuperado de <http://scmjournals.com/ojs/index.php/jscmrr/article/view/9/29>
- Ramírez, A. M., Rojas, L. E., Cortés, C. H., Lozano, R. Z. G., y Solís, J. E. M. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista Estilos de aprendizaje*, 11, pp. 151-166.
- Rodríguez, A. L., y Salas, A. T. (2013). La colaboración en espacios virtuales a través de estilos de aprendizaje desde la perspectiva docente: un estudio de caso. *Journal of Learning Styles*, 6(11).
- Rosado, O.G. (2014). Deserción o exclusión escolar: análisis sobre educación, desigualdad y pobreza en Puerto Rico. *Análisis*, 15(1), pp. 129-151. Recuperado de <https://journals.upr.edu/index.php/analisis/article/view/12521/10288>
- Roys, R., J. y Pérez, G., A. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logros académicos. *Revista electrónica de investigación y docencia*. 19, pp. 145-166. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3570/3102>
- Ruiz R., R.; García C., J. L. y Ruíz M., A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Redie*, 20(2), pp. 1-9. Recuperado de <file:///C:/Users/Isdhyem/Downloads/Dialnet-LaRelacionBullyingdesercionEscolarEnBachilleratosR-6450338.pdf>

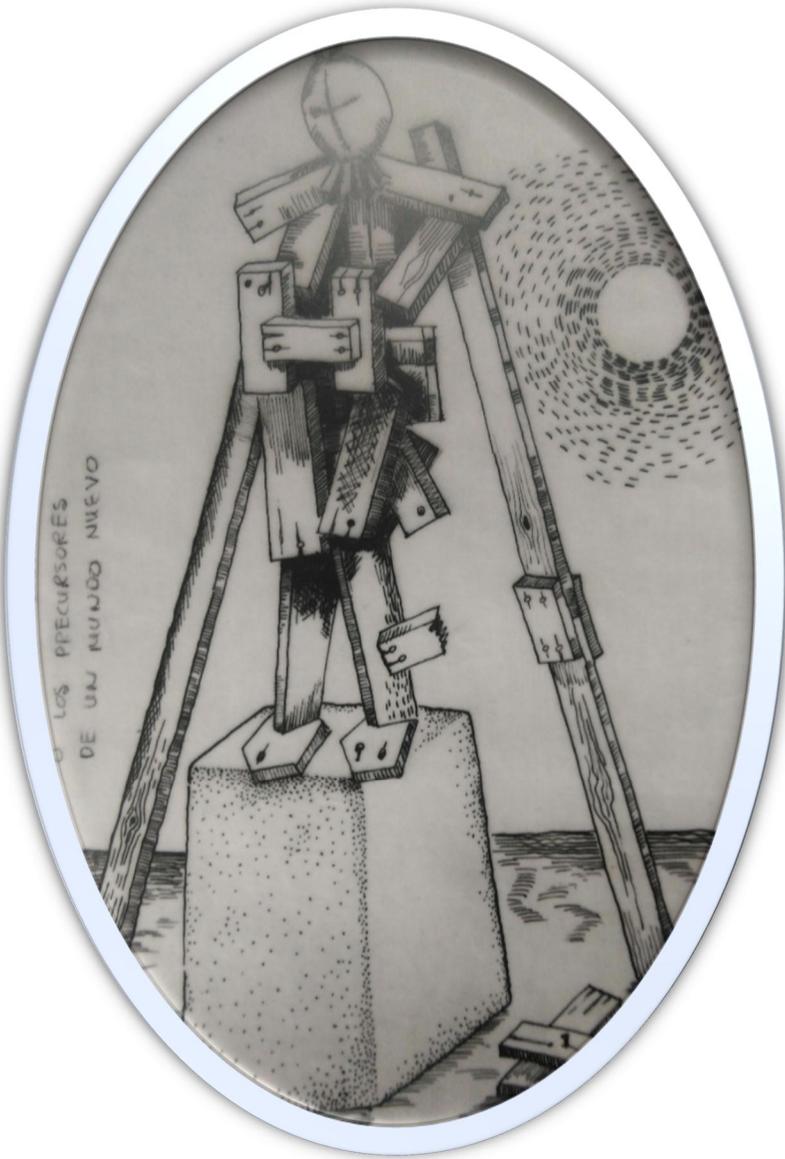
- Salas C., J. (2014). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida, Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 18(3).
- Salinas G., A., y Martínez C., P. (2007) Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias de la UAT. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XVII(1) pp. 163-192. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/654/65417108/>
- Santos, M. V., y Santos, M. Á. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades. *Journal of Learning Styles*, 6(11).
- Surdez P., E. G.; Sandoval C., M. del C. y Lamoyi B., C. L. (2018) *Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria*
- Tapias, M. G., & Cué, J. L. G. (2014). Análisis de dos instituciones de educación superior que incorporan al proceso formativo estrategias didácticas y estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 7(13).
- Tocci, A. M. (2013). Estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería según la programación neuro lingüística. *Journal of Learning Styles* 6(12).
- Tocci, A. M. (2015). Caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en alumnos de Ingeniería según el modelo de Felder y Silverman. *Journal of Learning Styles*, 8(16).
- Tovar R., M. D., Hernández C., M. D., García R., M. y Robles M., O. A. (2018). El impacto en el uso de las TIC's en el aprovechamiento escolar. *Educateconciencia*, 17(18), pp. 183-203. Recuperado de <http://www.tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/455/503>
- Valdéz, C., J. A., y Carlos, M., E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en psicología latinoamericana*. 32(3), pp. 447-457. Doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07.
- Velasco H., A., y Moreno A., G. (2018). Abandono escolar en una institución de educación media superior en Jiutepec. (U. A. Morelos, Ed) *Pensamiento universitario*, pp. 5-11. Recuperado de <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/188>
- Villalón, G., M.T., Medina, T., M.G., Sillero, P., J.A., Hernández, L., D. y Mandujano, A., O. (2014). Perfil académico de los estudiantes al ingresar al nivel superior. *Pistas educativas*. 34(197), pp. 144-160. Recuperado de <http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/1282/1091>
- Yamada A., G. I.; Bazán R., V. H. y Espinoza B., J. A. (2017). Relación entre hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje con el rendimiento académico en

estudiantes de medicina veterinaria. *Revista Infinitum*. 7(2), pp. 1-10.  
Recuperado de <http://revistas.unjfsc.edu.pe/index.php/INFINITUM/article/view/423/399>

Yudkin, S., A. (2014). Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida. *Ra-Ximhai*. 10(2), pp. 19-45.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266001>

Zavala G., M. A.; Álvarez, M. M.; Vázquez, M. A., González, I. y Bazán R., A. (2018). Factores internos y externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones. Revista de avances en psicología.*, 4(1), pp. 59-69. doi:<http://dx.doi.org/10.24016/2018.v4n1.103>

## Capítulo I



Pintura de José Luis Calzada titulada *Mundo Decrépito o precursores de un mundo nuevo*, hecho con tinta a pluma sobre papel Albanene en 1992, con un tamaño de 21X28 cm

# Condiciones personales y trayectorias escolares en programas de posgrado en línea

**María Isabel Enciso Ávila**  
**José Alfredo Flores Grimaldo**  
**Eduardo González Álvarez**

*Universidad de Guadalajara: Sistema de Universidad Virtual*

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación de trayectorias escolares a los programas de maestría que se imparten en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, se ha considerado los ciclos de ingreso semestral del 2010B al 2015A. De acuerdo con la programación académica de duración de dos años, ya deberían tener el estatus de egresados, por lo que resulta de interés analizar en qué medida se han logrado concluir y bajo qué tipo de trayectoria. Se concluye que la ruta sugerida, responde a un modelo de estudiante, bajo supuestos de tiempo completo, de recursos económicos suficientes, con capacidad académica para cumplir con las demandas de la carga impuesta para cada ciclo, pero en la realidad no sucede y por tanto será necesario considerar flexibilizar la ruta de formación acorde a las condiciones de cada estudiante y considerando su experiencia en el campo profesional.

**Palabras Claves:** Trayectoria escolar, educación a distancia, implementación curricular.

## Planteamiento del problema

El crecimiento de la matrícula del nivel posgrado en los últimos diez años ha sido resultado del impulso por elevar el acceso y la cobertura en educación superior, aunada la necesidad de las profesiones por especializarse o actualizar sus conocimientos, sin embargo, poco sabemos de los perfiles de los estudiantes de maestría y la forma en la que transitan por el posgrado.

El foco de interés de esta investigación es la forma en la que los estudiantes toman decisiones sobre la ruta de formación propuesta para cada semestre por la organización escolar. Se han detectado en otros estudios como factores que

influyen en sus decisiones los aspectos personales como su situación familiar y laboral, en contraste con los normativos y de interacción con otros actores.

Es decir, la dimensión académica-curricular conforma el marco de acción del estudiante, en particular ante una ruta de formación rígida y secuenciada. Ante una estructuración de lo que se debe tomar y cuándo tomarlo, ¿será posible identificar diversidad de estrategias, para mantenerse en el programa y seguir avanzando?, la perspectiva que se asumió para el análisis es la neo-institucionalista y el modelo de decisión el de racionalidad limitada.

Donde la organización escolar establecerá rutinas o marcos de acción preestablecidos para conducir las decisiones de los estudiantes (Figura 1), a través una ruta de formación sugerida (inducida en los propedéuticos), en la que se determina la programación de las materias para egresar en un tiempo determinado (tn). Mientras que los estudiantes utilizarán su margen de libertad para elaborar estrategias que mejor contribuyan al logro de su objetivo.

## **Perspectiva teórica**

Los estudios sobre estudiantes se han desarrollado en dos grandes tendencias de acuerdo con Guzmán (2002), por una parte, están los estudios que delimitan como interés a la población estudiantil de manera abstracta y general; describen a la población y dan cuenta de su morfología por medio del análisis de variables y mediante datos estadísticos. Y la contraparte de investigaciones que abordan a los estudiantes como actores o sujetos y que han logrado incursionar en las prácticas y aspectos subjetivos.

Sin embargo, poco se ha rescatado de la influencia que la organización escolar tiene en las decisiones o condicionantes que imperan en la condición de estudiante. Para que el rol del estudiante pueda ser valorado en su justa dimensión es necesario considerarlo en el marco organizacional ya que ambos son factores mutuamente influyentes (Enciso, 2016).

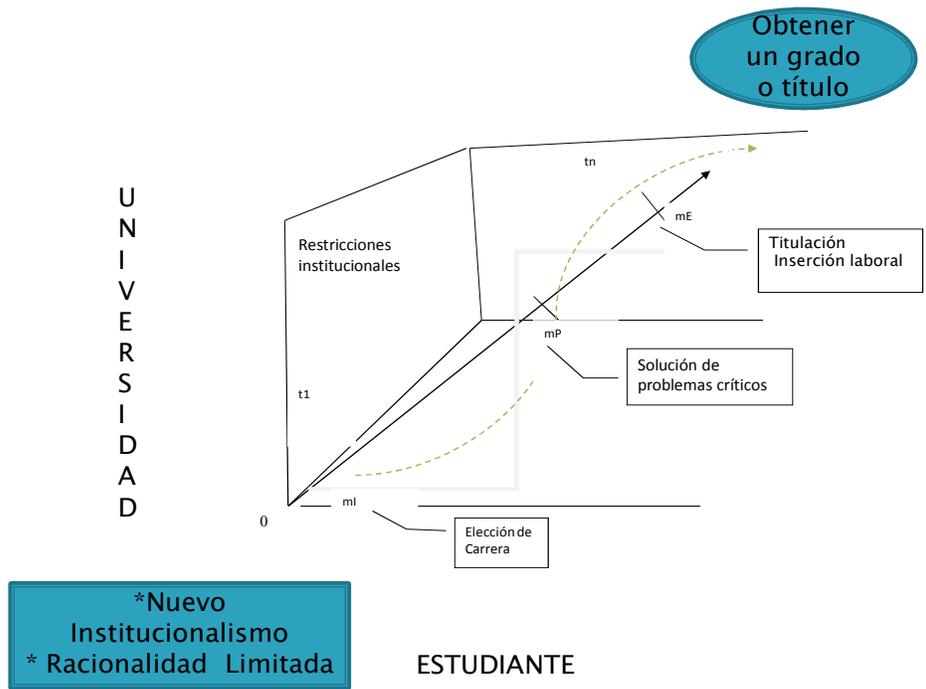


Figura 1. Modelo teórico explicativo  
Fuente: Enciso (2016, p.59)

Se define como trayectoria escolar: al conjunto de estrategias, que utilizó un estudiante para construir su ruta de formación, bajo ciertas condiciones en el momento de la decisión tanto contextuales, como personales, y en relación con otros, que le han permitido avanzar y lograr la graduación (Enciso, 2016).

La organización escolar es quién vigila el avance ordenado de los estudiantes, a través de la ruta sugerida, que consiste en la programación previa a su ingreso, de unidades de aprendizaje y experiencias académicas, a cursarse por ciclo escolar, hasta concluir el programa para demostrar su eficiencia. Por lo tanto, la estrategia es producto de las decisiones, que el estudiante realiza con respecto de la ruta sugerida, y en la que logra satisfacción a sus necesidades de momento.

De tal forma que, la interacción alumno y organización escolar, es evidenciada a través del uso de estrategias del primero, sobre la ruta sugerida propuesta por la coordinación de carrera; para lograr las metas intermedias en los tres momentos de observación, y alcanzar el objetivo común (Graduación).

Por lo tanto, lo que determina el tipo de trayectoria escolar es el grado en el que se han alcanzado, las metas intermedias en pos del objetivo común y bajo estas premisas se utilizó la tipología descrita por Enciso (2016, p.255-256), para clasificar el tipo de trayectoria de los alumnos de posgrado:

- *trayectoria escolar sobresaliente*, coinciden en el logro de la meta intermedia del ingreso, pero en el siguiente momento de la permanencia, la programación académica está por debajo de las posibilidades de los estudiantes, lo que les permite emprender estrategias (ofensivas) y avanzar más rápido. El estudiante alcanzará las metas de manera anticipada a la programada por la organización escolar, y facilitará los procesos al estudiante.
- *trayectoria escolar cooperativa*, se caracteriza por que la organización escolar y es estudiante coinciden en las decisiones de la programación, y

las metas intermedias se cumplen para llegar a la graduación en el tiempo establecido. El estudiante encontró en la programación de la organización escolar lo más adecuado a sus necesidades, mientras la organización tiene el prototipo de alumno para el cual estructuro la ruta de formación. Por lo tanto, las estrategias utilizadas por el estudiante serán principalmente de adición.

- *trayectoria escolar intermitente*, donde las interacciones en los tres momentos son diferentes, en el ingreso el estudiante y la organización escolar coinciden, se logra la primera meta intermedia, pero en el segundo momento en la permanencia la exigencia de la ruta de formación está por arriba de las posibilidades de los estudiantes, por esta razón siempre llevara un avance por debajo de lo esperado. La organización emprenderá acciones para apoyar a los estudiantes y logren la siguiente meta intermedia, para no postergar su avance en el siguiente momento de la ruta el egreso. Sin embargo, pese a ello tampoco hay coincidencia, lo que retrasa el logro del objetivo común. Las estrategias utilizadas por los estudiantes serán a la defensiva, principalmente, para lograr las metas intermedias y la graduación.
- Para el tercer plano, la *trayectoria escolar es Nula*, la relación entre ambos es conflictiva al grado que el estudiante decide abandonar el programa, y por tanto el objetivo común se anula. Generalmente ocurre en dos momentos en el ingreso al no lograr ser admitido, o en el caso de lograrlo abandonar por no coincidir con la operación del programa. Es decir, el estudiante no encuentra coincidencia con la ruta de formación (abandona)

y la organización identifica que no cumple con el perfil de estudiante que requiere (expulsa).

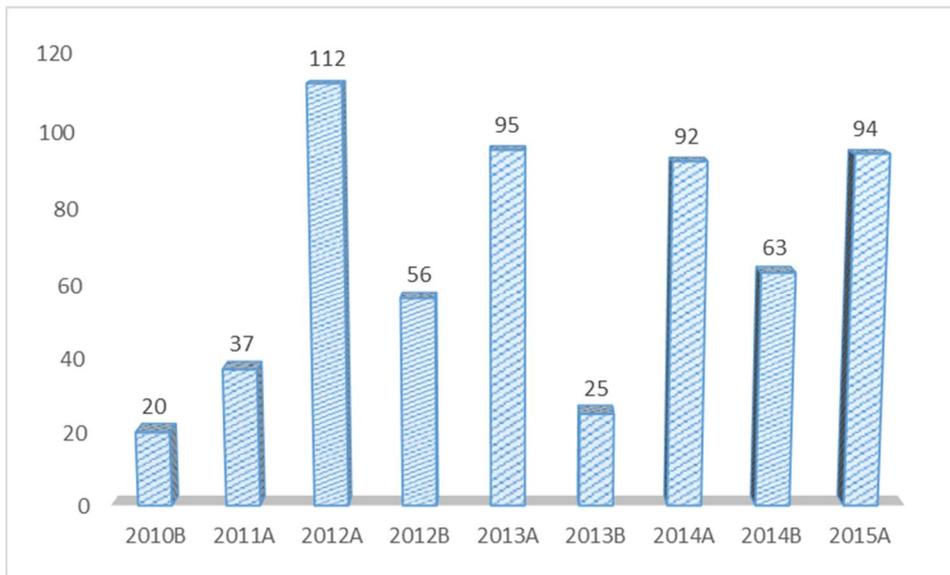
De acuerdo con esta tipología las trayectorias que permiten que el estudiante y la organización escolar cubran los objetivos particulares de los actores y el común son las cooperativas. Por lo que resulta de interés para esta investigación responder a la pregunta ¿Qué tipo de trayectorias escolares propicio la organización escolar del Sistema de Universidad Virtual en las distintas promociones?

## **Metodología**

Se trabajó bajo una perspectiva positivista en la que se realiza un análisis estadístico descriptivo a partir de la base de datos construida con los registros académicos (extracción octubre de 2017), considerando nueve calendarios de ingreso (cohorte), con un total de 594 estudiantes admitidos (Figura 2).

Representan a un total de seis programas, cuya oferta es en maestría en Docencia para la Educación Media Superior, en Periodismo Digital, en Evaluación de Ambientes Virtuales, en Generación de la Gestión de la Innovación, en Gestión de Servicios Públicos en Ambientes Virtuales y Maestría en Valuación.

Para clasificar la trayectoria se toman los avances en créditos establecidos por el plan curricular y el tiempo promedio establecido para concluir la maestría (2 años). El parámetro de créditos utilizado fue el que marca la ruta sugerida en sus cuatro semestres. Se concentra el mayor número de créditos en los semestres intermedios considerando que ya se han adaptado al sistema.



*Figura 2.* Alumnos por cohorte.  
Fuente: Registros control escolar.

Una vez validada la base de datos se realizó un análisis descriptivo combinando el número de ciclos con el avance en créditos que permitió describir su tipo de trayectoria.

## Resultados

Los alumnos de los programas en línea tienen las siguientes características sociodemográficas, el 60 por ciento de los alumnos son hombres, siendo que a nivel nacional la tendencia ha sido a equilibrarse ambos sexos.

En cuanto a la edad se ha decidido tipificarla para determinar la intención con la que llega a la maestría; para continuidad inmediata de los estudios, si son menores de 30 años; y si son mayores como una formación a lo largo de la vida y actualizar su profesión en el que se encuentra el 80%.

Lo que se tiene relación con que el 91% se encuentre laborando y combine su actividad con los estudios, la mayoría (56%) tiene una jornada laboral en un horario mixto y en cuanto a las responsabilidades familiares, se percibe claramente como los de continuidad con los estudios no han formado una familia, mientras que la formación a lo largo de la vida aunada a la actividad estudiantil, también tienen una responsabilidad de cuidado familiar. Habrá que considerarlo para el tipo de trayectoria que ha conformado.

De acuerdo con el análisis realizado a la ruta sugerida de cada uno de los programas se identificó, que la ruta es rígida y para poder concluir en tiempo previsto se deben tomar las materias como se han programado, la normatividad en el posgrado no permite recusar materias una vez que se han reprobado, sólo considera una oportunidad de revisión o entrega del producto final del curso, pero si este es reprobado se sanciona con la baja definitiva del programa. Si el estudiante reprueba más de una materia es dado de baja sin derecho a la revisión, es por esta circunstancia normativa que el 28% de los estudiantes han causado baja.

