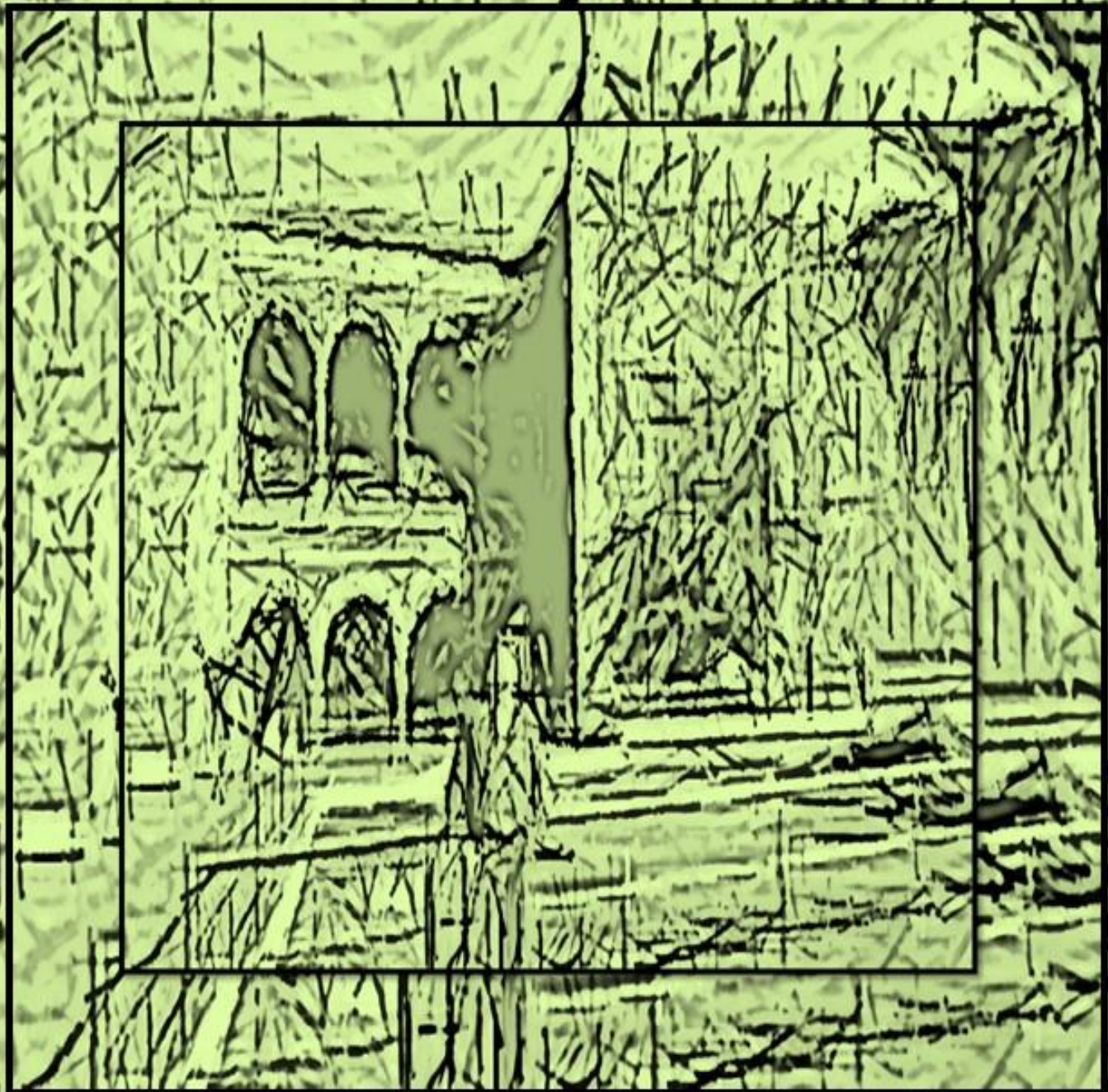


P J R

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

**REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE
INVESTIGADORES EDUCATIVOS A.C.
VOL. 13, NO. 25 JULIO-DICIEMBRE DE 2021**



C O N T E N I D O

EXPLORACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES A TRAVÉS DE UN AMBIENTE ESCOLAR CON Y SIN APOYO DE LAS TIC **12**

Carlos Augusto Acosta Calderón, Catalina María Rodríguez Pichardo y Maricarmen Cantú Valdez

LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN SISTEMATIZADA **28**

Miguel Ángel Burruel Valencia, Ana Luisa Millán Castro y José Ángel Vera Noriega

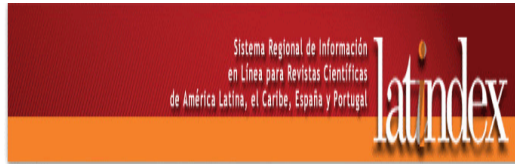
PERFIL DE INGRESO: CARACTERÍSTICAS SOCIOEDUCATIVAS Y FAMILIARES EN ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD PRIVADA EN SONORA, MÉXICO **40**

Diego López Dórame, Miguel Ángel Torres Ávila y Magda Yuribia Torres Zayas

EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE LA WARWICK-EDINBURGH MENTAL WELL-BEING SCALE EN UNA POBLACIÓN ESTUDIANTIL MEXICANA. **55**

Arturo Barraza Macías

INDIZADA EN:



INCLUIDA EN:



¿Dónde lo publico?



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Gonzalo Arreola Medina

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); Dra. Milagros Elena Rodríguez (*Universidad de Oriente: Venezuela*); Dr. Sergio Tobón Tobón (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); Dr. José Antonio García Fernández (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); Dra. Giselle León León (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*).

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); Dr. Pedro Ramón Santiago (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); Dr. Víctor Luís Porter Galetar (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); Dr. Francisco Nájera Ruiz (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); Dra. Jacqueline Zapata Martínez (*Universidad Autónoma de Querétaro*); Dr. Manuel Ortega Muñoz (*Universidad Pedagógica de Durango*); Dr. Luis Felipe El Sahili González (*Universidad de Guanajuato*); Dra. Zardel Jacobo Cupich (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); Dr. José Luís Pariente Frago (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); Dr. Miguel Álvarez Gómez (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); Dra. Alicia Rivera Morales (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); Dr. Héctor Manuel Jacobo García (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); Dr. Roberto González Villarreal (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo (*Instituto Tecnológico de Sonora*). Dr. Pavel Ruiz Izundegui (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); Dra. María de la Luz Segovia Carrillo (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

- Dr. Antonio Hernández Pérez** (*Universidad Carlos III de Madrid*);
- Dr. José Ezequiel Soto Sánchez** (*Instituto Nacional de Matemática Pura E Aplicada, Rio de Janeiro*);
- Msc. Jesús David Berrío Valbuena** (*Universidad del Atlántico*);
- Dra. Luz Alicia Galván Parra** (*Instituto Tecnológico de Sonora*);
- Mtro. Eduardo Hernández De La Rosa** (*Universidad de Oriente Puebla*);
- Dr. José Ángel Vera Noriega** (*Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo A.C.*);
- Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo** (*Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México*);
- Dra. Rosa María Yáñez González** (*Instituto Mexicano del Seguro Social; Profesor en el Centro de Investigación Educativa y Formación Docente; Profesor de cátedra de posgrado de la Universidad del Sur, de Mérida Yucatán*);
- Dra. Karla Yudit Castillo Villapudua** (*Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California*);
- Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*);
- Dra. Jesika Ivete Ortega Reyes** (*Red Durango de Investigadores Educativos*);
- Mtro. Percy Enrique Angulo-Vilca** (*Universidad César Vallejo: Trujillo*);
- Dr. Javier Damián Simón** (*Departamento de Ciencias Empresariales de la Universidad del Papaloapan*);
- Dra. Irma Leticia Zapata Rivera** (*Universidad Autónoma de Sinaloa*);
- Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla** (*Centro Universitario Contemporáneo; Universidad del Golfo de México*);
- Dr. Mauricio Zacarías Gutiérrez** (*Escuela Normal Fray Matías de Córdova*);
- Dra. Cecilia Acuña Kaldman** (*Universidad Durango Santander, Campus Hermosillo, Sonora*);
- Dr. Octavio González Vázquez** (*Centro de Actualización del Magisterio en Durango*);
- Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles** (*Benemérita Escuela Normal de Maestros*);
- Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*).

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa, social y humanista que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de sus respectivos campos de estudio.

La Revista Electrónica “Praxis Investigativa ReDIE” (PIR) se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, IRESIE, Dialnet, Clase, BIBLAT, Scientific Journal Impact Factor (SJIF 2018 = 8.058; SJIF 2019 = 8.347), Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR: ICDS = 3.5), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Open Academic Journals Index (OAJI) y Cosmos Impact Factor (2018 : 5.38) y ha sido incorporada a Maestroteca (catálogo digital), índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Bibliomedia (hemeroteca y biblioteca digital), el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, Livre (Portal para revistas de libre acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), la Red de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, ¿Dónde lo publico? (catálogo digital), Semantic Scholar (motor de búsqueda especializada), la Biblioteca de Revista Electrónicas del Centro de Ciencias Sociales de Berlín (WZB), KindCongress - World With Science (catálogo digital) y Google Académico. Así mismo, somos signatarios de DORA: Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica y se asumen los principios propuestos por el Manifiesto de Leiden para métricas de investigación.. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa, social y humanista.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México. C. P. 34214. E-mail: praxisredie2@gmail.com

PRINCIPIOS DE ÉTICA Y POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

La revista "Praxis Investigativa ReDIE" se adhiere a los "Principios éticos de los psicólogos y código de conducta: Sección 8: Investigación y Publicación" de la American Psychological Association <http://www.apa.org/ethics/code/>. Así como al "Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud: Título segundo. De los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos" del Gobierno de México <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>. Para la publicación de artículos en esta revista es necesario que el(los) autor(es) garantice(n) el cumplimiento de los principios éticos de ambos documentos.

1. Compromisos de la revista

El Director de la revista es el responsable final de la publicación, o no, de los artículos postulados a la revista. Esta decisión se basará exclusivamente en criterios científicos y académicos proporcionados por los revisores externos.

Todos los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no utilizar, sin la autorización expresa del autor (es), la información generada por los originales enviados a la revista y no revelar información sobre ellos a personas ajenas al proceso editorial.

La revista verificará posibles plagios en los artículos postulados, sin embargo, es responsabilidad final del autor el contenido de su artículo y la posible violación de los derechos de autor de terceros. Para la verificación de posibles plagios la revista utilizará los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

El director de la revista, los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no divulgar la información relacionada con los artículos recibidos, y la

correspondencia derivada del propio proceso de evaluación, a otras personas ajenas al proceso editorial (es decir, autores y revisores) de tal manera que el anonimato conserve la integridad intelectual del trabajo.

Todas las evaluaciones de los artículos serán llevadas a cabo bajo las condiciones de la más estricta confidencialidad, siendo responsabilidad del director de la revista la totalidad del proceso.

La revista se compromete a vigilar y preservar los principios éticos, a los que se ha adscrito públicamente, así como la calidad científica de la publicación.

La revista se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de verificarse plagio, fraude científico, falsificación o publicación duplicada.

2. Compromisos de los revisores.

La revisión por pares deberá realizarse de manera objetiva, sin prejuicios de algún tipo (raciales, económicos, políticos, etc.), contribuyendo de manera efectiva y con un carácter académico a la decisión editorial; para esto los evaluadores se encargarán de hacer propuestas de mejora en los artículos asignados, de modo pertinente y, sobre todo, basados en su conocimiento como especialistas.

Los revisores se comprometen a mantener la confidencialidad antes, durante y después del proceso de revisión, así como declarar posibles conflictos de interés y respetar los tiempos de respuesta establecidos por la revista.

3. Compromiso de los autores (originalidad, plagio y conflicto de intereses).

Los autores se comprometen a enviar artículos originales libres de plagio. Así mismo, deberán indicar si han recibido financiamiento externo e indicar cualquier conflicto de interés que pueda existir.

Los autores se comprometen a realizar en su artículo las sugerencias y correcciones de errores que sugieran los informes de los evaluadores de los textos, y corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión científica y la política editorial de la revista. Para su posible o potencial verificación los autores deberán almacenar por un plazo no menor a 5 años el material experimental o la información generada por las diferentes técnicas de investigación que le permitan proporcionar, de así requerirse, copias de los datos en bruto, las puntuaciones y, en general, del material que se considere relevante para los lectores interesados.

Los autores se comprometen a no realizar la divulgación pública de los contenidos de los informes de evaluación y la correspondencia con el director de la revista. Cualquier autor que actúe en este sentido pierde sus derechos a la protección de su privacidad por parte de la revista.

Cuando un autor identifica un error de contenido o forma en un artículo publicado en la revista, deberá informar al director de la revista y proporcionar la información necesaria para realizar las correcciones pertinentes.

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibidos, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 100% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 11 trabajos en total; se aceptaron 4 y se rechazaron 7.

Acumulativo (veinticinco números)

- a) El 73% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 295 trabajos en total; se han aceptado 215 y se han rechazado 80.

EXPLORACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES A TRAVÉS DE UN AMBIENTE ESCOLAR CON Y SIN APOYO DE LAS TIC

EXPLORING THE DEVELOPMENT OF LIFE SKILLS IN TEENAGERS THROUGH A SCHOOL ENVIRONMENT WITH ICT AND WITHOUT ICT SUPPORT

Carlos Augusto Acosta Calderón (1), Catalina María Rodríguez Pichardo (2) y Maricarmen Cantú Valdez (3)

1.-Magíster en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. carlosa.acosta@unad.edu.co
2.- Doctora en Innovación y Tecnología Educativa. Tecnológico de Monterrey. cmrodrig@tec.mx
3.-Doctora en Educación. Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita. maricarmen.cantu@enmf.edu.mx

Recibido: 07/12/2020

Aceptado: 21/06/2021

Resumen

Este estudio analiza las competencias para la vida (OMS) que alcanzaron estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas en Colombia, antes y después de una intervención pedagógica. Empleando un método con diseño de preprueba/posprueba con grupo de control, donde la variable manipulable fue el uso o no de TIC durante la intervención. De acuerdo a los resultados de las pruebas estadísticas los grupos de estudiantes no presentan diferencias significativas entre sí.