Sin embargo no se considera el perfil del estudiante y que puede demostrar que es competente en los contenidos de ese curso y poder acreditar por competencias, otra alternativa por la modalidad del trabajo en línea, en la que se considera como principio la flexibilidad; debería haber la alternativa de poder elegir el número de créditos a tomar no importando que se alargue la ruta de formación, aunado a que los alumnos no son de tiempo completo y que tienen que asumir otros roles a la par de ser estudiante.

La mayoría de las bajas voluntarias que representan el 5%; mientras que los abandonos alcanzan el 4% principalmente en el primer ciclo por inactividad, algo está sucediendo en el proceso de ingreso, es decir en el establecimiento del objetivo como en el que el estudiante valora si el programa que ofrece la institución es lo que busca y si en el proceso de integración las reglas bajo las que se trabajara son claras. Por lo tanto, será necesario evaluar si el proceso de selección y el de integración están funcionando.

La distribución de los tipos de trayectoria por cohorte (Tabla 1), muestran una clara tendencia entre dos extremos: todos los calendarios de ingreso propician trayectorias *nulas*, pero la tendencia es en promedio del 35% con diferencias importantes entre cohortes.

Tabla 1.  
*Tipo de trayectoria escolar por cohorte.*

Cohorte	Nula	Intermitente	Cooperativa	Sobresaliente	Total
<b>2010B</b>	13	0	37	0	50
	26%	0%	74%	0%	100%
<b>2011A</b>	20	0	17	0	37
	54%	0%	46%	0%	100%
<b>2012A</b>	50	0	62	0	112
	45%	0%	55%	0%	100%
<b>2012B</b>	21	0	35	0	56
	38%	0%	63%	0%	100%
<b>2013A</b>	48	0	46	1	95
	51%	0%	48%	1%	100%
<b>2013B</b>	15	0	35	0	50
	30%	0%	70%	0%	100%

Cohorte	Nula	Intermitente	Cooperativa	Sobresaliente	Total
2014A	38	1	52	1	92
	41%	1%	57%	1%	100%
2014B	34	9	42	0	85
	40%	11%	49%	0%	100%
2015A	1	2	91	0	94
	1%	2%	97%	0%	100%
Total	240	12	417	2	671
	35.8%	1.8%	62%	0.3%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de control escolar.

Mientras que, en el otro extremo más positivo, las trayectorias *cooperativas*, se *logran* en el 62% de los casos, ante la rigidez de la ruta de formación, los estudiantes se dejan conducir hasta el cumplimiento de la totalidad de los créditos, sin embargo, la tasa de titulación es del 2%.

Las trayectorias ausentes son las *sobresalientes* que ocurren en dos casos y que son resultado de pausas en el trayecto normal de formación. Y vinculadas a las intermitentes que también representan una licencia especial para hacer una pausa o tienen una suspensión administrativa por adeudos.

La ausencia de este tipo de trayectorias denota una clara rigidez en la forma en la que opera la ruta formativa. La organización escolar no ha sido capaz de establecer estrategias en conjunto con los estudiantes que les permitan lograr el objetivo común de la graduación, de manera particular con la retención de estudiantes. Con este alto margen de trayectoria nula identificamos que ambos

salen perdiendo, el alumno se va insatisfecho por no encontrar lo que buscaba y la organización escolar muestra ineficiencia para conducirlos.

## **Conclusiones**

Los programas de posgrado han intentado conducir las decisiones de los estudiantes, para que estas fueran de adición a lo programado, sin embargo, el 60% de los casos, son los que, en mayor o menor medida, han seguido esta recomendación, y han de lograr el objetivo común. El 28% de los casos con una trayectoria nula, han sido por el bajo desempeño académico, cayendo en sanciones de reprobación.

Por lo anterior se puede concluir que la ruta sugerida, responde a un modelo de estudiante, bajo supuestos de tiempo completo, de recursos económicos suficientes, con capacidad académica para cumplir con las demandas de la carga impuesta para cada ciclo, y que la información proporcionada por las coordinaciones es insuficiente para responder a las diversas situaciones en las que se encuentran los estudiantes. Estos supuestos no se cumplen en la mayoría de los estudiantes, por lo que resulta necesario romper con ese estereotipo estandarizado y reconocer a un estudiante diverso (De Garay 2000, 2001, 2004; Guzmán 2002, 2017; Miranda, 2009), con necesidades de información específica, que permita alcanzar en el tiempo promedio el objetivo compartido.

Se concluye que el diseño de la ruta sugerida y la normatividad aplicable a la reprobación, limitan el grado de libertad de los estudiantes, ya que en el proceso de

registro aparecen las materias a llevar por ciclo y es obligado tomarlas y cuando no es posible cubrirlas y se reprueba.

Se hace evidente que la ruta sugerida, como mecanismo organizacional para conducir las decisiones de los estudiantes, estandariza y deja fuera las diversas condiciones en las que pueda encontrarse un estudiante, de manera permanente u ocasional, por lo que será necesario considerar rutas alternas, acordes a su condición y donde la organización pueda volver a conducir su avance, garantizando el logro del objetivo (Enciso y Flores, 2016).

Los estudiantes muestran, su condición de actores y la libertad para tomar decisiones distintas a los que la organización escolar modela a través de la ruta sugerida, desafortunadamente las restricciones normativas no dejan otra alternativa que la baja del programa o en el caso más extremo la expulsión por reprobación.

La organización escolar y el estudiante reconocen que tienen un objetivo compartido, sin embargo no se trabaja bajo un sistema de cooperación, si no de conflicto constante, donde los objetivos individuales han adquirido mayor peso, y pese a que se alcanza el objetivo compartido con retraso, alguno de los dos no logra su objetivo individual (eficiencia - satisfacción). Destacándose en mayor proporción estrategias defensivas e individuales que consisten en jugar con las reglas, evitar o negociar su aplicación hasta la más drástica que es la baja definitiva.

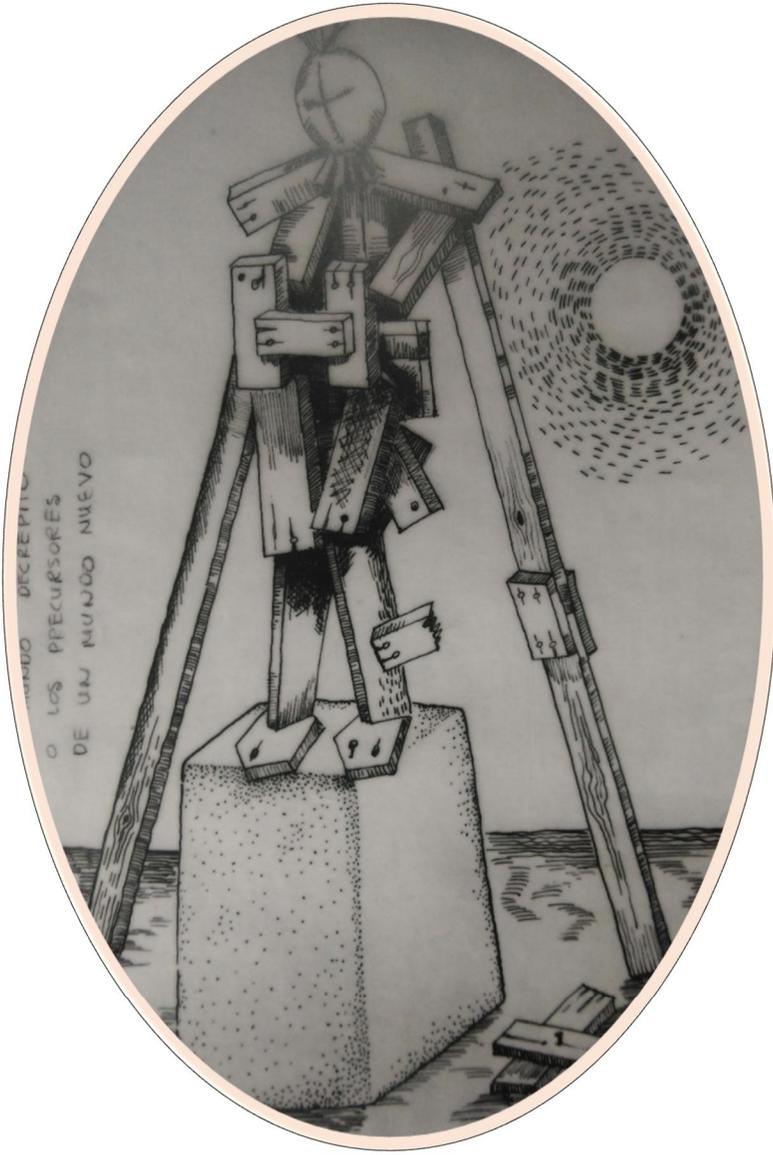
El factor del tiempo, bajo ciertas circunstancias, y con la información disponible, que puede conseguir con los compañeros o profesores confirma que el modelo que mejor responde a la forma en que son tomadas las decisiones por los

estudiantes y la organización, es el de la racionalidad limitada, es decir no cuenta con la información suficiente en el proceso de ingreso, desconocimiento de sanciones ante omisiones o realización de trámites en la permanencia y el egreso. Para lo cual será necesario implementar mecanismos de integración al ingreso para disminuir y de seguimiento o tutoría para disminuir las trayectorias nulas.

## Referencias

- De Garay Sánchez, A. (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. Distrito Federal: Anuies.
- De Garay Sánchez, A. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas Sociales, académicas y de consumo cultural. Estado de México: Pomares.
- De Garay Sánchez, A., & Casillas, M. (2000). Los Estudiantes de la UAM-A un sujeto social complejo. Distrito Federal, México: UAM.
- Enciso Ávila, M. I. (2016). Los estudiantes y la universidad: pacto del objetivo común. Guadalajara, Jalisco: Editorial Económica Española.
- Enciso, M. I., & Flores, J. A. (2016). El debate sobre los estudiantes universitarios: actores o insumos. En M. E. Chan Núñez, Educación y cultura en ambientes virtuales (págs. 57-78). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Guzmán Gómez, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa. Perfiles educativos (97-98), 38-56.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos a los estudios universitarios. Revista de la Educación Superior, 71-87.
- Miranda Guerrero, R. (2009). Los desheredados. Cultura y consumo cultural de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

## Capítulo II



Pintura de José Luis Calzada titulada *Mundo Decrépito o precursores de un mundo nuevo*, hecho con tinta a pluma sobre papel Albanene en 1992, con un tamaño de 21X28 cm

# Actitudes y hábitos de estudio en alumnos de una institución formadora de docentes

Miguel Ángel Estrada Gómez

Víctor Hugo Estrada Gómez

Vianey Sariñana Rocho

*Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera*

## Resumen

Los hábitos y las actitudes hacia el estudio son fundamentales para tener un buen rendimiento académico, un actor fundamental para el desarrollo de manera positiva de estos es el profesor. En ese tenor es que resulta prioritario que los futuros docentes cuenten con buenos hábitos y actitudes hacia el estudio. Para lograr lo anterior, es necesario que desde el ingreso a la formación inicial se identifique si los hábitos y actitudes impactan de manera positiva o negativa en el desempeño académico, para que según sea el caso fortalecerlo o transformarlos durante sus estudios profesionales. La presente investigación tiene como objetivo general: identificar los hábitos y actitudes hacia el estudio que tienen los alumnos de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera al ingresar, se caracteriza por ser: cuantitativa, descriptiva, correlacional y transversal. Para la recopilación de la información se utilizó el Inventario de Hábitos de Estudio de Hilbert Wrenn, el cual se cuenta con clave para valorar la información de manera psicométrica, misma que fue utilizada para ese fin. Los resultados obtenidos son preocupantes, ya que 49% de los sujetos de la investigación cuentan con hábitos de estudio que afectan de manera significativa hasta significativamente muy alto su desempeño académico; mientras que 95% registró que sus actitudes hacia el estudio afectan de manera significativa hasta de manera significativamente muy alta su desempeño académico.

**Palabras clave:** hábitos y actitudes de estudio, dinámicas escolares, rendimiento académico.

## Introducción

La educación en los centros escolares tiene como objetivo primordial que los alumnos aprendan, lograrlo es responsabilidad de todos los actores educativos. Pero el principal responsable es el docente, ya que él es modelo de sus alumnos. Es por ello, por lo que en todo momento debe presentar buenos hábitos y buenas actitudes, poniendo énfasis de ellas en las actividades académicas, ya que, de no hacerlo, sus alumnos se podrán mostrar apáticos a través de hábitos y actitudes negativas hacia el estudio.

Derivado de lo anterior, es que resulta elemental que los docentes en su formación inicial refuercen o desarrollen hábitos y actitudes positivas hacia el estudio. En ese tenor que resulta necesario monitorear los hábitos y actitudes de quienes ingresan a las instituciones formadoras de docentes.

El interés de realizar la presente investigación surgió debido a que las dinámicas que se realizan en la Escuela Normal Rural (ENR) “J. Guadalupe Aguilera” sugieren la posibilidad de que los estudiantes modifiquen sus hábitos de estudio que tenían al cursar la educación media superior, ya que al incorporarse a Institución Superior cambia totalmente su contexto y modo de vida.

Al cursar la educación media superior la mayoría de los alumnos aún vivían con sus padres y se regían por normas que se imponían en cada hogar. Asimismo, los padres de estos aún se involucraban en las cuestiones académicas y sabían los comportamientos o conductas que llevaban a cabo sus hijos, lo que daba la posibilidad de que se sancionara o se solicitara la modificación o anulación si estas no eran bien vistas por los progenitores o tutores.

Al llegar a la Escuela Normal, los alumnos se sienten sin las normas del hogar y con libertad de realizar acciones, conductas o actitudes que anteriormente no presentaban, aunado a lo anterior, el comportamiento que modelan sus pares de semestres superiores los “incentivan” a ello y algunos les comentan: “Nadie reprueba en Aguilera”, “aquí en la Normal los alumnos hacemos lo que queremos”, “el reglamento escolar no se aplica”, entre otros comentarios. Lo que conlleva a los normalistas a convertir esa libertad en libertinaje.

El que los alumnos modifiquen sus hábitos de estudio y actitudes hacia el mismo, tiene impacto en el rendimiento académico, con lo que se menciona anteriormente se percibe que los cambios de hábitos y de actitudes de los alumnos tienden más a lo negativo, por ello se infiere que el rendimiento académico de éstos decrecerá.

Asimismo, a medida en que las personas cambian de amistades, de contexto en que se desarrollan y de las actividades que realizan, también cambian en hábitos y actitudes; los estudiantes de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” pasan por tal situación, ya que desde su ingreso a primer semestre permanecen la mayoría del tiempo en la Institución, por ello acuden de manera esporádica a sus hogares. Esto origina que alumnos de la propia Escuela Normal sean sus nuevos amigos, originando que realicen actividades distintas a las que desarrollaban anteriormente, acción que es fortalecida por las dinámicas institucionales y del contexto, ya que son muy diferentes a las de sus lugares de origen, las actividades nuevas no todas son positivas, ya que algunas consisten en: consumo de bebidas embriagantes o psicotrópicas, realizar ausentismos colectivos a sesiones de clase, acordar en no cumplir con trabajos o tareas delegadas por algún profesor, no estudiar para exámenes, etc., éstas acciones son llevadas de manera recurrente, lo que los lleva a cambiar actitudes a tal punto de convertirse en hábitos.

El identificar los hábitos de estudio y la modificación de los mismos, así como el cambio de actitudes durante el transcurso de los alumnos en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (ENRJGA) permitirá implementar estrategias para que los Normalistas vuelvan a

sus hábitos y actitudes positivas hacia el estudio y que los alumnos de nuevo ingreso no los modifiquen si es que son orientados a un buen desempeño escolar, al hacer lo anterior se prevé mejorar el aprovechamiento académico de las presentes y futuras generaciones.

Por ello, el **objetivo general** de la presente investigación es: Identificar los hábitos y actitudes hacia el estudio que tienen los alumnos al ingresar a la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera.

Dentro de los **objetivos específicos** se estableció: a) Determinar la relación que existe entre los hábitos y actitudes hacia el estudio de los alumnos de primer semestre de la LEP de la ENR J. Guadalupe Aguilera con la escuela preparatoria de la cual egresaron.; b) Determinar el porcentaje de alumnos de primer semestre de la LEP de la ENR J. Guadalupe Aguilera que tienen hábitos negativos de estudio que perjudiquen su rendimiento académico y c) Conocer el porcentaje de alumnos de primer semestre de la LEP de la ENR J. Guadalupe Aguilera que tienen actitudes negativas hacia el estudio que perjudiquen su rendimiento académico.

## **Desarrollo**

Derivado de la globalización e internacionalización, la sociedad está evolucionando muy rápidamente y como consecuencia de ello se incrementan las necesidades de los seres humanos, lo que trae consigo que a través de la investigación y las nuevas tecnologías se busque solventar las necesidades que van surgiendo y con ello, el conocimiento es cada vez mayor.

El que cada vez sea más amplio el conocimiento en las diferentes ciencias, obliga a las nuevas generaciones a tener gran compromiso en su formación, en el caso de quienes eligen la docencia éste es aún mayor, ya que es necesario que tengan dominio al menos básico de muchas disciplinas; por ello es indispensable que desde su formación inicial fortalezcan sus hábitos y actitudes al estudio, ya que el hacerlo o no, los acerca o los aleja al éxito académico y posteriormente al laboral.

Por su parte Kelly (1980, p. 180) determina que “la formación de hábitos está inmersa en la base de la educación. Sin hábito sería imposible aprender, porque la educación consiste en gran medida en la formación de hábitos, que varían de los comparativamente simples a los muy complejos”.

Por lo tanto, si el docente en formación desarrolla o no hábitos de estudio, tendrá gran impacto en el ejercicio de su profesión y se verán afectados o beneficiados a quienes atiende como estudiantes; ya que con base en ello los alumnos podrán o no aprender, pues necesitarían desarrollar hábitos de estudio y el que el docente no los tenga, será más difícil que los pueda desarrollarlos en los discentes. Kelly (1980, p. 180) sostiene:

La formación de hábitos es particularmente significativa para el maestro, porque una de las finalidades principales de toda educación es establecer hábitos físicos, mentales y morales correctas... Se considera que es una competencia del maestro guiar al niño en la formación eficaz de los mismos.

También las actitudes que se toman los alumnos hacia el estudio son de gran importancia en el aprendizaje, si estas son positivas pueden obtener aprendizajes

significativos, sucede lo contrario si son negativas, ya que pueden generar bloqueos y limitar la adquisición de aprendizajes.

Gargallo, Almerich, García y Jiménez (2011) afirman que las variables que condicionan el rendimiento académico de estudiantes de universidad son numerosas, por lo cual, resulta demasiado complejo ponderar la influencia específica de cada una, partiendo de esa idea consideran que las actitudes que mantienen los estudiantes hacia el aprendizaje son una de las variables fundamentales que influye en los resultados escolares. Ante lo cual consideran que es tema sumamente importante en el ámbito educativo.

Al ser los docentes en formación una pieza fundamental en el aprendizaje de las nuevas generaciones, las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes tienen el compromiso de que sus alumnos al egresar tengan hábitos positivos hacia el estudio y actitudes en ese mismo tenor. Para ello deben de detectar de manera oportuna los hábitos y las actitudes hacia el estudio de los alumnos de nuevo ingreso, ya que de esa manera podrán implementar las estrategias necesarias para que sean positivas.

## **Estrategia Metodológica**

El presente estudio se caracteriza por ser: cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal.

Las variables de estudio que se plasman a continuación, así como las definiciones que se consideran en la presente investigación. La primera es **Hábitos de estudio**, entendido como el Método que acostumbra a emplear el estudiante

para asimilar unidades de aprendizaje, su aptitud para evitar distracciones, su atención al material específico y los esfuerzos que realiza a lo largo de todo el proceso por medio de la práctica en la realización de las tareas escolares (Cartagena, 2008, p.65).

La otra variable utilizada fue **Actitudes hacia el estudio**, que de acuerdo con Cruz (2011, s.p.) son “estados emocionales que varían de acuerdo a la maduración y las experiencias de aprendizaje del individuo... la disposición de ánimo manifestada exteriormente, además de que expresan la forma en que se comunica el estado de ánimo a las demás personas”.

En lo que respecta a la muestra, es mencionar que población de la ENRJGA en el ciclo escolar 2016-2017 tiempo en el que se realizó la investigación, tenía una matrícula de 396 alumnos, 102 cursaban el primer semestre, no obstante, el Cuestionario se aplicó a una muestra aleatoria de 82 de ellos.

El instrumento utilizado fue el “Inventario de Hábitos de Estudio de Hilbert Wrenn” (2003), mismo que tiene la finalidad general de diagnosticar la naturaleza y el grado de los hábitos, las actitudes del docente ante el estudio; asimismo pronostica consecuencias en orden al aprendizaje académico o a la formación cultural, también permite actuar para modificar los hábitos y actitudes negativos o favorecer el incremento de los positivos.