Palabras clave: competencias, competencias para la vida, TIC, educación secundaria

Abstract

This study analyzed the life skill levels obtained by adolescent from two Colombian public schools. A quasi-experimental method with pretest-posttest control group was used. The instrument measured ten life skills. After students received two pedagogical interventions for learning life skills (one of them is based on the use of ICT and the other without ICT), nonparametric statistical tests were applied. No significant difference between these two groups was found.

Keywords: competencies, life skills, ICT, middle school

El modelo de educación basado en competencias (EBC) es actualmente la tendencia pedagógica de la mayoría de los diseños curriculares que han surgido tras las reformas educativas en las políticas de calidad (Díaz-Barriga, 2011). Hay cuatro aprendizajes fundamentales que debe adquirir toda persona: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con los demás” (Delors, 1996, p. 91), ésta se refiere a las habilidades para la vida porque implica el desarrollo de herramientas para enfrentar la vida de forma responsable, autónoma y satisfactoria (Bustos & Richmond, 2007).

La Educación Basada en competencias permite la formación de individuos acordes a las demandas de la sociedad actual y a las nuevas tendencias tecnológicas (Arroyo-Martínez, 2018). Aunado a lo anterior, las formas de aprender han estado evolucionando de manera vertiginosa y el papel que juega la tecnología durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es primordial, cada vez se hace más notoria la necesidad de apropiarse de las nuevas tecnologías debido a los diversos retos que se enfrentan en las aulas y en la sociedad (Flores, Ortega & Sánchez, 2021; UNESCO, 2019; Suárez & Najar, 2014). Estos desafíos, han llevado a cuestionar cómo se está formando al estudiantado que requiere una formación más integral. Como diría Aguilar (2017), cada vez se hace más inminente, formar personas de manera más holística.

Las TIC en la Educación

El comienzo del uso de la tecnología en los procesos educativos se remonta a los años setenta, aunque no lograron alterar de fondo la forma de enseñar y aprender sino hasta finalizar el siglo XX (Martínez y Heredia, 2010). De hecho, afirman estos autores que la tecnología más que una herramienta de apoyo didáctico se ha convertido en facilitadora de prácticas novedosas en el aprendizaje.

Los modelos educativos han ido incorporando el uso de medios audiovisuales e informáticos, de manera que no sólo se puede acceder a diferentes formatos de información de manera rápida y atractiva, sino que también aparecen diferentes formas de comunicación e interactividad que favorecen el trabajo colaborativo de los actores del proceso educativo (Lau, Jáuregui & Fariñas, 2012). Así pues, las TIC han transformado las relaciones. Aspecto que ha propiciado nuevas formas para enseñar y aprender, marcando un reto para la educación.

Las Competencias en la Educación

Tradicionalmente se ha asumido la enseñanza y el aprendizaje como un proceso aislado del entorno en el cual sólo cuentan el docente, el estudiante y la escuela. Pero en la actualidad han surgido nuevas teorías, metodologías y herramientas para optimizar este proceso desde un punto de vista más integral,

involucrando aspectos sociales y afectivos que no habían sido considerados. Está claro cada vez más que la finalidad de la educación en el contexto actual no puede seguir siendo la transmisión de conocimientos sino el desarrollo de la persona en todos sus ámbitos (Cárdenas, 2006).

Las nuevas necesidades educativas apuntan hacia un nuevo concepto de los saberes, la integración de nuevas fuentes de conocimiento externas a la escuela, y la reflexión sobre la capacidad de acceso, tratamiento y asimilación del saber (Hernández, 2017; Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011). Para responder eficazmente a estos retos se plantea una educación basada en el desarrollo de competencias, que dote a los individuos de capacidades que les permitan responder eficazmente ante los requerimientos de la sociedad y el mundo laboral. Si el reto es crear una “Sociedad del Aprendizaje Continuo” en lugar de una “Sociedad del Conocimiento”, se requiere un sistema educativo en el que los diseños curriculares le den prioridad a las actitudes, valores, habilidades y saberes (Portillo-Torres, 2017; Cárdenas, 2006).

Cárdenas (2006) señala que en un modelo educativo basado en competencias los contenidos teóricos son sólo insumos y oportunidades para aprender a pensar y razonar. En Colombia el Plan Nacional Decenal de Educación Visión 2019, propone un sistema educativo articulado al desarrollo de competencias, y las define como “un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos” (Hernández & Ojeda, 2009, p. 105). Es decir, la capacidad para usar el conocimiento en situaciones diferentes de las que se aprendieron. La finalidad de este modelo educativo es la transferencia de los saberes a los distintos ámbitos de la vida.

Delors (1996) recomienda agrupar las competencias según los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, implicando todas las competencias denominadas Cognitivas; Aprender a hacer, corresponde a las competencias Técnicas relacionadas con lo práctico, lo técnico y lo científico; Aprender a ser y a convivir, corresponde a las competencias Formativas, relacionadas con las actitudes, habilidades y valores. Muchos autores clasifican las competencias siguiendo estas categorías.

Las Competencias para la Vida

Algunos autores han manifestado la importancia que ha adquirido en el sector educativo la formación en habilidades para la vida, ligada a los aprendizajes necesarios para la vida: aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir (Bravo, 2005). En ese sentido, Habilidades para la Vida en las escuelas es una iniciativa internacional promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir de 1993, con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que les permita afrontar eficazmente los retos de la vida.

La iniciativa que busca la promoción del desarrollo humano (Mantilla, 2005), surgió del creciente reconocimiento de que, debido a los cambios culturales y en los estilos de vida, con frecuencia los jóvenes de hoy no están suficientemente equipados con las habilidades y destrezas necesarias para enfrentar los desafíos y presiones del mundo contemporáneo.

Es extensa la literatura que trata de conceptualizar y definir qué entiende la comunidad científica por el término de habilidades para la vida, y se evidencia que aún no existe una definición universal y unánime. Lo que sí está claro es que su ámbito de acción es el aspecto socio afectivo de las personas (Choque-Lerraui & Chirinos-Cáceres, 2009).

Para conceptualizar el término de habilidades para la vida es necesario definir la noción de habilidad como una capacidad y disposición para hacer algo, así mismo como la capacidad de llevar a la práctica satisfactoriamente una acción en una situación determinada. Los autores anteriores, elaboraron un concepto de habilidades para la vida que será el referente para esta investigación:

Las habilidades para la vida son las capacidades y destrezas en el ámbito socio afectivo de las personas, entre ellas habilidades sociales, cognitivas y de manejo de emociones, que les permiten enfrentar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria, actuando competentemente y contribuyendo al desarrollo humano. (Choque-Lerraui & Chirinos-Cáceres, 2009, p. 172).

En ese sentido, las habilidades para la vida se refieren a un grupo genérico de competencias que facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria. Las habilidades para la vida, son en esencia “habilidades psicosociales que le permiten a la persona conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus limitaciones sociales y culturales” (Mantilla, 2001, p.7).

Las Competencias para la Vida y el uso de las TIC en contextos escolares

Hay estudios relacionados con el aprendizaje de las competencias para la vida en contextos escolares. El estudio de Bisquerra (2003) aborda el tema de la educación emocional y las competencias básicas para la vida, y la plantea como una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las asignaturas académicas ordinarias.

Una mención particular merece el estudio realizado por Pérez (2012) en el cual validó siete escalas de competencias para la vida relacionadas con la prevención del consumo de drogas, las cuales sirvieron para identificar diferencias en dichas habilidades en adolescentes estudiantes no consumidores y consumidores de sustancias adictivas. Los resultados ponen de manifiesto la efectividad de una educación basada en competencias para la vida para ayudar a prevenir adicciones en estudiantes adolescentes.

Entre los programas desarrollados con un enfoque de competencias para la vida en el ámbito internacional destaca el Programa de Entrenamiento de Habilidades para la Vida (LST), liderada por el Dr. Gilbert Botvin del *Weill Medical College of Cornell University*. Este tipo de iniciativas, intentan ser una respuesta a la necesidad de incluir en el currículo escolar elementos que puedan ayudar a los estudiantes a hacer frente a los riesgos, toma de decisiones y situaciones de emergencia.

El uso de las TIC también juega un papel importante en el contexto educativo. Gallego, Gámiz y Gutiérrez (2010) ponen de manifiesto la necesidad de que los docentes adquieran las competencias tecnológicas necesarias para apoyar las propuestas pedagógicas encaminadas a desarrollar competencias en los estudiantes usando las tecnologías. En ese sentido, afirman que el uso y la incorporación adecuada de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser una competencia genérica de todo docente.

Arras, Torres y García-Valcárcel (2011) añaden que al estudiar las competencias TIC de los estudiantes son necesarias para enfrentar los cambios que la revolución tecnológica ha promovido en nuestra sociedad, las competencias en el uso de las TIC y han pasado a formar parte de los requisitos que se demandan en el mercado laboral. Así pues, formar en competencias es una necesidad ineludible de toda institución educativa en el mundo actual.

Considerando las reflexiones teóricas anteriores, la pregunta que guio esta investigación fue ¿existe alguna diferencia entre el nivel promedio de dominio sobre las competencias para la vida que reporta un grupo de estudiantes adolescentes que reciben una propuesta pedagógica diseñada para enseñar estas competencias apoyándose en el uso de algunas herramientas TIC y el nivel de desarrollo de las competencias para la vida de un grupo de estudiantes adolescentes que reciben la misma propuesta pedagógica pero sin el uso de herramientas TIC, en dos instituciones educativas de Colombia?

El principal objetivo fue analizar el nivel promedio de dominio en las competencias para la vida reportado por los estudiantes adolescentes entre 14-15 años de dos instituciones educativas de Colombia, tras recibir una propuesta pedagógica diseñada para enseñar estas competencias (una, apoyada en el uso de algunas herramientas TIC como el ordenador para realizar presentaciones, aplicaciones multimedia y algunas herramientas de la web 2.0, y la otra sin el uso de estas herramientas), con el fin de identificar si existen diferencias significativas entre los dos grupos para tomar medidas de intervención educativa.

La hipótesis que se propuso fue que el nivel promedio de las competencias para la vida de los estudiantes adolescentes entre 14-15 años que reciban la propuesta pedagógica que utiliza algunas herramientas TIC, no será el mismo que el nivel promedio de las competencias para la vida de los estudiantes adolescentes entre 14-15 años que reciban la propuesta pedagógica que no hace uso de estas herramientas. (H_i: $\bar{A}^1 \neq \bar{A}^2$).

Método

El estudio analizó el nivel de las competencias para la vida que desarrollan los estudiantes cuando reciben propuestas pedagógicas que hacen uso de algunas herramientas TIC. Para esta investigación se optó por el diseño cuasi experimental de preprueba/posprueba con grupo de control (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), puesto que se trabajó con dos grupos, uno experimental y otro de control, a los cuales se les aplicó una

preprueba y una posprueba, pero sin poseer equivalencia pre experimental de muestreo. Por el contrario, los grupos estaban conformados por sujetos establecidos no aleatoriamente con anterioridad o grupos intactos.

Participaron un total de 48 estudiantes, con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, distribuidos en dos grupos. Entre los participantes, 20 eran del género masculino y 28 eran del género femenino, pertenecientes a los grados 7º y 8º de dos instituciones educativas privadas y bilingües, situadas en un entorno urbano de la ciudad de Valledupar, Colombia. El nivel académico de ambas instituciones es similar, categorizadas en el nivel muy superior según las pruebas Saber Pro que implementa el estado colombiano. Los estudiantes de ambas instituciones provienen de familias de clase alta pertenecientes a los estratos 5 y 6.

Se trabajó con grupos intactos de estudiantes de 7º y 8º grados. Dado que el diseño de la investigación fue cuasiexperimental, se optó por un muestreo no aleatorio, es decir, los estudiantes no se seleccionaron al azar ni se emparejaron sino que dichos grupos ya estaban conformados antes del experimento. Además, se decidió seleccionar únicamente un grupo de cada Institución Educativa, dado que en cada una de ellas existía un grupo por cada grado, lo que significa que la muestra representó el 17% del total de los grupos de cada Institución. El grupo experimental (A_1) estuvo conformado por 26 estudiantes del Colegio A y el grupo control (A_2) estuvo conformado por 22 estudiantes del Colegio B (Véase Tabla 1).

Tabla 1.

Caracterización de los grupos de participantes

Aspecto	Grupo Experimental (A_1)	Grupo Control (A_2)
Institución Educativa	Colegio A	Colegio B
Número de estudiantes	26	22
Edad	14-15 años	14-15 años
Grado académico	7º y 8º	7º y 8º
Estrato Social	5 y 6	5 y 6
Zona	Urbana	Urbana
Disponibilidad de herramientas TIC	Siempre	A veces

El instrumento que se utilizó en esta investigación fue un Test para medir el nivel de las diez habilidades para la vida definidas por la OMS (Véase Figura 1). El diseño se divide 10 dimensiones en correspondencia a las 10 habilidades cada una con 4 indicadores y 2 ítems por cada indicador (Díaz, Rosero, Melo & Aponte, 2013). El test contó con un número total de 80 ítems. Los ítems fueron realizados con direccionalidad positiva y negativa con el ánimo de disminuir la aquiescencia.