El citado cuestionario consta de 28 ítems, cada uno con tres posibilidades de respuesta, siendo las siguientes: 1ª rara vez o nunca, 2ª a veces y 3ª a menudo o siempre.

El cuestionario está dividido en cuatro áreas, que son las siguientes: a) Hábitos para leer y tomar apuntes, b) Hábitos de concentración, c) Distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio y d) Hábitos y actitudes generales de trabajo.

La confiabilidad del instrumento se probó a través del coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0,73$  con una  $p < 0.05$ ), el resultado obtenido es muy similar a investigaciones que han utilizado el presente instrumento, tal es el caso de la realizada por Cruz y Quiñones (2011, p. 5) quienes manifestaron: “La confiabilidad del inventario de hábitos de estudio está probada, en este caso, a través del coeficiente Alfa de Cronbach, ( $\alpha = 0,76$  con una  $p < 0.05$ )”.

Para la aplicación del cuestionario se hizo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), específicamente los formularios de google drive, para el análisis de la información recabada se utilizó Excel y se hizo de manera psicométrica.

## **Resultados**

Una vez analizadas las respuestas vertidas se pudo cumplir con los objetivos que se plantearon, de los cuales se presentan los resultados a continuación:

El primero de ellos fue: **Determinar la relación que existe entre los hábitos y actitudes hacia el estudio de los alumnos de primer semestre de la LEP de la ENR J. Guadalupe Aguilera con la escuela preparatoria de la cual egresaron.**

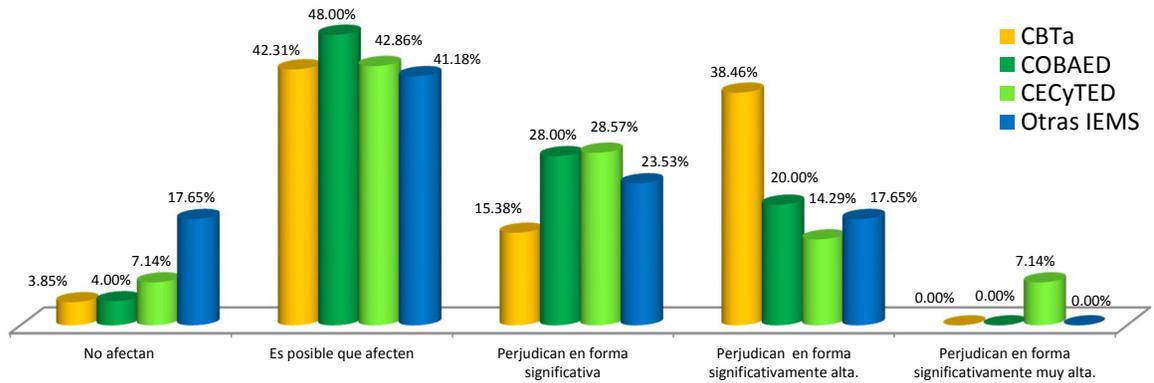


Figura 1. Hábitos de estudio y su impacto en el rendimiento académico por IEMS de egreso

En la **figura 1** se percibe que los alumnos que egresaron de alguna de las distintas IEMS son quienes tienen más hábitos hacia el estudio que no afectan en su rendimiento académico (17.65 %), lo contrario se presenta con quienes egresaron de algún Centro Bachillerato Tecnológico agropecuario (CBTa), ya que 38.46% de ellos muestran el porcentaje más alto en cuanto a los hábitos de estudio que perjudican en forma significativamente alta su rendimiento y sólo alumnos que egresaron de algún Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango (CECyTED) que representa el 7.14% son quienes muestran hábitos de estudio que perjudican en forma significativamente muy alta su rendimiento.

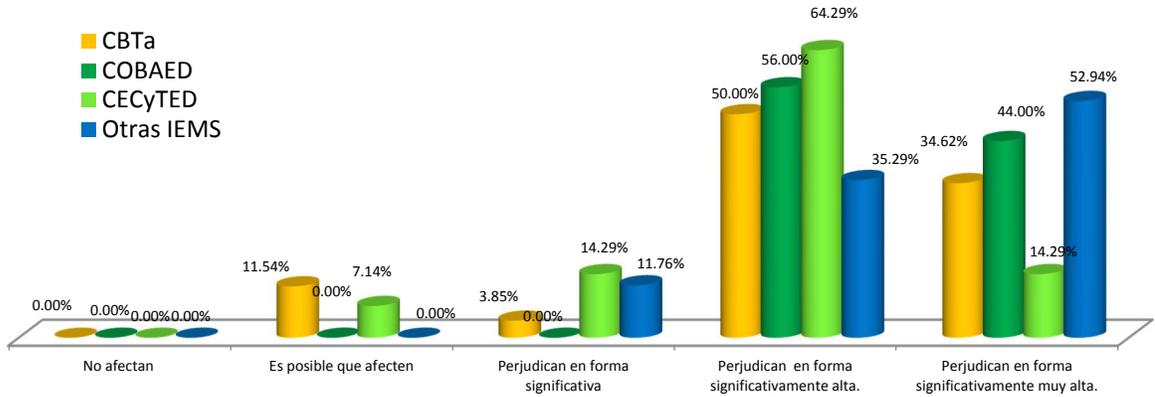


Figura 2. Actitudes hacia el estudio y su impacto en el rendimiento académico por IEMS de egreso

En lo que respecta a las actitudes hacia el estudio de los normalistas de primer semestre en la **figura 2** se puede observar que los que egresaron de diversas Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) son quienes muestran el porcentaje más alto (17.65 %) de actitudes que no afectan su desempeño académico, en lo que respecta a actitudes hacia el estudio que perjudican en forma significativamente alta, el porcentaje más elevado es de 64.29% de alumnos de egresados de Colegios de Bachilleres del Estado de Durango (COBAED) y el 34.62 % de los egresados de CBTa reportan tener actitudes hacia el estudio que afectan en forma significativamente muy alta su rendimiento académico.

El siguiente de los objetivos fue: **Determinar qué porcentaje de alumnos de primer semestre de la LEP de la ENR J. Guadalupe Aguilera tienen hábitos negativos hacia el estudio que perjudiquen su rendimiento académico** (figura 3).

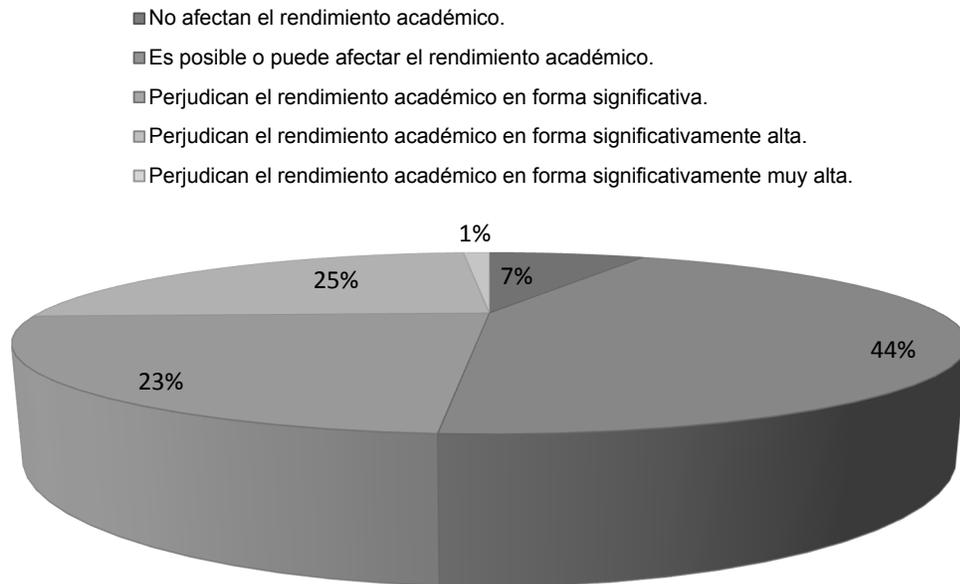


Figura 3. Porcentajes de hábitos de estudio y su impacto en el rendimiento académico

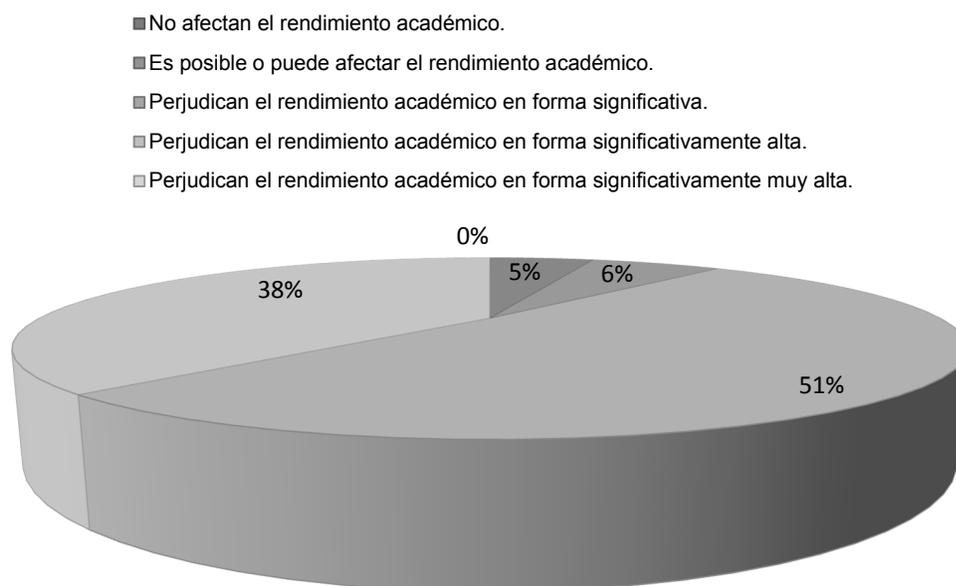
De los resultados que se presentan, es de destacar que están distribuidos en porcentajes similares, ya que 51% de los alumnos se ubican dentro de los primeros dos indicadores, correspondiendo a que sus hábitos de estudio no afectan o pueden afectar su desempeño académico. Mientras que el 49 % se coloca en los siguientes tres rubros, que pertenecen a que los hábitos de estudio que tienen afectan de manera significativa hasta significativamente muy alto su desempeño académico.

La última de las cifras es muy elevada en comparación con lo que reporta Cruz y Quiñones (2011) en un estudio realizado en Poza Rica, Veracruz en la Facultad de enfermería, ya que reporta que el 25% de una muestra que fue de 79 de estudiantes tiene hábitos de estudio deficientes.

Es necesario desarrollar los hábitos para el estudio en los estudiantes para elevar el rendimiento académico de ellos, Gujjar, Shaheen y Ramzan (2011, como

se citó en Hernández, Rodríguez & Vargas, 2012) afirman que un discente no puede usar habilidades de estudio eficaces, hasta tener buenos hábitos y argumentan que algunas personas aprenden con más rapidez y profundidad que otras debido a sus acertados hábitos de estudio. Sostienen que el estudiar de forma eficaz y eficiente consiste más saber dónde y cómo obtener la información importante y la capacidad de hacer uso inteligente de la misma que en la memorización.

El último de los objetivos fue: **Conocer el porcentaje de alumnos de primer semestre de la LEP de la ENR J. Guadalupe Aguilera que tienen actitudes negativas hacia el estudio que perjudiquen su rendimiento académico** (Figura 4).



*Figura 4.* Porcentajes de actitudes hacia el estudio y su impacto en el rendimiento académico

De los resultados de las actitudes hacia el estudio de los normalistas que se observan, es preocupante que ninguno de los alumnos reporte que sus actitudes no afectan su rendimiento académico y que sólo el 5% de los alumnos se ubique en el

segundo de los indicadores, que se refiere a que sus actitudes pueden influir en su rendimiento académico. En ese tenor se obtiene como resultado que el 95 % de los alumnos registró que sus actitudes hacia el estudio afectan de manera significativa hasta de manera significativamente muy alta, su desempeño académico.

Gargallo *et al.* (2001) en una investigación que realizaron con estudiantes de la Universidad Politécnica de Valencia concluyen que “los resultados obtenidos muestran que los estudiantes excelentes desarrollan mejores actitudes ante el aprendizaje que los estudiantes medios”. En ese sentido resulta preocupante que el 95% de los alumnos de la Escuela Normal muestren actitudes negativas hacia el estudio, ya que eso repercutirá en su desempeño académico.

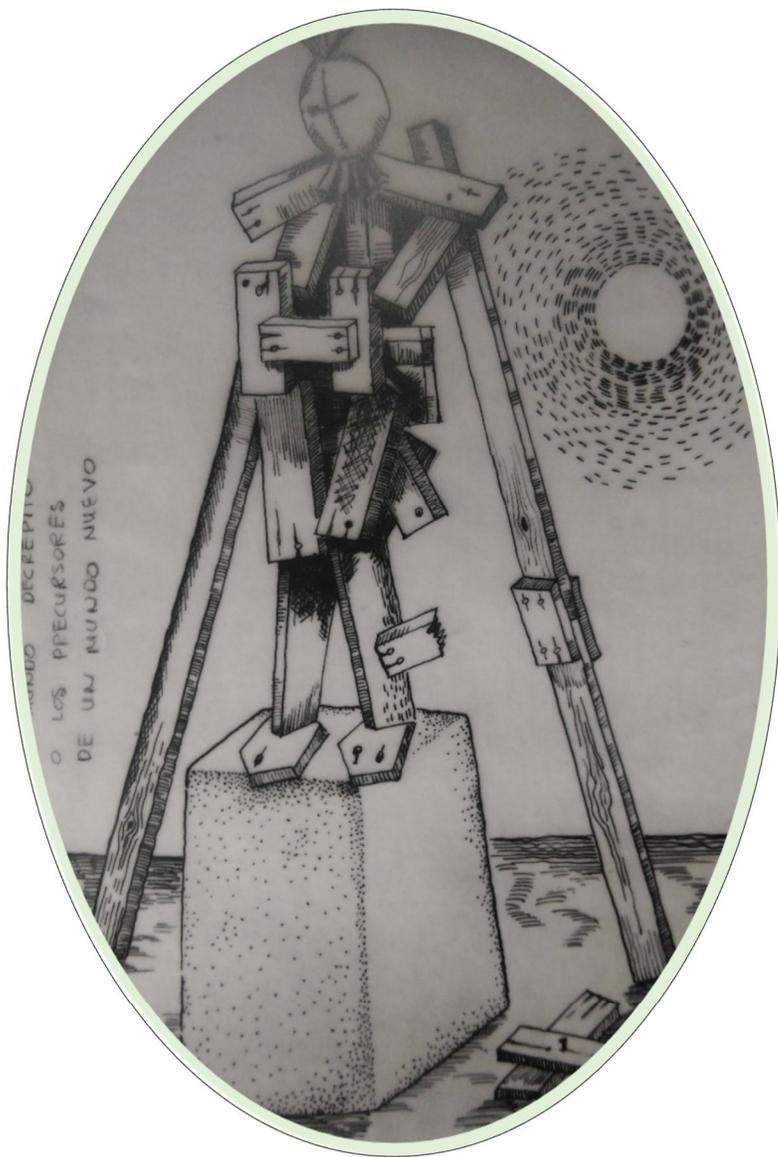
Aunado a lo anterior, se tiene el riesgo que se incrementen los hábitos negativos de estudio por dos razones, la primera el gran porcentaje de actitudes negativas hacia el estudio que muestran los alumnos de primer semestre; la segunda se debe a que los alumnos de grados superiores sirven de modelos en los negativos y motivan verbalmente a que tomen más actitudes negativas hacia el estudio.

Por ello, resulta necesario monitorear de manera recurrente los hábitos y actitudes hacia el estudio de los alumnos que actualmente cursan el primer semestre, con la finalidad que repercutan de manera positiva en su desempeño académico y ya en ejercicio de la profesión docente sean capaces de hacer lo mismo con sus discentes.

## Referencias

- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en alumnos de Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 59- 99.
- Cruz, F. (2011). Hábitos de estudio, actitudes y autoestima relacionados con rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (23) s.p.,. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/23/fcn.pdf>.
- Cruz, F., & Quiñones, A. (2011). Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería, Poza Rica, Veracruz, México. *Actualidades investigativas en educación*, 3 (11), pp. 1- 17.
- Gargallo, B., Almerich, G., García, E., & Jiménez, M. (2011). Actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 200-220.
- Hernández, C., Rodríguez, N., & Vargas, A. (Julio- Septiembre de 2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la Educación Superior*, (163), 67- 87.
- Kelly, W. (1982). *Psicología de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.A.
- Wrenn, H. (2003). *Wrenn. Inventario de hábitos de estudio* . México: Editorial Prentice Hall.

## Capítulo III



Pintura de José Luis Calzada titulada *Mundo Decrépito o precursores de un mundo nuevo*, hecho con tinta a pluma sobre papel Albanene en 1992, con un tamaño de 21X28 cm

# Causas que inciden en la deserción escolar y factores que originan permanencia de los alumnos del Instituto Tecnológico de El Salto

Miguel Angel Haro Pacheco  
María de Lourdes Melchor Ojeda  
Javier Nájera Frías  
*Instituto Tecnológico de El Salto*

## Resumen

La presente investigación revela algunas de las posibles causas que inciden en el abandono escolar de los estudiantes de nivel superior, donde es importante estudiar cuales son las razones que originan la salida de los estudiantes después de haber estado inscrito en algún programa de estudio y haber asistido algún tiempo a la institución.

Esta investigación surge debido a la problemática que la mayoría de las universidades del país tienen entre sus metas académicas, que son sin duda la deserción escolar y permanencia de los alumnos en los planteles. En forma resumida se muestran las evidencias sobre las principales causas de abandono escolar en todas las carreras.

**Palabras clave:** deserción escolar, causas de deserción, educación superior

## Introducción

México se encuentra entre los países con el porcentaje más alto de alumnos que abandonan la escuela de entre los 34 países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). El concepto que se tiene de deserción escolar incide en la salida de las escuelas de todos aquellos alumnos con problemas de diversa índole y que optan por abandonar las instituciones educativas.

Varios de los estudios realizados, indican que este fenómeno se refiere específicamente a la imposibilidad de seguir con los estudios de todos aquellos alumnos que ya se encontraban cursando algún plan de estudios dentro del sistema educativo (Rodríguez & Leyva, 2007). Por otra parte, se ha encontrado importante

significancia en determinados factores que se inclinan mayormente a los contextos familiares, sociales y económicos.

El abandono escolar, el rezago, los bajos niveles de desempeño y la culminación de alguna carrera de educación superior, es algo de lo que preocupa a las instituciones gubernamentales, centros educativos, a padres de familia, maestros y sociedad en general. Por otro lado, los recursos disponibles destinados a la educación superior dependen en cierto grado de la matrícula vigente de cada institución y de los indicadores de permanencia estudiantil, así como de su desempeño (Chulim & Narvaez, 2012).

## **Antecedentes**

En algunos países se observa una gran cantidad de estudios que avalan la magnitud de buscar con exactitud a los alumnos de nivel superior, sus características, sus expectativas y señas particulares, así como su posición, sus prácticas y su integración a las entidades educativas. De los factores más importantes que intervienen en la decisión de abandonar la escuela es el de que los alumnos ingresan muy jóvenes y sin madurez, además de múltiples carencias económicas y de competencias; y sin control de su vida. También tiene mucho que ver las instituciones en sus planes de estudio, profesorado y ambiente escolar.

Cabrera, Bethancourt, Alvarez, & González, 2006 En su investigación empírica, muestran las causas de abandono escolar de acuerdo a distintos tipos de variables como son psicoeducativas, de evolución, ámbito escolar, familiar, de las instituciones y social. Afirman que su permanencia depende de la adaptación que

muestren en la escuela, hay algunos que ya tienen sus metas planteadas y algunos otros fracasan en el inicio o a mitad de camino.

## **Planteamiento del problema**

La presente investigación se ubica en el área del saber de la educación superior, en el campo de la educación, en la línea de la deserción escolar y la permanencia. Se escogió el nivel universitario porque es en esta etapa cuando los alumnos salen de sus lugares de origen a estudiar, encontrándose situaciones diferentes que les hagan adaptarse socialmente, así como mostrar determinación en situaciones adversas que les permitan permanecer en los centros educativos.

### ***Definición de la investigación.***

Los procedimientos de la presente investigación están enfocados para obtener respuestas de las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las causas que causan abandono escolar y cuales factores generan permanencia?
2. ¿Cuáles son las diferencias significativas entre hombres y mujeres y la influencia en la deserción escolar?