La escala utilizada fue tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta: Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N). A cada uno de los ítems, de manera interna, se le asignó el

valor de 5 a 1. En el caso de los ítems con direccionalidad positiva, 5 equivalía a siempre y 1 a nunca. Por el contrario, en los ítems con direccionalidad negativa, 5 equivalía a nunca y 1 a siempre.

Los procedimientos que se siguieron para su validación se sustentan en una investigación en la que se llevó a cabo una revisión de contenido para crear indicadores conductuales en las diez habilidades para la vida, se hizo la validación por parte de cuatro jueces expertos y una aplicación a cien participantes (50 hombres, 50 mujeres). Posteriormente y, a partir de dichos resultados, se realizó un análisis de unidimensionalidad.

En cuanto a la confiabilidad, se utilizó el estadístico *Alfa de Cronbrach* y se halló el índice de homogeneidad para revisar los ítems. Los resultados fueron los esperados, pues la mayoría de los ítems se mostraron como confiables. Una de las diez competencias superó el 80% de confiabilidad, 1 estuvo en el 79%, 1 en el 75%, 5 entre el 61% y 68% y únicamente 2 estuvieron por debajo del 60%. No obstante, cabe aclarar que el test cuenta con una validación piloto, pues no se ha aplicado con grupos muy grandes, aunque ya se haya aplicado en más de seis proyectos de investigación en cinco países de Latinoamérica.

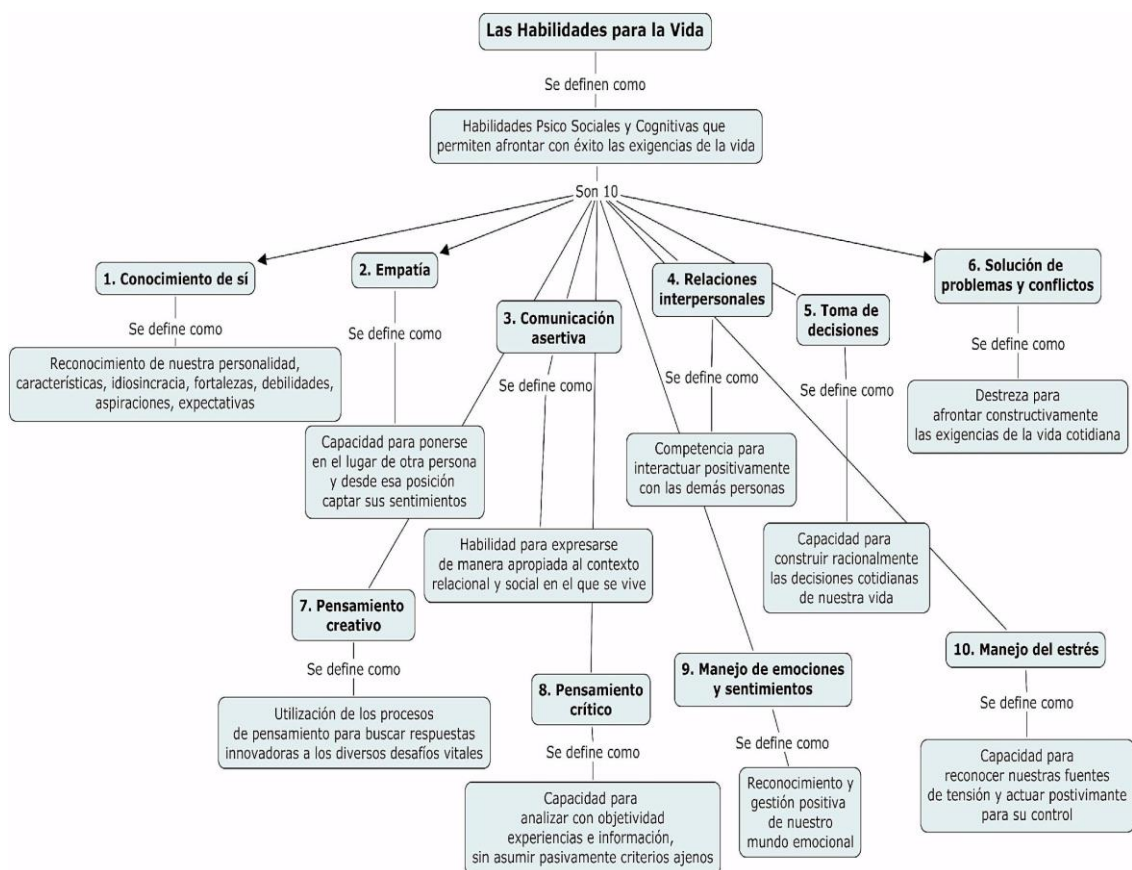


Figura 1.

Las 10 habilidades para la vida y sus definiciones, considerando la base teórica de Melero (2010).

Procedimiento

El proceso de recolección de datos se desarrolló considerando los estándares éticos. Se tuvieron en cuenta las directrices estipuladas por el Ministerio de Salud Nacional de Colombia (Resolución 8430, Ministerio de Salud, 1993), sobre la investigación con participantes humanos y el nivel de riesgo que implicaba (riesgo bajo). Por eso, se dio a conocer a los participantes los alcances del proyecto, los derechos y los riesgos mínimos que corrían. Se tuvieron en cuenta, además, las recomendaciones señaladas, tales como cuidado a la integridad, a la libertad personal, a la información (Sáenz, Escobar & Aristizábal, 2016). Dado que todos los participantes fueron menores de edad, a éstos se les invitó a participar voluntariamente en el estudio y se les solicitó el consentimiento informado de sus acudientes. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado.

De otra parte, se implementaron tres fases de investigación: preprueba, diseño y aplicación de la intervención a través de una propuesta pedagógica y posprueba. En una primera fase, se solicitó autorización para realizar la investigación y se obtuvo el consentimiento informado por parte de los participantes y tutores cuidando la integridad de los mismos. Además, se aplicó una pre-prueba a los dos grupos para medir el nivel promedio de las competencias para la vida de los estudiantes.

La segunda fase consistió en diseñar y aplicar una intervención en cada uno de los grupos utilizando la propuesta pedagógica diseñada para enseñar habilidades para la vida. Para ello se implementaron dos programas para la enseñanza de habilidades para la vida denominados “Soy capaz de”, uno de ellos apoyado en el uso de herramientas TIC, el cual fue utilizado para el grupo experimental (A_1) y en el otro no se utilizó ningún tipo de herramientas TIC, este programa fue aplicado al grupo control (A_2). Los dos programas estaban conformados por cinco sesiones de 60 minutos cada una, dos veces por semana, en la modalidad de taller durante un período de 3 semanas.

En la tercera fase se aplicó una posprueba, utilizando el mismo instrumento de la preprueba, para medir nuevamente el nivel de las competencias para la vida desarrollado por los estudiantes tras la intervención.

Resultados

El nivel promedio de cada competencia fue medido a través de 8 ítems en el test. La puntuación de cada competencia se obtuvo calculando el promedio de los valores alcanzados en cada ítem. La puntuación mínima posible era de 1 y la máxima era de 5. Así mismo, el nivel promedio de las diez competencias para la vida se midió teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1-2 (Muy bajo); 2-3 (Bajo); 3-4 (Alto); 4-5 (Muy alto).

PrePrueba

Grupo Experimental. En este grupo, más de la mitad de los estudiantes obtuvo un promedio alto en seis de las diez competencias: conocimiento de sí, empatía, relaciones interpersonales, pensamiento creativo, manejo de emociones, y solución de problemas.

Grupo Control. En este grupo, más de la mitad de los estudiantes obtuvo un promedio alto en cinco de las diez competencias: conocimiento de sí, empatía, asertividad, solución de problemas y manejo del estrés.

Se puede observar que el nivel promedio de todas las competencias para la vida de los estudiantes del grupo control (A_2) es superior comparado con el nivel promedio del grupo experimental (A_1) (Véase Tabla2).

Tabla 2.

Comparativo del nivel promedio de las competencias para la vida A_1 y A_2 preprueba

	Competencia para la Vida	Promedio A_1	Promedio A_2
1	Conocimiento de sí mismo	3,00	3,36
2	Empatía	2,85	3,00
3	Asertividad	2,42	3,14
4	Relaciones interpersonales	2,92	3,50
5	Toma de decisiones	2,62	3,14
6	Solución de problemas y conflictos	2,58	2,95
7	Pensamiento creativo	2,88	3,14
8	Pensamiento crítico	2,73	2,91
9	Manejo de emociones	2,62	2,86
10	Manejo de estrés	2,42	2,82
	Promedio Total	3,56	3,96

Posprueba

Al finalizar la intervención con la propuesta pedagógica diseñada para enseñar las competencias para la vida en cada grupo, se aplicó nuevamente el Test de Habilidades para la Vida para medir el nivel promedio de las competencias para la vida alcanzado por los jóvenes de ambos grupos, se

compararon los resultados obtenidos en la posprueba para analizar si existe o no alguna diferencia entre el nivel promedio de las competencias para la vida de ambos grupos, y finalmente determinar si el uso de herramientas TIC en una propuesta pedagógica diseñada para enseñar competencias para la vida tiene alguna influencia en el nivel de desarrollo de las mismas.

Grupo Experimental. Se pudo observar que las tres cuartas partes de los estudiantes del grupo A₁ obtuvieron un nivel promedio alto en las diez competencias para la vida.

Grupo Control. En este grupo, más de la mitad de los estudiantes del grupo A₂ obtuvieron un nivel promedio alto en las diez competencias para la vida.

Se puede observar en la Tabla 3, que el nivel promedio de al menos una competencia para la vida (pensamiento creativo) es igual en los estudiantes de ambos grupos en la post prueba.

Tabla 3.

Comparativo del nivel promedio de las competencias para la vida A₁ y A₂ posprueba

	Competencia para la Vida	Promedio A₁	Promedio A₂
1	Conocimiento de sí mismo	3,00	3,05
2	Empatía	2,92	3,27
3	Asertividad	2,58	2,86
4	Relaciones interpersonales	2,85	3,09
5	Toma de decisiones	2,62	2,95
6	Solución de problemas y conflictos	2,46	2,77
7	Pensamiento creativo	2,73	2,73
8	Pensamiento crítico	2,81	3,05
9	Manejo de emociones	2,58	2,95
10	Manejo de estrés	2,58	2,73
	Promedio Total	3,56	3,78

Tras haber obtenido los resultados (preprueba y posprueba), se hizo el análisis estadístico para probar la hipótesis mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon, para comparar el promedio de las competencias para la vida entre la preprueba y la posprueba en cada uno de los grupos A₁ y A₂. Cabe recordar que la hipótesis que se propuso fue que el nivel promedio de las competencias

para la vida de los estudiantes que recibieran la propuesta pedagógica que utiliza algunas herramientas TIC, no sería el mismo que el nivel promedio de las competencias para la vida de los estudiantes que recibirían la propuesta pedagógica que no hace uso de estas herramientas. (Hi: $\bar{A}^1 \neq \bar{A}^2$). Sin embargo, el resultado fue que no se encontró diferencia entre ambas pruebas, teniendo en cuenta que el nivel de significancia 0,05.

Tabla 4.

Análisis K-S de la pre prueba y la post prueba de los grupos experimental y control

Competencias para la vida	Pre prueba	Post prueba	W^+
	Promedio		
Grupo Experimental (A_1)	3,5673	3,5673	0,967
Grupo Control (A_2)	3,9659	3,7841	0,407

Finalmente, al aplicar la prueba estadística U de Mann-Whitney para determinar si hubo o no una diferencia significativa entre el nivel promedio de las competencias para la vida entre grupo experimental y el grupo de control, a partir de los resultados obtenidos en la posprueba, se evidenció que no hubo diferencia significativa entre ambos grupos. El valor p fue de 0,118, de manera que superó el nivel de significancia 0,05 (Véase Tabla 5).

Tabla 5.

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney.

Posprueba	Control	Experimental	U
	Promedio		
Competencias para la vida	27,84	21,67	0,118

Así pues, los resultados obtenidos a partir del Test de Habilidades para la Vida indican que la incorporación de herramientas tecnológicas (TIC) en la enseñanza de las competencias para la vida no incide en el nivel de desarrollo de las mismas. No obstante, cabe señalar que la eficacia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje no reside en los instrumentos como tal sino en el uso que de los mismos haga el docente (UNESCO, 2019; Cabero, 1998).

Discusión

Es necesario precisar que con respecto al grupo control (A₂), el nivel promedio de dominio sobre las diez competencias para la vida disminuyó en la posprueba. Una posible explicación a este hecho puede estar relacionado con la observación realizada en ambos grupos. Se observó en los participantes que la motivación intrínseca de ellos era baja, ya que la mayoría no asumían los talleres con agrado según los comentarios escuchados durante el taller y algunas expresiones faciales.

Otra explicación podría ser los efectos de la propuesta pedagógica diseñada para la enseñanza de estas competencias. Faltó trabajar más en sinergia con los agentes formadores de estos adolescentes como padres o madres de familia, instituciones sociales, amistades, entre otras. Así lo señalan Bronfenbrenner y Evans (2000) que, para desarrollar habilidades de vida, es necesario coordinar esfuerzos entre los diversos sistemas sociales como familia, escuela, y redes de amigos. También es relevante crear ambientes socioemocionales seguros para los estudiantes (Rodríguez-Pichardo & González, 2020).

Al parecer los adolescentes participantes no alcanzaron el nivel apropiado de autoconciencia para realizar una autoevaluación apropiada. Tal vez por esto, no se obtuvo diferencia significativa en cuestión de habilidades de vida. Según Rochat (2003) hay 5 niveles de autoconciencia por los que debe pasar un ser humano y que requiere de tiempo para desarrollarla: confusión, diferenciación, situación, identificación, permanencia y autoconciencia.