## **Justificación**

El interés por realizar este estudio radica en encontrar los elementos más relevantes que lleven a disminuir el abandono de las instituciones educativas por parte de los alumnos. Sin duda alguna que proporcionará las bases para actuar poniendo en

marcha un plan remedial para combatir la deserción escolar. Analizando los factores que influyen para que los alumnos abandonen las instituciones educativas

El objetivo es encontrar todos aquellos aspectos que contribuyan a disminuir el abandono de los alumnos, reconociendo los conceptos que conforman las variables de investigación. La importancia de realizar este estudio es encontrar aquellos factores que intervienen en el índice de abandono escolar que se consideran aspectos importantes para una permanencia aceptable. Esto con el fin de dar una mirada cuantitativa de base correlacional de las variables observables y no observables

### ***Objetivo general.***

Determinar las causas que inciden en la deserción escolar y la permanencia de los alumnos del Instituto Tecnológico de El Salto.

### ***Objetivos específicos.***

- Identificar las condiciones personales.
- Reconocer las condiciones económicas.
- Determinar las condiciones de la escuela.
- Describir la relación maestro-alumno.
- Detallar las metas profesionales.

## **Marco teórico**

Entre la multiplicidad de factores que afectan a los estudiantes incidiendo en el abandono se pueden señalar

### ***Rezago y repitencia***

La deserción en muchos casos está ligada a la constante repetición de materias, pues hay alumnos que se gradúan fuera del tiempo establecido en los programas de estudio. Mientras que en el rezago se tiene que trabajar al doble al registra demasiada carga horaria por ciclo.

### ***Causas de deserción***

Se agrupa en cuatro categorías que son las externas al sistema, las del mismo sistema, las de las instituciones, las académicas y las personales (González, 2005).

### **Metodología**

Es una investigación diseñada bajo el tipo no experimental, transversal, descriptivo, correlacional, explicativo. Se realizó una prueba *t student* para grupos independientes para hacer una contrastación entre dos elementos de la población en este caso un elemento del fenómeno que fue la variable nominal sexo, contra una variable ordinal. derivado de las correlaciones, se corrieron modelos de regresión y dichos modelos reforzaron la existencia de las correlaciones existentes entre variables predictoras y las variables dependientes. El instrumento está compuesto por 2 páginas de 62 preguntas divididas en 10 apartados, basadas en escala de 0 a 10.

### **Resultados**

Se considera las variables que tienen un valor Z mayor o igual a 1.96, tienen consistencia, en los respondientes como para incluirlas en los análisis multivariados con confianza, por lo cual se consideran las que responden a esta afirmación.

Para la contrastación se utilizaron tablas, las cuales contienen las variables, la media de los grupos, el valor de la prueba t (t), los grados de libertad (Gl) la probabilidad de rechazar la evidencia (error alfa, p), la prueba t para varianzas separadas (t S<sup>2</sup> separada ), su grado de libertad, los casos tomados en cuenta para el análisis en ambos grupos (n), una prueba F de Fisher (F S<sup>2</sup> ) y la probabilidad de la prueba de Fisher (p S<sup>2</sup> ).

Tabla 1.  
Condiciones personales

Variables	M Mujeres	M Hombre	t-value	gl	p	N Mujeres	N Hombre	S Mujeres	S Hombre	FS 2	p
NOBUESCU	3.63	4.03	0.65602	128	0.51	70	60	3.47	3.55	1.048	0.85
EMBARAZO	1.74	1.30	0.89085	128	0.37	70	60	2.83	2.82	1.010	0.97
CUFAM	5.04	5.70	1.50021	128	0.14	70	60	2.31	2.68	1.346	0.23
CONFMAES	1.50	1.07	1.05534	128	0.29	70	60	2.55	2.06	1.532	0.09
PERDTIEMPO	0.97	0.50	1.27547	128	0.20	70	60	2.34	1.78	1.728	0.03
ENFERMEDAD	3.07	3.25	0.29891	128	0.77	70	60	3.39	3.40	1.003	0.99
CONFCOMP	1.16	1.52	0.86630	128	0.39	70	60	2.23	2.50	1.257	0.36

Nota: M= media, t= valor t, Gl= grados de libertad, p= probabilidad de error, N= número de sujetos, S= desviación estándar. F S2= prueba f de Fisher, p variancias= probabilidad de prueba de Fisher.

De acuerdo con la lectura en la tabla 1, los hombres y las mujeres son estadísticamente iguales. Los alumnos consideran que desertarían en caso de no ser buenos para la escuela con una media para las mujeres de 3.63, mientras que en los hombres se observa una media de 4.03. Lo que significa que es probabilísticamente igual a una significancia del 95% de confianza.

En el caso de las mujeres, abandonarían la escuela por embarazo con una media de 1.74, mientras que los hombres lo harían en caso de que su pareja estuviera embarazada con una media de 1.30. Por cuidar a un familiar mujeres con

media de 5.04 y hombres con media de 5.70. Por tener conflictos con algún maestro, las mujeres tienen una media de 1.50 mientras que los hombres tienen 1.07. Porque consideran que es una pérdida de tiempo las mujeres muestran una media de 0.97 y 0.50 los hombres. Por alguna enfermedad mujeres 3.07, mientras que los hombres una media de 3.25 y por último los alumnos aseguran que por tener conflictos con compañeros las mujeres muestran una media de 1.16 y los hombres una media de 1.52.

Tabla 2.  
Condiciones económicas

Variables	M Mujeres	M Hombre	t- value	Gl	p	N Mujeres	N Hombre	S Mujeres	S Hombre	FS 2	p
PROECOHOOG	5.34	5.32	0.04	128	0.97	70	60	3.53	3.27	1.16	0.56
COSTOINS	5.16	4.78	0.63	128	0.53	70	60	3.22	3.53	1.20	0.46
NECTRABA	5.06	4.55	0.82	128	0.42	70	60	3.49	3.58	1.05	0.84
TRABDINER	1.09	1.47	-0.89	128	0.38	70	60	2.04	2.84	1.93	0.01
COSTOMAT	2.60	2.15	1.00	128	0.32	70	60	2.43	2.71	1.25	0.38

Nota: M= media, t= valor t, Gl= grados de libertad, p= probabilidad de error, N= número de sujetos, S= desviación estándar. F S2= prueba f de Fisher, p variancias= probabilidad de prueba de Fisher.

Para la tabla 2 de las condiciones económicas, los hombres y las mujeres son estadísticamente iguales a una significancia del 95% de confianza. Donde las mujeres aseguran que abandonarían la escuela en caso de tener problemas económicos en el hogar con una media de 5.34, mientras que los hombres lo harían con una media de 5.32. Aseguran que el costo de inscripción es factor importante para no seguir en la escuela. Las mujeres muestran una media de 5.16 y los hombres una media de 4.78. Otro factor que sería el que tuvieran que trabajar por algún motivo y descuidar sus estudios, las mujeres lo consideran de la siguiente

manera con una media de 5.06 mientras que los hombres, se observa 4.55 de media. Así, también consideran que los costos de los materiales pueden influir en el abandono escolar cuando se tienen carencias en el hogar, las mujeres los consideran así: con una media 2.60 y los hombres con una media de 2.15.

Tabla 3.  
Condiciones de la escuela

Variables	M Mujeres	M Hombre	t- value	gl	p	N Mujeres	N Hombre	S Mujeres	S Hombre	FS 2	P
TRANESCU	2.07	1.65	0.77	128	0.44	70	60	3.18	3.05	1.09	0.74
EDUCMALA	1.69	1.50	0.39	128	0.70	70	60	2.69	2.71	1.01	0.95
UBICESCU	2.26	1.68	1.09	128	0.28	70	60	3.04	2.93	1.08	0.77
DIFHORA	2.06	1.20	1.80	128	0.07	70	60	2.89	2.48	1.36	0.23
NOMGUSCARRERA	1.26	1.58	-0.63	128	0.53	70	60	2.75	3.19	1.34	0.24

Nota: M= media, t= valor t, Gl= grados de libertad, p= probabilidad de error, N= número de sujetos, S= desviación estándar. F S2= prueba f de Fisher, p variancias= probabilidad de prueba de Fisher.

En la tabla 3 se puede observar que los hombres y las mujeres son iguales estadísticamente a una significancia del 95% de confianza en cuatro de las cinco variables., pero existe un atributo donde hay diferencias a favor de las mujeres con una media de 2.07, lo que quiere decir que las mujeres tienen más problemas con el transporte hacia la escuela y les genera conflictos y causa de deserción escolar, en los demás atributos no existe diferencia entre mujeres y hombres, se observa que en la variable de deserción por que la educación fuera mala las mujeres tienen una media de 1.69 o por la ubicación en que se encuentran las instalaciones educativas, la dificultad en los horarios y el gusto de la carrera, en la tabla 3 se observa que las mujeres son más propensas abandonar la escuela por la media que muestran por sobre los hombres.

Tabla 4.  
Condiciones por causa de maestro

Variables	M Mujeres	M Hombre	t- value	gl	p	N Mujeres	N Hombre	S Mujeres	S Hombre	FS 2	p
TRATOMAES	1.40	0.88	1.13	128	0.26	70	60	2.72	2.43	1.25	0.38
FORMEVAMAES	3.04	2.02	2.04	128	0.04	70	60	2.97	2.74	1.17	0.54
ESTRAPEDMAES	2.49	1.88	1.22	128	0.22	70	60	2.95	2.62	1.27	0.34
ACOSOMAES	1.04	1.50	-0.93	128	0.35	70	60	2.47	3.14	1.61	0.06
ABUCLASE	1.44	1.22	0.58	128	0.57	70	60	2.28	2.18	1.10	0.72

Nota: M= media, t= valor t, Gl= grados de libertad, p= probabilidad de error, N= número de sujetos, S= desviación estándar. F S2= prueba f de Fisher, p variancias= probabilidad de prueba de Fisher.

En la tabla 4 se puede observar que los hombres y las mujeres estadísticamente son iguales a una significancia del 95% de confianza en cuatro de las cinco variables., pero existe un atributo donde hay diferencias a favor de las mujeres con una media de 1.40. Lo cual quiere decir que las mujeres consideran que el trato con el maestro es un factor fundamental de una buena relación, de lo contrario causa conflictos y deserción. Las demás variables se muestran igual para ambos sexos en cuanto a la forma de evaluar de los maestros, las estrategias pedagógicas del profesor, el acoso por parte de maestros en el caso de las mujeres muestra una media de 1.04 y los hombres una media de 1.50, por último lo aburrido de las clase.

Tabla 5.  
Por qué estás en esta escuela

Variables	M Mujeres	M Hombre	t- value	gl	p	N Mujeres	N Hombre	S Mujeres	S Hombre	FS 2	p
NOALTERN	1.16	1.65	-1.03	128	0.30	70	60	2.35	3.08	1.72	0.03

Variables	M Mujeres	M Hombre	t- value	gl	p	N Mujeres	N Hombre	S Mujeres	S Hombre	FS 2	p
BARATA	2.26	2.30	-0.08	128	0.94	70	60	3.06	3.40	1.23	0.40
PALAEFIG	1.07	0.87	0.48	128	0.63	70	60	2.50	2.38	1.11	0.68
MECODOTRA	0.29	0.40	-0.43	128	0.66	70	60	1.24	1.75	1.98	0.01
CALIDAD	6.41	7.02	-0.98	128	0.33	70	60	3.62	3.38	1.15	0.58
GUSTA	7.47	7.57	-0.17	128	0.86	70	60	3.17	3.13	1.03	0.93

Nota: M= media, t= valor t, Gl= grados de libertad, p= probabilidad de error, N= número de sujetos, S= desviación estándar. F S2= prueba f de Fisher, p variancias= probabilidad de prueba de Fisher

La variable que pregunta ¿Por qué estás en esta escuela?, los hombres y las mujeres son estadísticamente iguales a una significancia del 95% de confianza. Donde aseguran en mismo porcentaje con una media de 1.16 y 1.65 respectivamente que no tuvieron alternativa y porque es barata, además de que su papa la eligió, con una media de 6.04 para las mujeres y un 7.02 para los hombres, están contentos con la calidad que brinda el plantel (Véase tabla 5)

Tabla 6.  
Condiciones de permanencia (metas profesionales)

Variables	M Mujeres	M Hombre	t- value	gl	p	N Mujeres	N Hombre	S Mujeres	S Hombre	FS 2	p
TITULO	9.07	9.30	-0.58	128	0.56	70	60	2.26	2.22	1.04	0.89
POSGRADO	8.54	9.15	-1.57	128	0.12	70	60	2.47	1.85	1.78	0.02
TRANSREC	9.07	8.63	1.29	128	0.20	70	60	1.56	2.28	2.14	0.00
INVESTIGAR	8.09	7.95	0.28	128	0.78	70	60	2.54	2.92	1.32	0.27
EMPRESA	8.91	9.18	-0.81	128	0.42	70	60	1.95	1.80	1.18	0.52
SUPERARME	9.49	9.68	-0.88	128	0.38	70	60	1.50	0.93	2.61	0.00

Nota: M= media, t= valor t, Gl= grados de libertad, p= probabilidad de error, N= número de sujetos, S= desviación estándar. F S2= prueba f de Fisher, p variancias= probabilidad de prueba de Fisher.

Para el eje de permanencia, respecto a las metas profesionales los hombres y las mujeres son estadísticamente iguales a una significancia del 95% de

confianza, donde mujeres y hombres tienen una expectativa que los hace permanecer en la escuela tales como el tener un título universitario con una media de 9.07 en el caso de las mujeres y un 9.30 para los hombres, casi en igual porcentaje de medias se encuentran los factores de realizar un posgrado inmediatamente al culminar la universidad, además de trabajar en instituciones reconocidas y ser investigadores. Formar su propia empresa y superarse (Véase tabla 6).

Tabla 7.  
Condiciones de permanencia (metas personales)

Variables	M	M	t-value	gl	p	N	N	S	S	FS <sub>2</sub>	p
	Mujeres	Hombre				Mujeres	Hombre	Mujeres	Hombre		
AYUPADRES	9.53	9.60	-0.31	128	0.76	70	60	1.43	1.15	1.54	0.09
ECONOMIA	9.40	9.55	-0.64	128	0.52	70	60	1.49	1.11	1.79	0.02
ORGULLO	8.77	9.43	-1.97	128	0.05	70	60	2.38	1.11	4.61	0.00
PROFESIONAL	9.10	9.47	-1.28	127	0.20	70	59	1.85	1.38	1.79	0.02
CASA	9.13	9.30	-0.54	128	0.59	70	60	2.09	1.43	2.14	0.00
VIAJAR	8.66	9.27	-1.57	128	0.12	70	60	2.45	1.87	1.73	0.03

Nota: M= media, t= valor t, Gl= grados de libertad, p= probabilidad de error, N= número de sujetos, S= desviación estándar. F S2= prueba f de Fisher, p variancias= probabilidad de prueba de Fisher.

Para las variables de permanencia por metas personales se encontró que: los hombres y las mujeres son estadísticamente iguales a una significancia del 95% de confianza, ya que tanto mujeres como hombres aseguran que permanecen en la escuela porque tienen la meta de ayudar a sus padres, de tener una economía estable, además de ser el orgullo de la familia al ser un profesionista, poder comprar su propia casa y viajar (Véase tabla 7).

Tabla 8.  
Condiciones de permanencia (metas académicas)

Variables	M	M	t- value	gl	p	N	N	S	S	FS 2	p
	Mujeres	Hombres				Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres		
MASCONO	9.31	9.73	-1.87	128	0.06	70	60	1.50	0.94	2.56	0.00
RESPROB	9.14	9.40	-0.96	128	0.34	70	60	1.50	1.55	1.08	0.76
NOTAS	9.14	10.93	-1.25	128	0.21	70	60	1.43	11.88	69.27	0.00
HONORES	8.79	9.47	-2.34	128	0.02	70	60	1.92	1.28	2.24	0.00
TBECA	3.87	4.03	-0.19	128	0.85	70	60	4.80	4.87	1.03	0.90

Nota: M= media, t= valor t, Gl= grados de libertad, p= probabilidad de error, N= número de sujetos, S= desviación estándar. F S2= prueba f de Fisher, p variancias= probabilidad de prueba de Fisher.

En la tabla 8 se puede observar que los hombres y las mujeres son iguales estadísticamente a una significancia del 95% de confianza en cuatro de las cinco variables., pero existe un atributo donde hay diferencias a favor de los hombres con una media de 9.47, mientras que en mujeres se observa una media de 8.79. lo cual indica que de mayor forma los hombres tienen en su meta el graduarse con honores. Las demás variables se muestran igual en el adquirir más conocimiento, en tener buenas notas y en conseguir una beca de estudio.

## Conclusiones y discusión

Después de analizar los resultados obtenidos y dando respuesta al objetivo de identificar las condiciones personales, se concluye que: en factores que originan deserción escolar por condiciones personales se encontraron datos sobresalientes. En primer lugar: los hombres son más propensos a abandonar las escuelas porque no son buenos para la escuela, así también por tener que cuidar a un familiar o por alguna enfermedad que los limitara a continuar estudiando.

El segundo objetivo que es el de reconocer las condiciones económicas arroja la siguiente conclusión: afectan más a las mujeres, es factor primordial los problemas económicos en el hogar, aunado a esta situación estarían los costos de las inscripciones y demás gastos.

El tercer objetivo que es determinar las condiciones de la escuela, éstas son condiciones mínimas, para abandonar la escuela tanto para hombres como para mujeres.

Sobre los factores que inciden en la permanencia y las metas profesionales, se encontraron datos sobresalientes que muestran la pertinencia de la permanencia en las instituciones, en primer lugar: el deseo de convertirse en profesionistas, seguido de contar con un título profesional inclinándose hacia las mujeres estas causas, así como los deseos de superación.

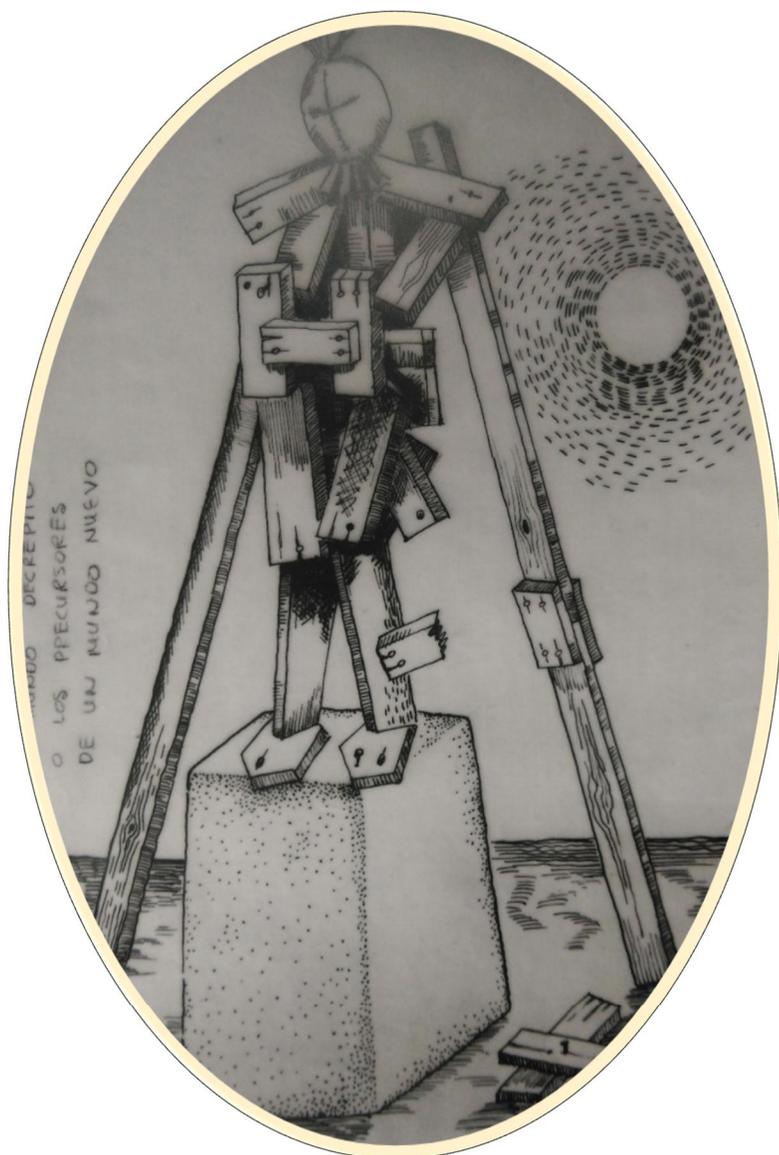
El último objetivo de detallar las metas profesionales del eje de permanencia se observó que los hombres muestran predictores más altos ya que aseguran que permanecen en la escuela porque tienen la meta de ayudar a sus padres, de tener una economía estable, además de ser el orgullo de la familia al ser un profesionista; poder comprar su propia casa y viajar.