A pesar de que autores previos (Mantilla, 2005; Mangrulkar, Vince, & Posner, 2001) habían señalado que las competencias para la vida, permitían a los alumnos enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria y podían ser enseñadas y aprendidas en contextos escolares, como también que el desarrollo de estas competencias pueden mejorar el desempeño académico de los estudiantes y su formación integral como personas, al formar hombres y mujeres críticos, solidarios, autónomos, respetuosos, tolerantes, conscientes de la realidad que los rodea y comprometidos con su transformación. Se mostró en los hallazgos de esta investigación que el aprendizaje y el desarrollo de las competencias para la vida requiere tiempo y el empleo de metodologías adecuadas, especialmente las pedagogías que promueven el aprendizaje activo y en las que se emplean métodos de enseñanza participativos como la actuación, debates y análisis de situaciones (Morales, Salvador, Mesa & Veitía, 2021). La simple presencia de las herramientas tecnológicas no garantiza un mejor desarrollo de las competencias para la vida.

Los hallazgos encontrados en esta investigación plantean el debate sobre la efectividad de las propuestas pedagógicas, con o sin el empleo de herramientas tecnológicas, diseñadas para el desarrollo de las competencias para la vida en los estudiantes y trabajar en sinergia formativa con los diversos agentes. Según los resultados reclaman nuevas investigaciones para profundizar más en el tema.

El aprendizaje de las competencias para la vida, como cualquier competencia, es un proceso que requiere tiempo y que en gran medida depende del propio estudiante, sin olvidar que quien lo hace posible es la interacción (Camargo, 2016; Salas, 2005). Por otra parte, tal como lo señalan Díaz-Alazate y Mejía-Zapata (2018), si se entienden estas Habilidades como destrezas se requiere entonces contemplarlas más allá del simple adoctrinamiento, y en ese sentido la escuela debería ser el lugar en el que se construyan preguntas sobre la vida más que la confluencia de adoctrinadores y repesores de esta vida.

Así pues, la presencia de las TIC para apoyar la enseñanza de las competencias para la vida fue relativa. Una vez más se evidencia que las herramientas tecnológicas son sólo vehículos, algunos de los cuales proporcionan instrucción, el modo en que se usen los medios sigue siendo la clave para incidir exitosamente en el aprendizaje de los estudiantes (Hernández, 2017; Fernández, Server y Carballo, 2006).

La formación docente en el uso adecuado de las TIC, es una recomendación a considerar como futura investigación porque según señalan Coronado, Cantú y Rodríguez (2014) la percepción de un estudiante más competente que el docente en el uso de las TIC suele generar sentimientos de inseguridad o hasta de rechazo en el empleo de las mismas.

Considerando los resultados, sería recomendable analizar cuáles de las competencias para la vida son más susceptibles de ser desarrolladas con propuestas pedagógicas apoyadas en recursos TIC, de manera que a partir de los resultados se estructuren propuestas pedagógicas específicas para el desarrollo de cada una de las competencias para la vida.

Finalmente, cabe decir que algunas líneas de investigación que se pueden desarrollar en el futuro serían, indagar hasta qué punto podrían lograrse mejores resultados si la educación básica asignara más espacio, tiempo e importancia a las competencias para la vida de manera transversal; cómo lograr una sinergia formativa efectiva entre familia, escuela y sociedad a través de las TIC encaminadas a desarrollar competencias para la vida en estudiantes adolescentes; y cuáles serían las implicaciones para la formación de los docentes si se articula la enseñanza de competencias para la vida en el currículo de las instituciones educativas.

Referencias

- Aguilar F.R. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 16(31), 129-154.
- Arras, A., Torres, C. & García-Valcárcel, A. (2011). Competencias en tecnologías de información y comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 1-26.
- Arroyo-Martínez, S. (2018). Innovación en el diseño de modelos educativos basados en competencia en las instituciones de educación superior en México Innovation in the design of educational models based on

- competence in higher education institutions in Mexico. *Revista de Educación*, 2(5), 20-31.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Botvin, G. (1995). Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: consideraciones teóricas y hallazgos empíricos. *Psicología Conductual*, 3(3), 333-356.
- Bravo, A. (2005). La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9(16), 25-29.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bustos, I. & Richmond, V. (2007). Fundamentos del enfoque de competencias para la vida y de la transversalidad en el Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Educare*, XI (2), 45-61.
- Cabero, J. (1998). "Las aportaciones de las TIC a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate", En *Las organizaciones ante los retos educativos del Siglo XXI. Actas V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Madrid. Departamentos de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Alcalá. Complutense, pp. 1143-1149.
- Cárdenas, H. L. (2006). El desarrollo humano integral, la teoría de sistemas y el concepto de competencias en el ámbito académico universitario. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 37(3), 40-55.
- Camargo, M.P. (2016). La importancia de la educación en el desarrollo de competencias para la vida. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 109-116), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Choque-Larrauri, R. & Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169-181.
- Coronado, E., Cantú, M. & Rodríguez, C. (2014). Diagnóstico universitario sobre el uso de la TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la modalidad educativa presencial en Santo Domingo. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 50, 1-14.
- Delors, J. (Ed.) (1996). Los cuatro pilares de la educación. *En la educación encierra un tesoro* (pp. 90-103). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: UNESCO.
- Díaz, L. E.; Rosero, R. F.; Melo, M. P., & Aponte, D. (julio-diciembre, 2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200.
- DÍAZ-ALZATE, M & MEJÍA-ZAPATA, S.I. (2018). La mirada de los adolescentes al modelo de habilidades para la vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 709-718.

- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 1-24.
- Fernández, R., Server, P. & Carballo, E. (2006). Aprendizaje con nuevas tecnologías. Paradigma emergente: ¿Nuevas modalidades de aprendizaje? *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 1-24.
- FLORES, M.J., ORTEGA, M.C. & SÁNCHEZ, M.C (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 29-42. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.406051>
- Gallego, M., Gámiz, V. & Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-18.
- Hernández, I. & Ojeda, B. (2009). Competencias: Un reto en la formación de profesionales. *Revista Nacional de Investigaciones Memoria*, 5(12), 102-119.
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Lau, M., Jáuregui, U. & Fariñas, G. (2012). De la educación a la autoeducación a través del uso de las TIC. *Revista Pedagogía Universitaria*, 17(4), 42-60.
- Mangrulkar, L., Vince, Ch. & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. *Organización Panamericana de la Salud*, 1-65.
- Mantilla, L. (2001). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. *Fundación Fe y Vida*, Bogotá, Colombia.
- Mantilla, L. (2005). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para convivir mejor. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9(16), 11-23.
- Martínez, R. & Heredia, Y. (2010). Tecnología educativa en el salón de clases. Estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios en el área de informática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 371-390.
- Melero, J. C. (2010). *Habilidades para la vida: Un modelo para educar con sentido*. Zaragoza: II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud.
- Ministerio de Salud (1993). *Resolución No. 8430*. Bogotá, D.C, Colombia.