## **Referencias**

- Cabrera, L., Bethancourt, J. T., Alvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, pp.188-190.
- Chulim, F. D., & Narvaez, O. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. México, D.F.: Manda.
- Gonzalez , L. E. (2005). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*.

Rodriguez, J., & Leyva, M. (Abril-2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, pp. 98-111.

## Capítulo IV



Pintura de José Luis Calzada titulada *Mundo Decrépito o precursores de un mundo nuevo*, hecho con tinta a pluma sobre papel Albanene en 1992, con un tamaño de 21X28 cm

# Relación entre el grado de satisfacción estudiantil y el rendimiento académico en educación superior

**Adla Jaik Dipp**  
*IUNAES – ReDIE*  
**Enrique Ortega Rocha**  
*IUNAES-ReDIE-UNID*  
**Martha Elia Muñoz Martínez**  
*FCQ-UJED*

## Resumen

Diversas instituciones educativas, en la búsqueda de oportunidades para mejorar y en sintonía con las tendencias en gestión de la calidad, han incursionado en la medición de la satisfacción estudiantil. El presente trabajo tuvo como objetivo general: determinar la relación entre la satisfacción estudiantil y el rendimiento académico de alumnos de educación superior. Para lograrlo se llevó a cabo un estudio correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación a 174 estudiantes de educación superior, de un instrumento elaborado con base en Gento y Vivas (2003) y Garduño (2009), que registró un nivel de confiabilidad de .966. Los resultados muestran una correlación significativa y negativa entre las dos variables estudiadas. Estos resultados pueden ser utilizados por las autoridades de la institución para la toma de decisiones y la búsqueda de mejoras.

**Palabras clave:** satisfacción estudiantil, rendimiento académico, educación superior, parámetro de calidad.

## Introducción

En los últimos años, el estudio de la satisfacción se ha convertido en un instrumento de valor creciente, para el mejoramiento de procesos y productos, para la venta de servicios o para realizar investigación.

Cada vez más, el interés investigativo de la variable satisfacción ha dado lugar a estudios que se encuentran estrechamente vinculados con la calidad educativa (Salinas y Martínez, 2007; Pérez, López, Couto & Navarro, 2012; Álvarez, Chaparro & Reyes, 2014; Salinas, Morales & Martínez (2008), De la Fuente, Marzo y Reyes, 2010); y con la calidad de la enseñanza (Garduño, 2009).

El desarrollo alcanzado del término satisfacción en las instituciones educativas ha hecho necesario asumir este concepto como uno de los indicadores de calidad en la prestación de los servicios, Gento y Vivas (2003) en sus investigaciones sobre calidad encontraron que la mayoría de los países y sectores consultados manifestaron que la satisfacción de los alumnos es el componente más importante para la determinación de la calidad.

En el caso de la enseñanza superior, autores como Carvalho y de Oliveira Mota (2010) y Simpson (2012) explican que la dinámica de los modelos educativos toma al estudiante como el destinatario de la educación y, por consiguiente, como el cliente del servicio, por lo que hay que ver al estudiante como un consumidor a quién hay que servir.

Elliot y Shin (2002) señalan que una razón que explica la importancia asignada a la SE en las evaluaciones de las universidades es debido a que existen investigaciones que muestran que la SE tiene un efecto positivo sobre la motivación, los índices de retención y el rendimiento estudiantil.

Así mismo, Alves y Raposo (2004), comentan que es un concepto que ha cobrado vital importancia en el sector universitario dado que de ésta depende su supervivencia, ya que sólo mediante esta medición será posible alcanzar el éxito escolar, la permanencia de los estudiantes en la institución y, sobre todo, la formación de una valoración positiva en la comunidad.

Dentro de los estudiosos de la satisfacción estudiantil en el nivel superior, se encuentra Salinas y Martínez (2007) quienes analizan la opinión de los estudiantes

respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje y lo que la universidad les ofrece, está centrado principalmente en la docencia y en el diseño curricular. Álvarez et al. (2014) indagan la satisfacción de los estudiantes de Universidades públicas y privadas con los servicios educativos, incluyendo entre otros aspectos el Plan de estudios, la habilidad docente, los métodos de enseñanza-evaluación, el nivel de autorrealización del estudiante, los servicios administrativos, etc. Jiménez, Terriquez y Robles (2011) enfocan su estudio de la satisfacción de los estudiantes con diferentes aspectos del plan de estudios en el que participan. Valenzuela Rettig y Requena Magallanes (2006) analizan el grado de satisfacción de estudiantes universitarios respecto a los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados, evaluaciones, equipo docente e infraestructura. Cadena, Mejías, Vega, y Vásquez, (2015), realizan un análisis estratégico a partir del análisis de factores de la satisfacción estudiantil universitaria. Pérez et al. (2012) realizan un análisis comparativo entre facultades privadas y públicas.

Así mismo, algunos autores han relacionado la satisfacción estudiantil con la lealtad universitaria (Muñoz Palomeque, 2012; De la Fuente et al., 2010); con el éxito académico (Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez, 2007) y con los estresores académicos (Barraza, 2011).

Se plantea como objetivo general de este trabajo: determinar la relación entre el grado de satisfacción estudiantil de alumnos de educación superior y el aprovechamiento académico; como objetivo específico: identificar los elementos que producen mayor y menor nivel de satisfacción estudiantil en los alumnos de educación superior.

En la revisión efectuada se encuentra que los estudiosos del tema asignan diferentes nombres a esta variable: Jiménez et al. (2011) la denominan satisfacción académica; Cabrera y Galán (2003) la nombran satisfacción escolar; Álvarez et al. (2014) la señalan como satisfacción de los estudiantes; Pérez et al. (2012) y Barraza (2011) la nombran satisfacción estudiantil; y finalmente otros autores (Cadena et al. 2015; Candelas, Gurruchaga, Mejías y Flores, 2013) la denominan satisfacción estudiantil universitaria. Independientemente del nombre, todos ellos se refieren en términos generales, a la coincidencia que se da entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto.

En este trabajo se considera la variable como satisfacción estudiantil y quedará definida como “la apreciación favorable que hacen los estudiantes de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas” (Gento y Vivas, 2003, p. 20).

Entre los modelos para medir la satisfacción estudiantil en el contexto universitario se destacan: Gento y Vivas (2003) quienes elaboran un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes Venezolanos; Torres y Sepulveda (2009) y De la Fuente et al. (2010) evalúan la satisfacción de estudiantes chilenos; Alves y Raposo (2004), miden la satisfacción estudiantil en una universidad de Portugal; Vergara y Quesada (2011), analizan la satisfacción de estudiantes colombianos; Garduño (2009) mide la satisfacción estudiantil en escuelas normales de México. En esta investigación se tomó el modelo presentado por Gento y Vivas

(2003), que parte del Modelo de Calidad Total para las Instituciones Educativas (Gento Palacios, 1998).

Por otra parte, en relación con la variable rendimiento académico, de acuerdo con Reinozo, Guzmán, Barbosa y Benavides (2011), diversos investigadores en el tema coinciden en señalar que el rendimiento académico está constituido por varias propiedades medibles y observables, y que por lo tanto el rendimiento académico tiene en las calificaciones su correspondencia numérica. En esta investigación se tomó el promedio de las evaluaciones de las materias cursadas en el semestre correspondiente.

## **Metodología**

La investigación se caracterizó como cuantitativa, descriptiva – correlacional, no experimental y transversal. Como técnica se utilizó la encuesta y como instrumento el cuestionario, mismo que fue elaborado con base en los instrumentos de Gento y Vivas (2003) y de Garduño (2009), adicionado con preguntas exprofeso acerca de la actividad de la institución, contiene 7 dimensiones en una escala tipo Likert que va del 1 (totalmente insatisfecho) al 5 (totalmente satisfecho), registró un nivel de confiabilidad a través del coeficiente de Alfa de Cronbach de .966.

Se consideraron para el estudio los tres primeros semestres de las tres carreras que oferta la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Juárez del Estado de Durango, dando un total de 174 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 22.4% Ciencias de los materiales, 29.9% Químico Biotecnólogo, y 47.7%

Químico Farmacobiólogo. La escuela proporcionó las evaluaciones promedio de los alumnos.

## Resultados

Se presentan en la tabla 1, los ítems que presentan un nivel mayor de satisfacción estudiantil de todo el cuestionario por dimensión.

Tabla 1.  
*Ítems que presentan el nivel más alto de satisfacción estudiantil*

ÍTEM	N	MEDIA	s	DIMENSIÓN
Acceso a computadoras para realizar trabajos académicos	171	4.06	.92	Servicios de la institución
Trato entre los alumnos	170	3.95	.87	Clima institucional
El plan de estudios de la carrera	171	3.87	.86	Proceso de enseñanza y aprendizaje
Instalaciones de la biblioteca	173	3.87	.90	Infraestructura
Las prácticas de laboratorio	170	3.86	1.06	Proceso de enseñanza y aprendizaje
Condición de auditorio	173	3.78	.95	Infraestructura
Cantidad de computadoras disponibles para los estudiantes	174	3.76	1.10	Servicios de la institución
Con el desarrollo integral	166	3.73	.93	Logros personales
Condición de los salones de clases	174	3.73	.92	Infraestructura
Condiciones de seguridad de los laboratorios	171	3.73	.89	Organización institucional
Libertad de expresión de mis ideas	170	3.69	.98	Clima institucional
Los compañeros de grupo	170	3.69	.97	Reconocimiento de mi éxito académico por parte de
Con las habilidades y destrezas desarrolladas para el trabajo	171	3.68	.89	Logros personales
Los profesores	170	3.68	.99	Reconocimiento de mi éxito académico por parte de

Se aprecia que si bien solo un ítem se ubica en la escala de bastante satisfecho (4.06) el resto está en límites cercanos (3.73 a 3.95). En relación con la infraestructura Lee y Kim (2014) opinan que la estructura física en lo general juega un papel fundamental en la satisfacción de los clientes, y O'Neill y Palmer (2004) reconocen que sí contribuye significativamente, más no es la principal dimensión

por considerar, particularmente Salinas et al. (2008) coinciden en la importancia de la Condición de las aulas como elemento de satisfacción.

Se presenta en la tabla 2 los ítems que presentan el nivel más bajo de satisfacción estudiantil.

Tabla 2.  
*Ítems que presentan el nivel más bajo de satisfacción estudiantil*

<b>ÍTEM</b>	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>S</b>	<b>DIMENSIÓN</b>
Monto del pago de inscripción	174	2.33	.99	Organización institucional
Condición y limpieza de instalaciones sanitarias	174	2.43	1.22	Infraestructura
Condición de áreas deportivas	174	2.45	1.08	Infraestructura
Calidad del servicio médico	174	2.59	1.15	Servicios de la institución
Servicio de reproducción y fotocopiado	171	2.74	1.13	Servicios de la institución
Calidad y rapidez del servicio de fotocopiado	171	2.74	1.19	Servicios de la institución
La asignación de becas	173	2.85	1.00	Organización institucional
Las visitas a las empresas que programa la institución	169	2.98	1.10	Proceso de enseñanza y aprendizaje
Acceso a Internet y correo electrónico	174	2.91	1.17	Servicios de la institución

Se aprecia que estos ítems se ubican prácticamente en la escala entre poco satisfecho con tendencia a satisfecho (3), salvo el caso de los ítems Monto del pago de inscripción, Condición y limpieza de instalaciones sanitarias, Condición de áreas deportivas que están más cercanos al nivel de poco satisfecho o insatisfecho (2).

Estos resultados coinciden con varios autores: Dos Santos (2016) indica que los ítems de limpieza fueron los que explicaron una mayor varianza indirecta de la satisfacción; Candelas et al. (2013) concluyen que hay insatisfacción en la idoneidad de los sanitarios; Álvarez et al. (2014) hablan de insatisfacción en cuanto al servicio médico, el de fotocopiado, el acceso a internet y en las instalaciones deportivas y sanitarias.

Se muestra en la siguiente tabla (3) el nivel de satisfacción estudiantil por dimensión.

Tabla 3.  
*Nivel de satisfacción estudiantil por dimensión*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>s</b>
Infraestructura	174	3.32	.67
Servicios de la Institución	174	3.29	.68
Organización Institucional	174	3.19	.67
Clima Institucional	171	3.62	.75
Proceso de enseñanza y aprendizaje	171	3.53	.69
Logros personales	171	3.61	.72
Reconocimiento de mi éxito académico por parte de	170	3.52	.84
Media general	174	3.43	.60

Se aprecia en la tabla que todos los valores se ubican entre los niveles de satisfecho (3) y bastante satisfecho (4). Se destaca el valor de la dimensión del Clima institucional, que está dado básicamente por el trato entre los alumnos y la libertad de expresión, situación que concuerda con Álvarez et al. (2014) quien reporta una satisfacción moderada en cuanto al ambiente propicio. Se destaca también el nivel de la dimensión Logros personales que está sustentada en la satisfacción de los alumnos con su desarrollo integral y con las habilidades y destrezas que ha desarrollado para su trabajo profesional, estos resultados coinciden con Álvarez et al. (2014), quienes reportan niveles buenos de satisfacción en relación a los conocimientos y habilidades adquiridos. En la dimensión Proceso de enseñanza y aprendizaje, los niveles de satisfacción están dados por el plan de estudios y la forma como el docente lo desarrolla, Jiménez et al. (2011), señalan que uno de los aspectos más importantes en la satisfacción estudiantil es el desempeño de los profesores.

La media de satisfacción general fue de 3.43 lo cual muestra un nivel orientado a la satisfacción, pero aún lejano a reflejar un nivel importante de alta satisfacción de los servicios recibidos.

En la tabla 4 se muestra el resultado de la correlación entre las variables satisfacción estudiantil y rendimiento académico.

Tabla 4.  
Correlación entre las variables satisfacción estudiantil y rendimiento académico

Correlaciones		Calificaciones promedio grupo	SE
Calificaciones promedio grupo	Correlación de Pearson	1	-.182*
	Sig. (bilateral)		.017
	N	171	171
SE	Correlación de Pearson	-.182*	1
	Sig. (bilateral)	.017	
	N	171	171

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Se observa una correlación altamente significativa y negativa entre las variables, es un resultado inesperado, ya que se supondría que un mayor rendimiento académico estaría correlacionado con una mayor satisfacción estudiantil, tal como lo mencionan algunos autores (Cabrera y Galán, 2003; Fernández et al. 2007), sin embargo, Dos Santos (2016) reporta que el rendimiento académico no tiene influencia significativa sobre la satisfacción.

## Conclusiones

Los elementos que contribuyen a un mayor nivel de satisfacción estudiantil son: el clima Institucional, dado por el buen trato que se da entre los alumnos; la

consecución de logros personales, en el que se involucra la percepción de estar siendo formado integralmente por la institución; el desarrollo del Proceso de enseñanza y aprendizaje, básicamente referido a la satisfacción con el plan de estudios y las prácticas del laboratorio; recibir reconocimiento por los éxitos académicos y la infraestructura en general de la institución.

Los elementos que contribuyen a un menor nivel de satisfacción estudiantil básicamente se ubican en los servicios que ofrece la institución como el fotocopiado, la presencia de un médico y el acceso a internet; y en la organización institucional, referidos a montos de inscripción y asignación de becas.

Se presenta una correlación significativa y negativa entre las variables satisfacción estudiantil y rendimiento académico, sin duda es importante continuar investigando la asociación de estas variables.

Realizar este tipo de investigaciones, sirve no solo para realizar diagnósticos, sino para generar propuestas que permitan incrementar la calidad educativa de las instituciones, ya que medir la satisfacción adquiere sentido en la medida que se asocie a acciones que orienten la toma de decisiones que incidan en la mejora.

## Referencias

- Álvarez, J., Chaparro, E. & Reyes, D. (2014). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num2/art1.pdf>
- Alves, H. & Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria. *International Review on Public y Nonprofit Marketing*, 1(1), 73-88.

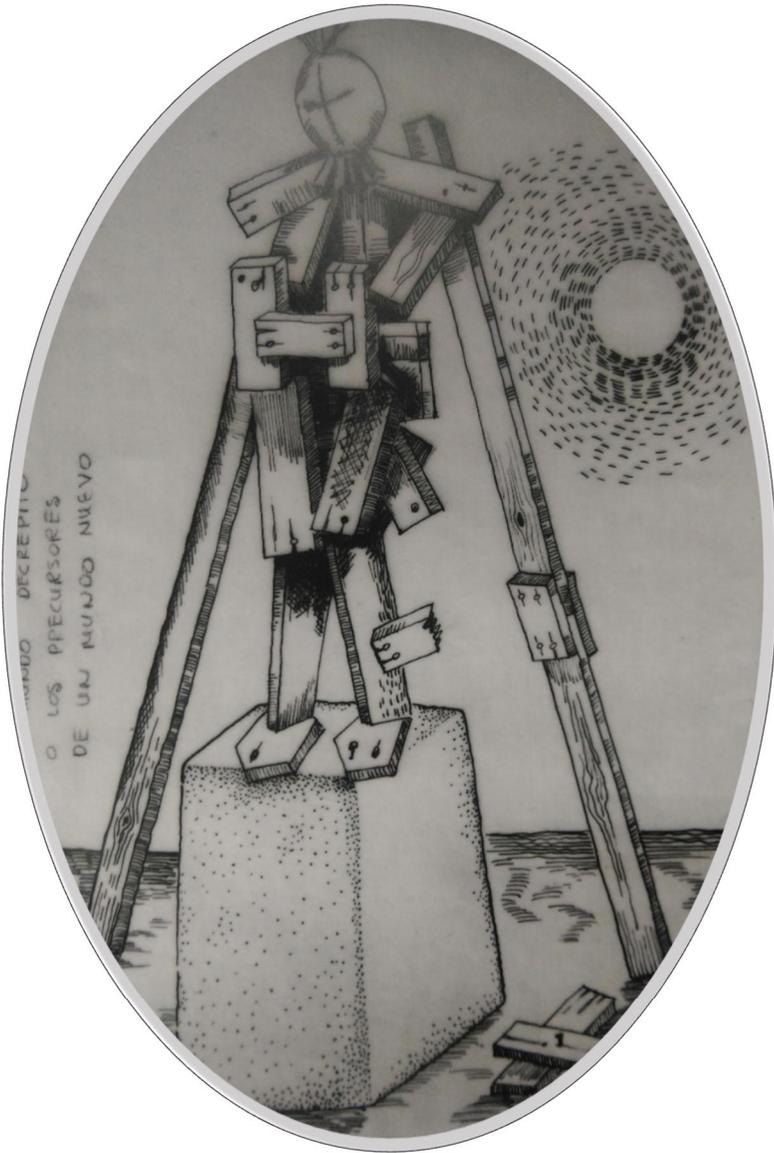
- Barraza Macías, A. (2011). Estresores académicos y satisfacción estudiantil en alumnos de educación media superior. *Alter Enfoque crítico* Año II No. 3, 59-75.
- Cabrera, P. & Galán, E. (2003). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 87-98.
- Cadena, M., Mejías, A., Vega, A. & Vásquez, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Industrial Data*, 18(1), 9-18. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Candelas, C., Gurruchaga, M., Mejías, A. & Flores, L. (2013). Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: un estudio de caso en una institución mexicana. *Iberoamerican Journal of Industrial Engineering*. 5(9), 261-274.
- Carvalho, W. S. & de Oliveira Mota, M. (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 145-165.
- De la Fuente, H., Marzo, M. & Reyes, M.J. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 18(3), 350-363.
- Dos Santos, M. A. (2016). Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén. *Revista de la Educación Superior*, 45, Issue 178, 79-95.
- Elliot, K. & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Policy and management*, 24(2), 197-209.
- Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A. & Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13(2), 203-214.
- Garduño, L. (2009). Estudio de la satisfacción del estudiante como indicador de la calidad de la enseñanza en las escuelas normales del estado de Puebla. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dqdgje/cva/sitio/pdf/fomInv/rese/2004/35estudiodelasatisfaccion.pdf>
- Gento Palacios, S. (1998). Implantación de la calidad total en instituciones educativas. Madrid: UNED
- Gento, S. & Vivas, M. (2003). El SEUE: Un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- Jiménez, A., Terriquer, B. & Robles, F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista de la Universidad de Nayarit*, 3(6). Recuperado de <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf>

- Lee, S. Y. & Kim, J. H. (2014). Effects of service-scape on perceived service quality, satisfaction and behavioral outcomes in public service facilities. *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, 13(1), 125–131.
- Muñoz Palomeque, M. (2012). Modelo de asociación entre factores de satisfacción estudiantil y lealtad universitaria validado en alumnos graduandos de las Universidades Adventistas de Habla Hispana de la División Interamericana. Tesis Doctoral, Universidad de Morelia, Morelia.
- O'Neill, M. A. & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: A useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39–52.
- Pérez, L. A., López, M. C., Couto, J. M. & Navarro, G. (2012). ¿Depende la satisfacción estudiantil de la calidad real de la facultad o de la percepción individual de ésta? Análisis comparativo entre facultades privadas y públicas. *ReiDoCrea, Revista electrónica de investigación Docencia Creativa* 1, 29-37. Recuperado de <http://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.4-Perez-Lopez-Couto-Navarro.pdf>
- Reinozo, M., Guzmán, E., Barbosa, Z. & Benavides, S. (2011). Análisis de Factores que Influyen en el Rendimiento Estudiantil en la Escuela Básica de Ingeniería, Universidad de los Andes. *Revista Ciencia e Ingeniería*. Edición especial “Enseñanza de la Ingeniería”. Venezuela.
- Salinas, A. & Martínez, P. (2007). Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias de la UAT. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, SOCIOTAM, 17(1), 163-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65417108.pdf>
- Salinas, A., Morales, J. A. & Martínez, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria* 31; 39-55.
- Simpson, J. M. (2012). Student perceptions of quality and satisfaction in online education Ann Arbor, United States Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/1284926465/abstract/140EF58ECBD5A/B9659A/9?accountid=14542>
- Torres, C. & Sepúlveda, E. (2009). Aplicación de análisis de factores para identificar dimensiones de calidad en estudiantes de Ingeniería Industrial. *Revista Gestão Industrial*, 5(4). 205-22.
- Valenzuela Rettig, A. C. & Requena Magallanes, C. M. (2006). Grado de satisfacción que perciben los estudiantes de pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Austral de Chile, respecto a los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados, evaluaciones,

organización de carreras, equipo docente e infraestructura de dicha facultad. Tesis de Licenciatura. Universidad Austral de Chile.

Vergara, J. C. & Quesada, V. M (2011). Análisis de la calidad en el servicio y satisfacción de los estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de Cartagena mediante un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 108–122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol13no1/contenido-vergaraquesada.pdf>

## Capítulo V



Pintura de José Luis Calzada titulada *Mundo Decrépito o precursores de un mundo nuevo*, hecho con tinta a pluma sobre papel Albanene en 1992, con un tamaño de 21X28 cm

# Estilos de aprendizaje y somnolencia de los estudiantes de trabajo social

Yarim Cisneros Camacho  
Perla Cisneros Montserrat  
Mayra Cisneros Quintero

*Universidad Juárez del Estado de Durango*

## Resumen

En la investigación se estudia los estilos de aprendizaje y su relación con la somnolencia de los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social de la UJED, la somnolencia es un trastorno del sueño y su presencia en estudiantes de trabajo social pudiese repercutir en el rendimiento académico. Las estrategias de integración para una intervención social eficaz que se implementen en el ámbito educativo sirven para determinar las técnicas que se emplearán en la formación de los futuros trabajadores sociales, al identificar y conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, detectando así, si son visuales, auditivos y kinestésicos. El objetivo de este estudio consiste en determinar mediante un análisis el grado de somnolencia diurna, así como la relación que existe con los estilos de aprendizaje, en una población específica de los estudiantes de primero y noveno semestre de la licenciatura en Trabajo Social. Para dar cumplimiento al objetivo se realizó una investigación cuantitativa con un alcance correlacional, con un diseño no experimental transeccional utilizando un instrumento para la recolección de información socio demográfico, el test para determinar los estilos de aprendizaje de la programación neurolingüística PNL y la escala de Epworth para evaluar la somnolencia diurna. Dentro de los resultados más importantes el 21.78% de los encuestados padecen de somnolencia diurna, el 41.7% el estilo de aprendizaje predominante es el visual, por lo que es importante generar estrategias para una planeación adecuada acorde a las necesidades y capacidades de los alumnos.

**Palabras clave:** trastornos del sueño, aprendizaje.

El sueño es un proceso biológico que cumple un rol importante dentro de la fisiología humana. Es necesario para el mantenimiento de la homeostasis corporal y la regeneración celular ya que permite un estado de descanso y optimización de los procesos mentales, facilita la consolidación de la memoria, codificación y aprendizaje, se recomienda un periodo de horas de sueño entre 7 y 8 horas, ya que si es menor o mayor a este intervalo puede asociarse con el aumento de la mortalidad de trastornos cerebrovasculares.

Una mala higiene del sueño a largo plazo lleva al desarrollo de somnolencia mantenida que trae consecuencias a corto plazo como un pobre desempeño cognitivo y psicomotor; a largo plazo representa un factor de riesgo para el desarrollo de arritmias y alteraciones metabólicas. (Cisneros Martínez, Ochoa Jiménez, Ochoa Vázquez, Romero López, & Rico Méndez, 2015)

La pérdida del sueño es acumulativa, conduciendo al déficit de sueño, el efecto más obvio del déficit de sueño resulta en la tendencia a dormirse, lo cual se denomina somnolencia, y cuando esto sucede en circunstancias en las que la persona debería estar despierta, se denomina excesiva somnolencia diurna.

Los principales factores que causan somnolencia son el déficit de sueño, pobre calidad del sueño, interrupción del ritmo circadiano y uso de algunos medicamentos. Una buena calidad del sueño está referida no solo al hecho de dormir bien durante la noche, sino también a un buen funcionamiento durante la vigilia (Rosales, 2008).

La somnolencia o hipersomnia es consecuencia de una mala calidad del sueño, déficit y trastornos del sueño, afectando el estado de alerta, el tiempo de reacción, la capacidad de vigilancia, juicio y el ánimo, pudiendo aparecer ira, depresión, tensión y confusión, así como problemas en el procesamiento de información.

La calidad del sueño de los estudiantes se ve influenciada por múltiples factores intrínsecos y extrínsecos, entre ellos, se incluyen factores psicológicos, hormonales, genéticos, nutricionales, uso de redes sociales e inadecuados hábitos

de sueño. La alteración en cualquiera de estos factores podría condicionar el desarrollo de problemas relacionados con el sueño, por ello los estudiantes son un grupo vulnerable para el desarrollo de trastornos del sueño.

Entre los trastornos más frecuentes, se encuentra la somnolencia, que tiene una repercusión negativa en la actividad diurna y se acompaña de un deterioro del desempeño académico y de un incremento significativo del número de asignaturas suspendidas, dado que disminuye la capacidad de concentración, de aprendizaje y de la memoria. Dentro de sus causas, tienen gran influencia los factores extrínsecos, tales como los cambios de horarios del sueño, producto del incremento de actividades nocturnas o de síntomas ansiosos o depresivos. (Huamani, 2014)

En el contexto de los estudiantes de trabajo social es una condición que se restringe bastante, la cual va usualmente acompañada de una mala calidad del sueño, junto a otros hábitos que pueden agravar esta condición como fumar, consumir alcohol, uso excesivo de internet, sedentarismo, estrés y falta de apoyo social.

## **Marco teórico**

La somnolencia, es la tendencia de la persona a quedarse dormido, puede ser el principal síntoma de diversas patologías, siendo las principales los trastornos del sueño como el Síndrome de apnea-hipopnea del Sueño (SAHS), el insomnio y los trastornos circadianos, genera un importante detrimento de la calidad de vida. (Rosales, 2010)

En los trastornos del sueño, la excesiva somnolencia diurna (ESD) es uno de los síntomas más frecuentemente observados. La clasificación internacional de los trastornos del sueño (ICSD-2) la define como una incapacidad para mantenerse despierto y alerta a lo largo del día con episodios de larga duración que provocan periodos involuntarios de somnolencia o sueño y que en los últimos tres meses aparecen diariamente o casi a diario. Las consecuencias de la ESD, independientemente de su causa, incluyen un aumento de siniestralidad relacionada con accidentes de tráfico, domésticos y laborales, disminución de la capacidad cognitiva, menor rendimiento laboral, etc. (Ulloque, 2013)

La Somnolencia Diurna (SD) se clasifica de acuerdo con su severidad como:

- *Somnolencia leve*, cuando hay episodios de sueño involuntario pero la persona bosteza con frecuencia y presenta alteraciones de la atención y concentración. Episodios ocasionales que ocurren en situaciones pasivas: viendo la televisión, de pasajero en un coche, leyendo. Tienen escasa repercusión sobre la actividad diaria del paciente.
- *Moderada*, cuando la persona se queda dormida en contra de su voluntad al realizar actividades sedentarias. Episodios frecuentes en circunstancias que requieren cierto grado de atención: cine, conciertos, teatro, reuniones. Tienen cierto impacto en su actividad diaria.
- *Severa o grave*, cuando presenta el sueño de manera involuntaria aun durante la actividad física. Episodios frecuentes en situaciones activas: trabajando, conduciendo, hablando, comiendo. Tienen impacto significativo en las actividades habituales (Martínez, 2013)

Dentro de las consecuencias las personas con somnolencia diurna son más propensas a tener accidentes automovilísticos o accidentes industriales en el trabajo. Les va peor en la escuela y en las pruebas difíciles y son menos productivos en el trabajo de oficina. Son irritables. Es una de esas cosas poco apreciadas, ubicuas, que agotan el potencial de la sociedad. La somnolencia diurna excesiva es el problema clave detrás del sueño al conducir. Las pruebas han encontrado que esta puede deteriorar las habilidades motoras peor que la intoxicación por alcohol.

El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. (Cisneros, 2004).

Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el género y ritmos biológicos.

Los estilos de aprendizaje se definen como las distintas maneras en que una persona puede aprender, son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. Se cree que todas las personas emplean un método particular de interacción, aceptación y procesado de

estímulos e información. Las características sobre estilo de aprendizaje suelen formar parte de cualquier informe psicopedagógico que se elabore sobre un alumno, y debiera ser el fundamento de las estrategias didácticas y refuerzos pedagógicos para que éstos sean los más adecuados para el alumno (Aragón, 2009).

Cada alumno presenta características muy diferentes en la forma de aprender, es decir, posee un estilo de aprendizaje particular que le ayuda a interiorizar, de forma simple y permanente, el conocimiento nuevo, haciéndolo significativo. Por lo que el estilo de aprendizaje es interpretado como la forma en que una persona comienza a comprender una información nueva, la procesa y retiene; es un proceso que define Piaget como la asimilación y la acomodación (Salas, 2014).

## **Método**

Hernández (2010) establece que el tipo de estudio depende de la estrategia de investigación, ya que es diferente el diseño, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación. También depende del enfoque que se le quiera dar al estudio y de la teoría que se tenga al respecto para poder determinar el tipo de estudio que se aplicará. Por lo que el tipo de investigación que se emplea es de enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y correlacional, con un diseño no experimental transeccional.

El instrumento utilizado se denomina Escala de Somnolencia de Epworth (ESE), aplicado al total de la población estudiantil inscrita a los semestres primero

y noveno de la licenciatura en Trabajo Social del semestre B 2016, comprendiendo un total de 101 cuestionarios.

La ESE valora la facilidad para quedarse dormido en distintas actividades que ocurren en la vida diaria como leer, ver la televisión, entre otras. Cada pregunta tiene 4 posibles respuestas, que tienen asignados valores entre 0 y 3. Esta puntuación es según la facilidad que se tenga para quedarse dormido en 8 situaciones distintas; el 0 representa “sin posibilidades para quedarse dormido” y 3 indica “alta probabilidad de quedarse dormido”.

La puntuación total se obtiene sumando los valores de cada opción de respuesta; los puntajes de ESE superiores a 10 incrementan la especificidad del método, 11 o mayor es sugestiva de somnolencia, con una puntuación de 16 o mayor indica somnolencia grave, y la máxima puntuación de 24 sugiere la presencia de somnolencia incapacitante (Cisneros Martínez, Ochoa Jiménez, Ochoa Vázquez, Romero López, & Rico Méndez, 2015).

Posteriormente, se aplica el cuestionario para determinar el estilo de aprendizaje **empleado en la investigación**, correspondiente al **modelo de la programación neurolingüística PNL de Bandler y Grinder**, ya que proporciona una **visión amplia y concreta del sistema de aprendizaje en auditivo, kinestésico y visual que presentan los alumnos de la licenciatura en trabajo social.**

El cuestionario PNL valora la tendencia del aprendizaje hacia sus tres estilos que son: visual, auditivo o kinestésico. Consiste en 40 variables o preguntas y cada

una tiene tres posibles respuestas, que al finalizar y sumar los resultados se obtiene el estilo de aprendizaje predominante en el individuo.

## Resultados

Para facilitar el análisis de los resultados se consideró el siguiente baremo referente a la escala de somnolencia de EPWORTH (Tablas 1 y 2).

Tabla 1.  
*Baremo.*

Grado de somnolencia	Rango
Normal	0 a 10 puntos
Leve – Moderada	11 a 15 puntos
Grave	16 a 24 puntos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.  
*Escala de somnolencia de Epwort.*

Severidad de somnolencia	Porcentaje
Normal	78.2%
Leve – Moderada	16.8%
Grave	4.9%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la variable somnolencia como se puede apreciar en los anteriores resultados, los alumnos de la facultad de trabajo social presentan el 16.8% una somnolencia de grado leve o moderada y el 4.9% grave. Según la severidad de la somnolencia que expresa Martínez (2013) para clasificar la gravedad de la somnolencia se analiza lo siguiente: *Somnolencia leve*, cuando hay episodios de sueño involuntario pero la persona bosteza con frecuencia y presenta alteraciones de la atención y concentración.

Episodios ocasionales que ocurren en situaciones pasivas: viendo la televisión, de pasajero en un coche, leyendo. Tienen escasa repercusión sobre la actividad diaria del paciente. *Moderada*, cuando la persona se queda dormida en contra de su voluntad al realizar actividades sedentarias. Episodios frecuentes en circunstancias que requieren cierto grado de atención: conferencias, cine, conciertos, teatro, reuniones. Tienen cierto impacto en su actividad diaria. *Severa o grave*, cuando presenta el sueño de manera involuntaria aun durante la actividad física. Episodios frecuentes en situaciones activas: trabajando, conduciendo, hablando, comiendo. Tienen impacto significativo en las actividades habituales.

El cuestionario de programación neurolingüística valora la tendencia del aprendizaje hacia sus tres estilos que son: visual, auditivo o kinestésico. Consiste en 40 variables o preguntas y cada una tiene tres posibles respuestas, que al finalizar y sumar los resultados se obtiene el estilo de aprendizaje predominante en el individuo (Tabla 3).

Tabla 3.  
*Estilos de aprendizaje VAK.*

Preferencia de estilo de aprendizaje	Porcentaje
<b>Visual</b>	37.5%
<b>Auditivo</b>	17.8%
<b>Kinestésico</b>	44.5%

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera los porcentajes de los encuestados manifiesta que el 44.5% de los estudiantes presenta un estilo de aprendizaje kinestésico, el 37.5% es visual y el 17.8% es auditivo.

El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc.

Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el género y ritmos biológicos, como puede ser el de sueño-vigilia, del estudiante (Cisneros, 2004).

## **Conclusiones**

Una mala calidad de sueño conlleva a una disminución de las actividades cognitivas y por consiguiente del aprendizaje, al identificar los diferentes estilos de aprendizaje como proceso para la enseñanza –aprendizaje se permite facilitar el conocimiento de los estudiantes, si los maestros implementan estrategias educativas basadas en el estilo de aprendizaje predominante de los estudiantes como lo son: kinestésicos, visuales y auditivos, y de esta manera al relacionarlo con el grado de somnolencia que presentan los alumnos se podrá tener una mejor intervención en el aprendizaje.

Al identificar y conocer los estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes con leve, moderada o grave nivel de somnolencia, se podrán generar estrategias de gestión e integración para una intervención social eficaz que se implementen en el ámbito educativo; además de que conociendo los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes con esta condición, se puede orientar a los docentes en la definición de las técnicas que emplearán para la formación de los futuros trabajadores sociales.

Es así, como los docentes deben realizar diagnósticos que incluyan los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos para que las estrategias enseñanza-aprendizaje empleadas vayan más enfocadas a los diversos estilos de preferencia kinestésico y visual y un poco menos hacia el auditivo. Por consiguiente, el concepto de los estilos de aprendizaje resulta relevante porque ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo, que es, precisamente la meta de la educación.

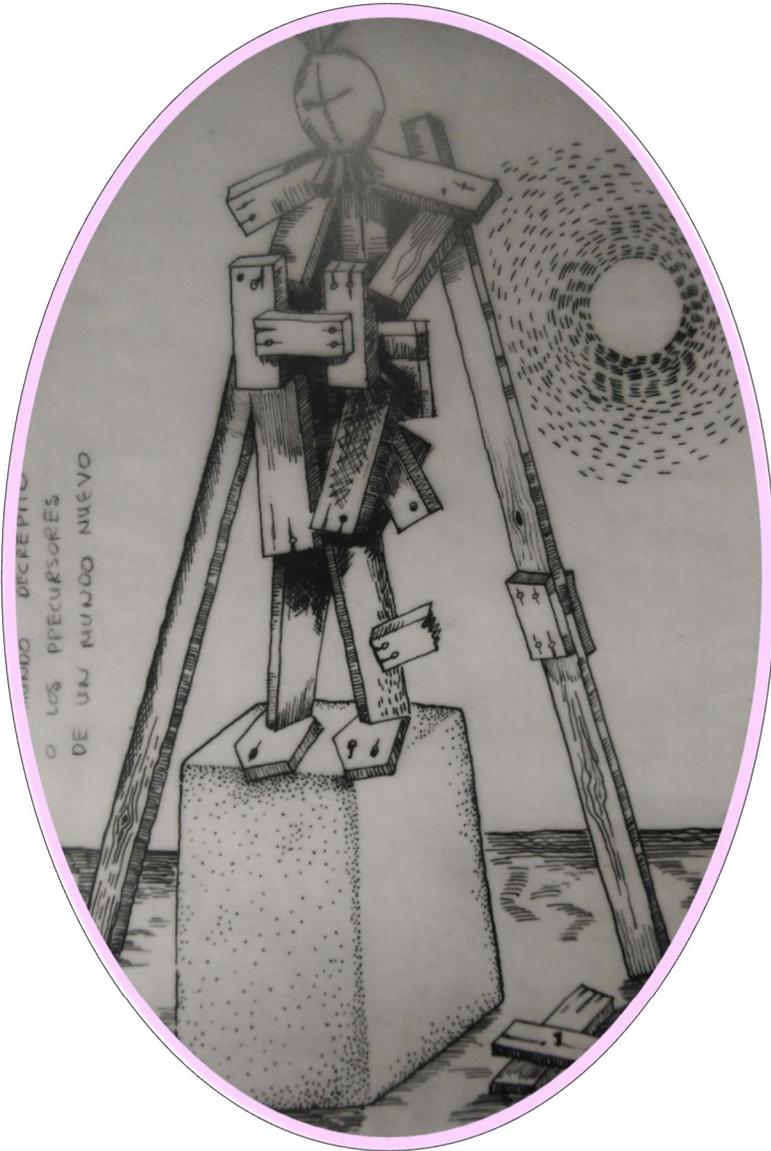
## Referencias

- Aragón, M. & Jiménez, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes Estrategia docente para elevar la calidad educativa. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 9. Consultado el 4 julio 2016, de [http://www.uv.mx/cpue/num8/opinion/aragon\\_estilos\\_aprendizaje.html](http://www.uv.mx/cpue/num8/opinion/aragon_estilos_aprendizaje.html)  
<http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121714002.pdf>
- Cisneros Martínez, J. A., Ochoa Jiménez, L. G., Ochoa Vázquez, M. D., Romero López, Z., & Rico Méndez, F. G. (2015). *Perlas en los trastornos respiratorios del sueño* (Vol. 1). Durango, México: UJED Editorial.
- Cisneros Verdeja A. Manual de estilos de aprendizaje, Secretaría de Educación Pública 2004. Consultado el 4 julio 2016 [http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/05/ESTILOS-DE-APRENDIZAJE\\_EL-MODELO-DE-KOLB.pdf](http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/05/ESTILOS-DE-APRENDIZAJE_EL-MODELO-DE-KOLB.pdf) consultado el 28 de noviembre 2016

[http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/Manual\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje\\_2004.pdf](http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf)

- Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio María. (2010). *Metodología de la investigación 5ta edición*. McGraw-Hill./interamericana editores, S.A. DE C.V
- Huamani, C. (2014). Somnolencia y características del sueño en escolares de un distrito urbano de Lima. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 239-241.
- Martínez Farel M., Casco Munive, R., & Cuevas Guajardo, L. (2013). Relación de la somnolencia diurna excesiva y SAHOS con el rendimiento escolar. *Portales Médicos*, 15-21. <http://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/somnolencia-diurna-excesiva-sahos/>
- Rosales Mayor E, E. R. (2008). Somnolencia y calidad de sueño en estudiantes de medicina durante las prácticas hospitalarias y vacaciones. *scielo*. *Acta Medica Peruana*, 35-40.
- Rosales Mayor E, J. R. (2010). Somnolencia: Qué es, qué la causa y cómo se mide. *Scientific Electronic Library Online*, 22-34. <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v27n2/a10v27n2.pdf>
- Salas Cabrera J. Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida, Universidad Nacional, Costa Rica *Revista Electrónica Educare*, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 159-171 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Consultado el 4 julio 2016 <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194131745009.pdf>
- Ulloque Caamaño L., Monterrosa Castro A. (2013). Somnolencia diurna y rendimiento académico de estudiantes de medicina de una universidad pública colombiana. [http://www.revista.spotmediav.com/pdf/4-1/07\\_SUEnO.pdf](http://www.revista.spotmediav.com/pdf/4-1/07_SUEnO.pdf)

## Capítulo VI



Pintura de José Luis Calzada titulada *Mundo Decrépito o precursores de un mundo nuevo*, hecho con tinta a pluma sobre papel Albanene en 1992, con un tamaño de 21X28 cm

# Estilos de aprendizaje en una institución de educación superior con licenciatura 2017

David Moreno García  
Guillermina Juárez Villalobos  
Eunice Quintanilla Salazar  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*

## Resumen

El propósito de este trabajo de investigación efectuada en el año 2017, fue identificar en estudiantes de ingreso al programa de licenciatura en una universidad pública, las preferencias que presentan en estilos de aprendizaje. El conocimiento del estilo de aprendizaje, resulta para el Departamento de Orientación Vocacional y Educativa; donde es coordinada la tutoría que efectúan los docentes, un instrumento para conocer los usos y prácticas que tienen los estudiante en su momento de ingreso a este campo del área de la salud y en específico a este programa académico con una exigencia en la formación personal y profesional, que refleja en parte el actuar dentro de la curricula de nivel medio superior, para llegar al nivel superior de estudios. A la vez, esta pueda ser una herramienta que resulta de especial interés para el docente, permitiéndole no solo adecuar o adaptar a su didáctica estrategias de enseñanza, sino el buscar eficientar en su práctica la enseñanza y obtener un mejor rendimiento académico que se traduce en aprendizaje efectivo. Para la institución, la aplicación y el uso de ella, puede contribuir a establecer en colaboración con profesores, estrategias directas con el estudiante para que se fortalezca la eficiencia terminal semestralmente. La utilización del Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), aplicado por parte del Departamento de Orientación Vocacional y Educativa en la entidad de educación superior perteneciente a la UANL al estudiante, determina la preferencia y orientación que posee el estudiante para su aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

**Palabras clave:** Estilos de Aprendizaje, Educación Superior, Estudiante.

## Introducción

Algunos autores han llegado a afirmar que el estilo de aprendizaje puede ser el factor más determinante del logro educativo de un individuo (Allinson y Hayes, 1988 citado por Martín y Rodriguez, 2003).

Sin embargo, otros analistas han señalado que para acceder a un logro educativo hemos de revisar la problemática de la calidad educativa en el contexto de las Instituciones de Educación Superior, ya que es ahí donde surgen exigencias encaminadas a promover una educación autentica e integral como parte de un

proceso dirigido a cada una de las dimensiones humanas y que puede ser concebido como un elemento constitutivo de ampliación de las capacidades que posee el ser humano (Alonso, Domingo & Honey, 1994; Rivas, 1995).

Preguntas diversas, e ideas también han sido generadas por académicos e instituciones, a fin de reconocer los factores que potencian el rendimiento o bien pueden ser la causa del abandono de los estudios. Algunas de ellas son las siguientes “¿Cuáles son las características que un joven estudiante debe tener para seguir de forma exitosa sus estudios superiores?; ¿Cuáles son los predictores del éxito académico en la universidad?; ¿Es posible fortalecer los jóvenes talentos para el ejercicio idóneo de la psicología en el siglo XXI?; ¿Cómo ayudar y capacitar a aquellos estudiantes que no reúnen los requisitos básicos para seguir una carrera universitaria?” (Beguet, et al, 200, p.27).

En los estudios de la educación y las propuestas que posibilitan el desarrollo individual del estudiante; “Se trata de adquirir y desarrollar potencialmente nuestras capacidades, lo que supone un tránsito hacia algo mejor, hacia un enriquecimiento interior” (Villalobos, 2007, p.33). Lo anterior nos permite no solo el centrarnos y revisar como las estrategias y prácticas que encausan y promueven el surgimiento de un pensamiento crítico y reflexivo contribuye a la comprensión y el buen actuar en sociedad.

Para el caso de las instituciones de salud, el aprender y comprender las tareas, actividades y ambientes en las que estará inmerso un estudiante en formación conforme a un perfil profesional, ayuda a que el estudiante asuma con responsabilidad sus compromisos y el realizar con calidad su desempeño como

parte de su proceso. Esto es confirmado al señalar lo siguiente en una investigación realizada entre estudiantes del área de la salud como es el caso de enfermería, "El aprendizaje a través de la experiencia es esencial cuando se trata de generar profesionales reflexivos y críticos, capaces de saber ejercer con eficacia en un sistema de salud continuamente en cambio" (López & Ballesteros, 2003, p. 2).

Según Barrón (2009, p.77), "esto implica el compromiso de las instituciones de educación superior de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes". Los estilos de aprendizaje se presentan como estrategia a aplicar para el campo de la educación, pero en su análisis y registro operativo se encuentra asociado al abordaje disciplinar de la perspectiva psicológica, la cual lleva implícito dentro del contexto educativo el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje en el educando, educador y su contenido educativo.

El estilo de aprendizaje suele definirse como una tendencia o predisposición general del sujeto a adoptar algún tipo o conjunto particular de estrategias de aprendizaje; de otro modo también, la forma personal como percibimos y seleccionamos la información del medio en una situación de aprendizaje determinada (Das, 1988; Entwistle, 1981; Riding, 1998; Kolb, 1984; Kolb, Baker et al., 2002; Martín & Rodríguez, 2003).

La teoría de los estilos de aprendizaje, desde un punto de vista epistemológico, no se trata de un campo de conocimientos organizados de manera homogénea ni unificada. Es decir, en su interior coexisten diferentes perspectivas y prácticas con sus correspondientes fundamentos teóricos, clasificaciones e

instrumentos de investigación. En este sentido, es posible considerar que es un campo científico que se caracteriza más por las discusiones subyacentes que por supuestos comunes compartidos (Ventura, 201, p.146)

Los estudiantes aprenden de diferentes maneras; tienen preferencias y modos individuales de cómo perciben y procesan la información. Estas preferencias individuales son llamadas estilos de aprendizaje.

La teoría de los estilos de aprendizajes de Kolb señala que para aprender es necesario disponer de nuestras capacidades básicas, Experiencia Concreta (EC); Observación Reflexiva (OR); Conceptualización Abstracta (EA); y Experimentación Activa (EA) (Figura 1).

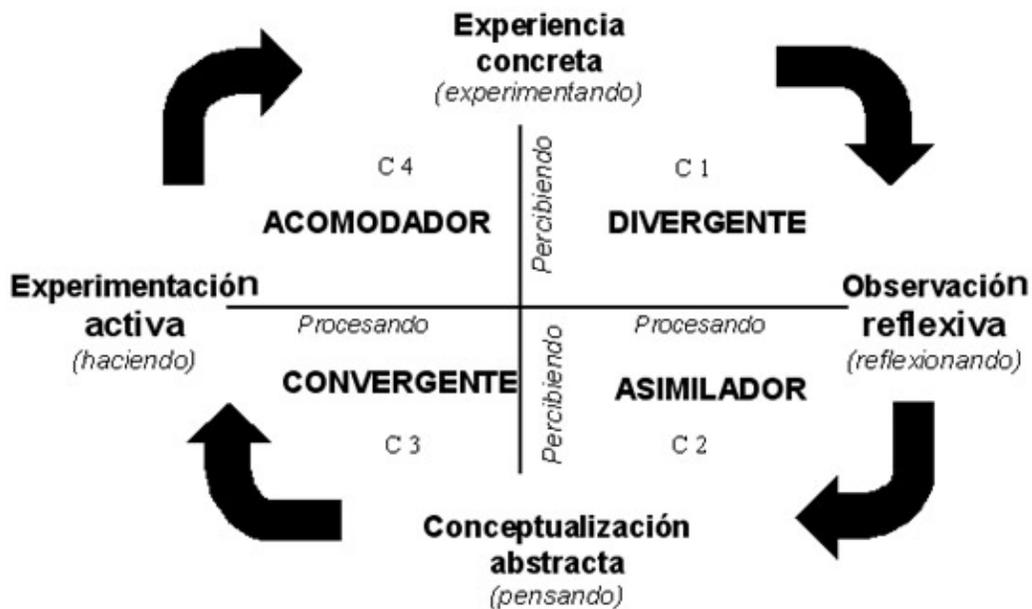


Figura 1. Estilos de aprendizaje y capacidades. Fuente Lozano, 2000.

De su combinación surgen los cuatro estilos de aprendizaje propuestos por este modelo; que se convierten en un auxiliar pertinente al momento de proponer estrategias y aportar herramientas para facilitar el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Trabajar a partir de la implementación y práctica de la enseñanza basada en preferencias individuales y grupales entre estudiantes no solo facilita el proceso de aprendizaje potenciando su capacidad de rendimiento académico, sino que sus resultados nos pueden llevar a mejorar indicadores que contribuyan al logro académico y la calidad educativa en las Instituciones de Educación Superior.

Los programas de tutorías en las instituciones de educación superior actualmente tienen un sustento que se fundamenta en aquellos espacios y entornos en los que instituciones internacionales y nacionales revisan los factores que suelen estar asociados al rezago, deserción o reprobación de los estudiantes.

Con nuestros resultados se propone contribuir no solo a establecer estrategias de apoyo al profesorado en lo referente a estilos de aprendizaje y técnicas que permitan mejorar la relación académica cognitiva en la interacción estudiante-profesor. Sino el contribuir a una evaluación de los factores que inciden al buen desempeño de los estudiantes y profesores, y del comportamiento que ejerce la currícula misma en la que se ven involucradas otras áreas académicas.

## **Método**

Este trabajo expone una experiencia en investigación que pretende presentar el análisis y los resultados obtenidos de un cuestionario denominado prueba estilos de aprendizaje CHEA, aplicado entre el estudiantado de una de las entidades académicas de una universidad pública, programa educativo de licenciatura para conocer la relación con cuatro aspectos que caracterizan a los sujetos del estudio: cómo piensa, como conceptualiza, como siente y como actúa.

El estudio de categoría transversal es aplicado en un periodo semestral académico (agosto – diciembre 2017), los resultados recopilados en una base de datos para ser revisados en el mismo sistema operativo y de informática nos proporcionaran de manera descriptiva y en grafica las evaluaciones obtenidas de los siete grupos que comprenden el periodo establecido dentro del año escolar 2017.

La utilización del instrumento denominado Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), está bajo la supervisión y aplicación del Departamento de Orientación Vocacional y Educativa en la entidad de educación superior perteneciente a la universidad pública.

Su criterio de selección utilizado: Ser estudiante de nuevo ingreso a la licenciatura en durante el año 2017 en el periodo agosto - diciembre.

## Resultados

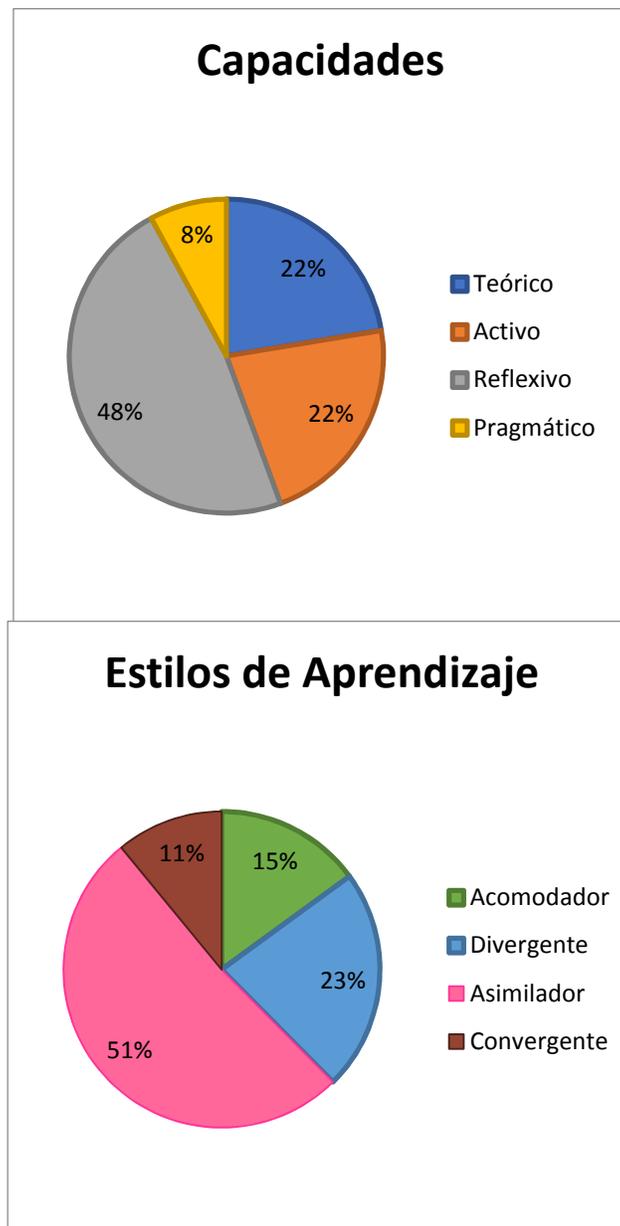
Como resultados y discusión exponemos lo siguiente: se evaluaron 277 estudiantes del periodo de agosto-diciembre de 2017 (Tabla 1; Figura 2 y 3).

Tabla 1.  
*Número de Estudiantes con Capacidades y Estilos de Aprendizaje.*

<b>RESULTADOS GENERALES</b>			
<b>Capacidades</b>	<b>N° Estudiantes</b>	<b>Estilos de Aprendizaje</b>	<b>N° Estudiantes</b>
<b>Teórico</b>	62	Acomodador	41
<b>Activo</b>	61	Divergente	62
<b>Reflexivo</b>	132	Asimilador	141
<b>Pragmático</b>	22	Convergente	30

Fuente: Elaboración propia.

En ellos predominó el Estilo de Aprendizaje Asimilador: Los asimiladores son expertos en áreas de abstracción, conceptualización y observación reflexiva, la comprensión y creación de modelos teóricos puede ser una de sus mayores fortalezas.



Figuras 2 y 3. Capacidades y Estilos de Aprendizaje de estudiantes 2017 (Porcentaje %).

Suelen estar más interesados en las ideas abstractas y no tanto en las personas, sin embargo, no se preocupan mucho por las aplicaciones prácticas de las teorías. Aquellos que trabajan con las matemáticas y las ciencias básicas suelen pertenecer a tipo de estilo de aprendizaje.

Los asimiladores también disfrutan del trabajo que implica la planificación y la investigación. Caracterización “La Reflexión”: El estudiante forma conceptos abstractos y generalizaciones basadas en sus hipótesis. Suele estar basado más en las ideas abstractas y no tanto en las personas, no se preocupa mucho por las aplicaciones prácticas de las teorías.

## **Conclusiones**

La importancia de considerar aplicar la prueba de Kolb como apoyo a el método tutorial, es una alternativa que contribuye a la mejora y avances dentro del proceso enseñanza aprendizaje para la mejora de la relación docente y estudiante por medio de la mejora de hábitos de estudio, estrategias didácticas en la enseñanza - aprendizaje y con ello la disminución del indicador rezago, reprobación y deserción de estudiantes propiciadas en la interacción educativa-pedagógica.

La prueba de Kolb tiene como propósito elevar la calidad del proceso educativo a través de la atención de los perfiles y problemas detectados que influyen en el desempeño y rendimiento escolar del estudiante, su finalidad será mejorar las condiciones de aprendizaje, desarrollar los valores, mejorar las actitudes, mejorar los hábitos en el estudio y propiciar situaciones para la mejora de la formación profesional y humana.

A partir de la información que puede generar un estudio sobre los estilos de Aprendizaje el tutor o las áreas en las que se inserta la tutoría pueden establecer una serie de estrategias:

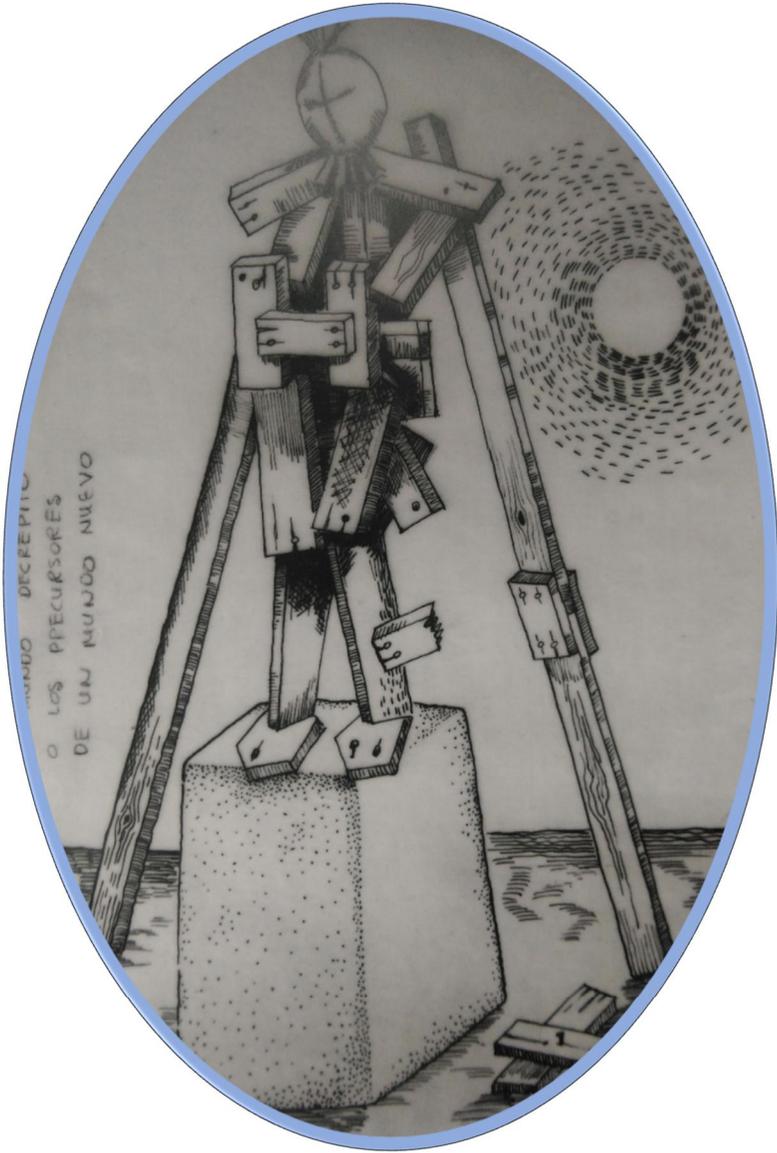
- Intervenciones educativas en fortalecer el desempeño del estudiante.
- Proponer estrategias de capacitación al profesorado en base a como aprende el estudiante.
- Desarrollar una línea de investigación.
- Proponer resultados y estrategias para reformas curriculares.

## Referencias

- Alonso, C., Domingo, J., y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 104-116.
- Barrón, M. (2009), "Docencia universitaria y competencias didácticas", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 76-87.
- Beguet, B., Cortada, N., Castro A., y Renault, G. (2001). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Signos Universitarios: Evalu-Acción, N° 1*, Argentina, p.27.
- Das, J. P. (1988). Simultaneous-successive processing and planning: implications for school learning. En Ronald R. SCHMECK (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, pp. 101- 129.
- Dirección de Orientación Vocacional y Educativa – UANL (2013). Programa Institucional de Tutoría UANL. Actualización 2013. Universidad Autónoma de Nuevo León, México, pp 48.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. New York: Wiley.
- Kolb, A., Baker, A. et al. (2002). The practice of conversational learning in higher education. Chapter 12 in Baker, A. C., Jensen, P. J., and Kolb, D. A. *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Westport Conn: Quorum Books.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- López, C., y Ballesteros, B. (2003) "Evaluación de los estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería mediante el cuestionario CHAEA" *Revista: Enfermería Global N°3:ISSN 1695-6141*. Murcia, España p.2.

- Lozano, A. (2000). Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa. ITESM Universidad Virtual - ILCE. México: Trillas.
- Martín, A. y Rodríguez, M. (2003) Estilos de aprendizaje y educación superior. Análisis discriminante en función del tipo de estudios. *Enseñanza*, 21, 77-97.
- Riding, R. (1998). Cognitive styles and learning strategies. Londres: David Fulton. Pp. 217
- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid, pp. 544
- Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33 IISUE, UNAM, México, pp.142-154
- Villalobos, E. (2007). Didáctica Integrativa y el Proceso de Aprendizaje. En Trillas (Ed.), *Fundamentación Teórica de la Educación* 29-43. D.F., México.

## Capítulo VII



Pintura de José Luis Calzada titulada *Mundo Decrépito o precursores de un mundo nuevo*, hecho con tinta a pluma sobre papel Albanene en 1992, con un tamaño de 21X28 cm

# Factores que integran el clima escolar

Heriberto Monárrez Vásquez  
*SEED-IUNAES-ReDIE-UNID*

Adla Jaik Dipp  
*IUNAES-ReDIE*

## Resumen

El presente artículo da a conocer los resultados de una investigación que tuvo como objetivos identificar el nivel de confiabilidad y validez del “Cuestionario para medir el Clima Escolar” (CMCE) e identificar los factores que integran el Clima Escolar. Los objetivos se alcanzaron a través de un estudio instrumental en el que se aplicó dicho cuestionario a 331 docentes de educación primaria del Sector Educativo No. 15 de la ciudad de Durango, México. Los resultados permitieron demostrar una alta confiabilidad y validez para medir el Clima Escolar.

**Palabras clave:** Clima Escolar, Confiabilidad, Validez, Factores.

## Introducción

El Clima Escolar hace referencia al conjunto de percepciones que, en términos de esta investigación, los profesores comparten acerca de las características de las relaciones que se dan en el centro educativo.

Existe una multiplicidad de concepciones sobre este constructo que resulta difícil definirlo con claridad; sin embargo, a pesar de la poca literatura encontrada en nuestro país al respecto, en países de Sudamérica, en Estados Unidos y España, se toma importancia a las relaciones interpersonales que se establecen en las instituciones escolares.

Se considera que un Clima Escolar se caracteriza por una apertura y autenticidad amplia de interacción entre docentes y directivos que refleja actos de cooperación, apoyo y receptividad por parte de los directivos hacia las ideas vertidas por los docentes. Esto ocasiona que las metas institucionales sean adquiridas por

todos los agentes educativos (Charan & Taylor, 1999; Kelley, Thornton & Daugherty, 2005; Monárrez & Jaik, 2015).

Cuando el director muestra una preocupación por los maestros, los motiva y anima, potencializa el trabajo y las relaciones que se dan entre ellos. Para la creación de un Clima Escolar de apertura se requiere no priorizar la cuestión administrativa rutinaria, sino que es mejor que las responsabilidades de los docentes sean de exclusividad en el área pedagógica.

## **Marco Teórico**

Existe una multiplicidad de dimensiones aceptadas dentro de la teoría del Clima Escolar, hay autores que expresan que son solo dos, otros mencionan que son cuatro y hay quienes comentan que pueden ser incluso cinco; la falta de consenso en la determinación de las dimensiones del Clima Escolar, lo único que deja claro, es que aún no existe una teoría lo suficientemente consolidada para ser considerada como la fuente principal para esta investigación.

La idea inicial de Halpin y Croft (1962, como se citaron en Hoy, Tarter & Kottkamp 1991, p. 123) con relación a que las dos dimensiones más importantes en el desarrollo del Clima Escolar son el director y el maestro, se tomaron para efectos del estudio las cuales se describen a continuación.

### ***Comportamiento del director.***

Esta dimensión del Clima Escolar se ocupa de la manera en que el director interactúa con los profesores, los alumnos y los padres. Esto parece afectar a la forma en que los maestros interactúan uno con el otro, con los alumnos y los padres.

Esta interacción tiene un considerable impacto en el ambiente general de la escuela. Halpin (1966, p. 151) identificó cuatro características de la conducta de un director. Son el distanciamiento, el énfasis de producción, la consideración y el empuje.

### ***Comportamiento de los maestros.***

Uno de los actores que más determina el Clima Escolar es el maestro, es él quien mediante su Comportamiento y las relaciones que entabla con los estudiantes, los padres, los compañeros de trabajo y con el director, juega un papel crítico en el desarrollo del continuum de un Clima Escolar cerrado a un Clima Escolar abierto.

Halpin (1966, p 150) identifica cuatro características del Comportamiento de los docentes que pueden influir en el Clima Escolar, dichas características son: retirada, obstáculo, espíritu e intimidad.

### **Metodología**

Esta investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, mediante el método hipotético deductivo de tipo no experimental, transversal y predominantemente instrumental pues el principal propósito de este estudio fue validar el instrumento denominado: “Cuestionario para medir el Clima Escolar” (CMCE), a través de la obtención de evidencias de validez y confiabilidad, y en la identificación de los factores que integran en Clima Escolar. En el desarrollo del estudio se estableció una variable teórica, el Clima Escolar, el cual quedó integrado por dos dimensiones: Comportamiento del director y Comportamiento de los maestros.

### ***Participantes.***

Los participantes en el proceso de investigación fueron todos los docentes frente a grupo correspondientes al sector educativo de escuelas primarias No. 15 del estado de Durango, por lo que el levantamiento fue de tipo censal; el sector abarca las zonas escolares 1, 2, 3, 4 y 10 con un total de 331 maestros frente a grupo, de ellos 217 pertenecen al género femenino con un 65.6%.

### ***Instrumento.***

Se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento se diseñó un cuestionario (García, 2005), puesto que se pretendía identificar la percepción de los docentes en relación con el Clima Escolar. El instrumento quedó integrado por 54 reactivos con cuatro opciones de respuesta que van desde completamente en desacuerdo hasta completamente de acuerdo.

### ***Procedimiento.***

Este estudio se inició con la revisión de investigaciones, publicaciones, modelos teóricos e instrumentos relacionados con el Clima Escolar para proceder luego a establecer el marco teórico que respaldó la investigación y que permitió clasificar sus factores (variable teórica) en dos dimensiones:

- Comportamiento de los docentes con los indicadores: el distanciamiento, el énfasis de producción, la consideración y el empuje.
- Comportamiento de los docentes con los indicadores: retirada, obstáculo, espíritu e intimidad.

En seguida se procedió a realizar una operacionalización de la variable de Clima Escolar a través de estas dimensiones, de las cuales se establecieron indicadores y se construyeron los ítems que constituyeron al instrumento.

El instrumento se sometió inicialmente a un proceso de piloteo, aplicándose en su primera versión a 40 docentes de educación primaria obteniendo un  $\alpha=.962$

Así mismo, se sometió a un proceso de revisión de validez mediante el proceso de análisis de expertos y un análisis de validez de constructo, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- En el proceso de Análisis de Expertos (Barraza, 2007) todos los ítems obtuvieron una validez fuerte; de manera que la validez global del instrumento fue de  $\bar{x}=2.68$ , considerándose como fuerte.
- En el análisis de validez de constructo se utilizaron: a) el análisis de homogeneidad de los reactivos, obteniendo como resultado que, de los 54 ítems que integran cuestionario preliminar, sólo el 51 no logró la regla de decisión  $p<.05$ ; y, b) el análisis de grupos contrastados, cuyos resultados reflejan que, de los 54 reactivos, también el 51 es el único que no cumple con la regla de decisión  $p<.05$ .

Para establecer la versión del CMCE que se aplicaría a la población seleccionada, y que permitiría la valoración de su versión final, se optó por establecer como regla de decisión que se anularía el ítem 51 porque no cumplía con la regla establecida en dos de los análisis realizados en la etapa de piloteo.

## **Resultados**

Después de la aplicación y la captura de los 331 cuestionarios y para responder a los objetivos de esta investigación se procedió a analizar la información mediante dos procedimientos: el análisis de confiabilidad y el análisis de validez.

### ***Análisis de confiabilidad.***

Para medir la confiabilidad del CMCE se utilizaron tres procedimientos estadísticos: medidas de coherencia o consistencia interna, método de mitades partidas y confiabilidad en caso de eliminar un ítem.

Para las medidas de coherencia o consistencia interna se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach para la escala en general, obteniéndose como resultado  $\alpha=.96$ , por lo cual se considera que el instrumento tiene un nivel elevado de confiabilidad según plantean Murphy y Davishofer (1998, citados por Hogan, 2004), quienes asignan este nivel a un puntaje mayor a .90. También puede considerarse como muy buena confiabilidad según De Vellis (2003, citado por García, 2006) para los resultados que se localizan entre .80 y .90.

En el método de mitades partidas se obtuvo que, al dividir en dos mitades los ítems del CMCE, quedaron 27 ítems en la parte 1 con un resultado de Confiabilidad de  $\alpha=.96$  y 26 ítems en la parte 2, con una confiabilidad de  $\alpha=.92$ . En cuanto al Coeficiente de Confiabilidad por Mitades según la fórmula de Spearman-Brown para longitudes iguales el resultado fue de  $\alpha=.70$ .

Se complementó la medición de la confiabilidad con el procedimiento de “Confiabilidad en caso de eliminar un ítem”; se aplicó el Coeficiente Alfa de

Cronbach y se observó que la fluctuación si se eliminaba algún ítem era de  $\alpha=.91$  a  $\alpha=.93$  por lo que se infiere que no se afecta de manera sustancial la confiabilidad del instrumento en caso de eliminar alguno.

### ***Análisis de validez del instrumento.***

Se utilizaron cuatro procedimientos con los cuales es posible identificar qué tan valioso es el CMCE para medir el Clima Escolar en la población estudiada (Gregory, 2001).

Dentro de los procedimientos para el análisis de la validez del CMCE se realizaron tres estudios: el Análisis de Consistencia Interna, el Análisis de Grupos Contrastados y el Análisis Factorial.

El Análisis de Consistencia Interna, que proporciona una evidencia de validez basada en la estructura interna del instrumento, se realizó mediante el estadístico  $r$  de Pearson para relacionar cada ítem con la media general; en este caso la regla de decisión fue  $p<.05$ . En los resultados se observa que los 53 ítems del instrumento muestran una correlación positiva ya que su valor es de  $.00$ , lo cual significa que todos los ítems se refieren al constructo que se estudia, de manera que existe homogeneidad en la estructura interna y se evidencia que no hay necesidad de eliminar ninguno de los ítems.

El Análisis de Grupos Contrastados permite identificar la homogeneidad y la direccionalidad de los ítems, así como advertir si todos se dan en la misma dirección, ya sea positiva o negativa o si esta relación es inversa. Se aplicó el estadístico T de Student, cuya regla de decisión fue  $p<.05$ . Los resultados del análisis de grupos

contrastados muestran que todos los ítems obtuvieron un nivel de significación de .00, por lo que se confirma que tienen una misma direccionalidad, es decir, que van de menor a mayor o de mayor a menor; de manera que, completamente en desacuerdo es el valor menor y completamente de acuerdo es el valor mayor en todos ellos. Con este resultado puede afirmarse que el CMCE permite discriminar entre un nivel alto y un nivel bajo del objeto estudiado: El Clima Escolar.

Para conocer los factores que integran el Clima Escolar a partir de la información obtenida con la aplicación del CMCE se procedió a realizar un Análisis Factorial.

Por tal motivo el presente apartado se integró con dos elementos: el análisis factorial y los factores que integran el Clima Escolar. A continuación, se describe este análisis y sus resultados.

Se realizaron dos procedimientos previos para determinar si era válido realizar un análisis factorial al CMCE: el Test de KMO Bartlett's y el de Comunalidades.

Respecto al Test de KMO y Bartlett, el resultado fue un nivel alto de Coeficiente de Adecuación (.933), y su nivel de significación fue de .00, por lo cual se consideró adecuado proceder al análisis factorial.

El Procedimiento de Comunalidades permite establecer qué tan independientes son los ítems entre sí aplicando la regla  $p > .35$ , de lo contrario el ítem no sería aceptado porque su nivel de relación con los demás se consideraría muy bajo y habría posibilidades de eliminarlo. El resultado mostró que era necesario

eliminar los ítems 2, 26, 34, 52 y 53, porque el menor valor obtenido fue de .20, por lo cual estos no pasaron la regla de decisión establecida.

Los resultados permitieron determinar que era pertinente hacer en el CMCE el *Análisis Factorial Exploratorio* determinando previamente el número de grupos; este se desarrolló solicitando la extracción de tres factores, porque en un análisis preliminar se observó que este número de factores explicaba más del 50% de la varianza total. Los resultados obtenidos en la “Matriz de Componentes Rotados”, se presenta en la Tabla 1 donde se observa que los ítems del CMCE pueden ser clasificados en los tres factores resultantes, considerando suprimir los coeficientes menores a .40.

Tabla 4  
*Matriz de componente rotado<sup>a</sup>*

	Componente		
	1	2	3
1. interactúa libremente con los maestros	.827		
2. muestra humanidad	.818		
3. propicia que los maestros disfruten de su trabajo	.808		
4. se preocupa por los problemas de los maestros	.791		
5. guía a los maestros con el ejemplo	.789		
6. muestra consideración cuando los maestros tienen alguna necesidad	.786		
7. se muestra amigable	.784		
8. tiene interés personal en cada uno de sus maestros	.781		
9. orienta las actividades de los maestros al logro de los objetivos	.777		
10. motiva constantemente a los maestros	.765		
11. ayuda a los maestros a lograr las metas	.757		
12. fomenta la excelencia en la enseñanza	.745		
13. celebra los logros de los maestros	.742		
14. es muy trabajador	.741		
15. se relaciona afectivamente con los maestros	.737		

	Componente		
	1	2	3
16. enfatiza sobre el compromiso de los maestros hacia su trabajo	.718		
17. considera que tomo muy en serio mi trabajo	.661		
18. considera que los maestros se preocupan por el cumplimiento de las metas de la escuela	.659		
19. me da a conocer las expectativas que tiene sobre mí	.636		
20. sacrifica de su tiempo para atender las necesidades personales de los maestros	.636		
21. cree que trabajo mejor sin presión	.635		
22. considera que tengo cubiertas mis necesidades sociales con el cumplimiento de mi trabajo	.616		
23. tiene pláticas informales con los maestros	.613		
24. muestro compromiso con la escuela		.827	
25. realizo mi trabajo con buena disposición		.783	
26. me comporto como profesional de la educación		.765	
27. realizo las actividades que me asignan		.760	
28. respeto a mis compañeros de trabajo		.733	
29. soy entusiasta con las tareas que se me asignan		.718	
30. me preocupo por hacer observaciones pertinentes a los alumnos		.671	
31. soy feliz trabajando con mis compañeros		.656	
32. mis compañeros de trabajo me respetan		.636	
33. actúo con responsabilidad		.632	
34. realizo con agrado las tareas administrativas que me encomiendan en la escuela		.629	
35. registro con interés la puntualidad y asistencia de mis alumnos		.626	
36. elaboro con alegría las planificaciones didácticas		.591	
37. elaboro con atingencia el registro de calificaciones		.563	
38. busco innovar en la realización de las actividades		.526	
39. disfruto trabajar con mis compañeros en la escuela		.523	
40. existe una relación estrecha con mis compañeros			.806
41. los compañeros de trabajo me apoyan en momentos difíciles			.771
42. me relaciono con mis compañeros de trabajo fuera de la escuela			.717
43. los compañeros de trabajo me levantan el ánimo			.699
44. conozco bien a mis compañeros de trabajo			.696
45. me apoyo en mis compañeros para realizar mis actividades			.639
46. comparto asuntos personales con mis compañeros de trabajo			.597
47. tengo a mis mejores amigos entre mis compañeros de trabajo			.538

	Componente		
	1	2	3
48. disfruto cuando estoy con mis compañeros de trabajo			.512
49. trabajo en equipo con mis compañeros			.429

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

El primer factor denominado Acciones directivas está integrado por los ítems 1 al 23 y se refiere a los actos del director en su relación laboral y afectiva con los maestros, este factor presenta un alfa de Cronbach de  $\alpha=.96$ .

El segundo factor denominado Compromiso laboral del docente lo componen los ítems 24 al 39 y contemplan los actos laborales de los maestros, el alfa de Cronbach es de  $\alpha=.92$ .

El tercer factor se llamó Relaciones personales del docente, está compuesto por los ítems 40 al 49; este factor hace referencia a la manera en que el docente se relaciona con sus compañeros de trabajo dentro y fuera de la escuela, para este factor, el alfa es de  $\alpha=.87$ .

## Conclusiones

De acuerdo con los resultados, puede afirmarse que el Cuestionario para medir el Clima Escolar (CMCE) presenta una confiabilidad alta y reúne las evidencias de validez necesarias para medir el Clima Escolar, por lo cual, se integra el CMCE con los ítems que se usaron en el muestreo, pero se reestructura el orden de acuerdo con los factores y elementos que surgieron de este estudio.

Respecto a la validez planteada, se obtuvo que los 49 ítems del CMCE muestran una correlación positiva porque el valor resultó de .00, lo cual implica una homogeneidad en la estructura interna del cuestionario. Además, mediante el análisis de grupos contrastados se obtuvo que todos los ítems tienen una misma direccionalidad.

Se estableció la estructura factorial del instrumento en tres factores, siendo el más importante de ellos el denominado Acciones directivas. Mientras que el factor que presentó mayores problemas fue el Relaciones personales del docente.

## Referencias

- Barraza, A. (2007). *La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basada en el contenido*, Investigación Educativa Duranguense, (7), 5-13.
- Charan, M., & Taylor, J. (1999, abril). *Leadership style, school Climate and the institutional commitment of teachers*. Recuperado de [http://internationalforum.aiias.edu/http://internationalforum.aiias.edu/images/vol02no01/john\\_institutional\\_commitment.pdf](http://internationalforum.aiias.edu/http://internationalforum.aiias.edu/images/vol02no01/john_institutional_commitment.pdf)
- García, C. H. (2006). *La medición en ciencias sociales y en la psicología*. En R. Landeros & M. González (comp.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, (pp. 139-166). México: Trillas.
- García, F. (2005). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México: Editorial Limusa, S.A. de C.V.
- Gregory, R. J. (2001). *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. México: Manual Moderno.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: Macmillan.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1962). *The organizational Climate of schools*. Chicago: Midwest Administrative Center, The University of Chicago.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: Manual Moderno.
- Hoy, W., Tarter, J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open School/Healthy Schools*. Londres: Sage.

Kelley, R., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). *Relationships between measures of leadership and school Climate*. Recuperado de <http://donnieholland.wiki.westga.edu/http://donnieholland.wiki.westga.edu/file/view/relationship+bw+school+Climate+%26+leadership.pdf>

Monárrez y Jaik. (2015) *El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico*. Durango, México: IUNAES-ReDIE

## SOBRE LAS COORDINADORAS

### **Alicia Solís Campos**

Formación académica: Licenciada en Administración (UJED), Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa (UPD), Doctorado en Ciencias de la Educación (UAdeC), Evaluadora Certificada en Educación Media Superior.

Labora en el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo de la SEED y en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UJED. Participa activamente en la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), coautora del libro *Asesoramiento Académico en el Aula* editado por Pearson, Co-coordinadora del libro "Investigaciones educativas desde sus sujetos y las prácticas docentes" editado por la ReDIE; co-coordinadora del V Coloquio Nacional de Investigación Educativa, miembro del Sistema Nacional de Investigadores como Candidato.

### **Nancy Diana Quiñones Ponce**

Formación académica: Licenciatura en Educación Primaria (ByCENED) Maestría en Educación (IUNAES), Doctorado en Ciencias de la Educación (IUNAES).

Labora como profesora de Educación Primaria y miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE).

### **María de Lourdes Melchor Ojeda**

Formación académica: Licenciada en Informática (ITD), Maestría en Administración de Tecnologías y Sistemas de información (IUNAES), estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación (IUNAES).

Labora en el Instituto Tecnológico de El Salto. Miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE). Coautora de los libros "Innovación y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior" y "Aprendizaje y Tecnología desde la Perspectiva Docentes" editados por la ReDIE. Ponente en el Foro Interinstitucional de Educación Superior en 2017, en el 6to Coloquio Nacional de Investigación Educativa y en el Foro interacadémico en Tecnologías de la Información y Comunicaciones en 2018