- Morales, L., Salvador, R., Mesa, N. & Veitía, I. (2021). El desarrollo de habilidades para la vida desde la promoción de salud. *EDUMECENTRO*, 13(1), 1-5.
- Organización Mundial de la Salud (1993). *Life Skills education in schools*. Ginebra, Suiza.
- Pérez, C. (2012). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Revista Adicciones*, 24(2), 153-160.
- Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-13.
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and cognition*, 12(4), 717-731.
- Rodríguez-Pichardo, C. M. & González-Medina, M. A. (2020). Relación entre el logro educativo y la percepción emocional intrapersonal e interpersonal. *Revista Lasallista*, 17(2), 135-148.
- Sáenz, M., Escobar, M. T., & Aristizábal, C. C. (2016). Los menores y adolescentes en la investigación clínica. Tensiones y aspectos éticos. *Escritos*, 24(53), 345-367.
- Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Suárez, N. E. S & Nájjar, J. C. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista vínculos*, 11(1), 209-220.
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Versión 3*. Francia: UNESCO

LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN SISTEMATIZADA

INCLUSION OF DISABLED STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: SYSTEMATIZED REVIEW

Miguel Ángel Burruel Valencia (1), Ana Luisa Millán Castro (2)
y José Ángel Vera Noriega (3)

-
- 1.- Candidato a Doctor en Educación, Instituto Tecnológico de Hermosillo, maburruel@hotmail.com
 - 2.- Candidata a Doctor en Educación, Instituto Tecnológico de Hermosillo, anamillanith@gmail.com
 - 3.- Dr. José Ángel Vera Noriega, Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo A.C. avera@ciad.mx. Autor de correspondencia.
-

Recibido: 25/01/2021
Aceptado: 10/06/2021

Resumen

El objetivo general es la investigación documental con relación a la inclusión en la educación superior. Se resaltan los conceptos fundamentales del estudio: Discapacidad e Inclusión, con la finalidad de abordar el proceso educativo en las universidades desde el ingreso al egreso. La revisión sistematizada se llevó a cabo en el periodo de 2010-2020 con las palabras clave: educación superior, discapacidad e inclusión en Redalyc y Scielo. Los resultados se enmarcan las siguientes temáticas como las principales: El Proceso Educativo desde el ingreso, la permanencia y el egreso; así como la Cultura Inclusiva, haciendo hincapié en la actitud de las personas; los Procedimientos Inclusivos, lo cuales son vistos desde la perspectiva de la adecuación curricular y la formación docente; y por último, Política Inclusiva, resaltando la importancia de las autoridades educativas. Dentro de las conclusiones se resalta la importancia de trabajar en la actitud de toda la comunidad universitaria, así como en una formación académica integral para los docentes con la finalidad de darles las herramientas necesarias para que puedan trabajar con alumnos de capacidades diferentes.

Palabras clave: Discapacidad, Inclusión, Educación Superior.

Abstract

The present documentary research addresses the topic of inclusion in higher education. The main focus underlies two fundamental concepts: Disability and Inclusion, encompassing the educational process in universities from entry to graduation. The systematic review was carried out from 2010-2020 using the keywords higher education, disability and inclusión in Redalyc and Scielo. The results are framed in four main themes: The Educational Process from admission, permanence and graduation, Inclusive Culture emphasizing people's attitude, Inclusive Procedures seen from the perspective of curricular adaptation and teacher training, and finally, Inclusive Policy highlighting the importance of educational authorities.

Among the conclusions, the importance of working on the attitude of the entire university community is highlighted, as well as the comprehensive academic training for teachers, in order to give them the necessary tools so that they can manage students with different abilities

Keywords: Disability, Inclusion, Higher Education.

Desde hace varias décadas adquirieron relevancia temas como la equidad y la igualdad de oportunidades en organismos internacionales (Pérez, 2016). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1994, dentro del marco de la Declaración de Salamanca, redactó una serie de acuerdos que van encaminados a la integración y posterior inclusión de estudiantes en situación de discapacidad para los niveles de educación primaria y secundaria. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2006, dio origen a La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En materia de educación, estos organismos persiguen que toda persona en esta circunstancia tenga las mismas oportunidades.

En el mundo, de acuerdo con los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2011, el 15% de la población presenta algún tipo de discapacidad, por lo que este tema ha sido tomado con mayor seriedad en la agenda política de muchos países, incluyendo a México, provocando con esto un incremento de este grupo poblacional en el sistema educativo del país (García, 2019; Palmeros & Gairín, 2016).

Según Cíntora, Vargas y González (2019), el 60.6% de las personas que están en el rango de edad de los 3 a los 29 años, y que no tienen ninguna limitación, asisten a la escuela; en cambio, de las personas en situación de discapacidad que están en el mismo rango de edad, solo el 46.5% asiste a la escuela. También mencionan que el mayor porcentaje de asistencia escolar de las personas con alguna discapacidad es de los 6 a los 11 años, y en secundaria, es de los 12 a los 14 años. En cambio, a partir de los 19 años el número de personas en situación de discapacidad que asiste a la escuela disminuye considerablemente. En cambio, Pérez (2016) comenta que siete de cada cien estudiantes del decil 1 asisten a las universidades. Por su parte, Tenorio y Ramírez (2016) indican que en Chile solo el 6.6% de este grupo poblacional logra ingresar a nivel superior.

De acuerdo con la OMS (2001) la discapacidad se define como aquel fenómeno multidimensional que resulta de la interacción que tienen los individuos con el entorno físico y social al que pertenecen. La tarea de los países que han ratificado el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es coordinar todos los marcos legales, prácticas y medios para que a las personas en situación de discapacidad se le cumplan sus derechos durante todo el proceso educativo (Bagnato, 2017; ONU, 2006).

Para hablar de inclusión es necesario entender que la educación es un derecho fundamental que tiene todo ser humano, es aquello que lo hace persona y que radica en un valor que tiene él de sí mismo (Blanco,

2006). La inclusión pone una mayor atención en aquellos estudiantes que por sus condiciones o rasgos diferentes, tanto sociales como físicos, están en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. La inclusión requiere de una adaptación del proceso de enseñanza de acuerdo con las necesidades educativas de cada alumno, ya que está relacionada con las capacidades, motivaciones e intereses de cada uno de ellos. Se entiende entonces que la inclusión es un proceso, una tarea que nunca termina, buscando siempre una mejora continua para atender y responder las necesidades de aquellos estudiantes que son diferentes (Isaacs & Mansilla, 2014; Viera & Zeballos, 2018).

En los niveles de educación básica es donde principalmente se ha venido desarrollando el proceso de inclusión educativa, sin embargo, en educación superior este proceso de cambio aún no se ha desarrollado (Cruz, 2016). Las instituciones de educación superior (IES) deben cumplir estándares de calidad, uno de los cuales es poder brindar servicios a estudiantes en situación de discapacidad (Cíntora et al., 2019). Aun así, la universidad es una de las instituciones más excluyentes, tomando en cuenta el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en situación de discapacidad, especialmente en aquellos países no desarrollados, ya que se tiene la idea de que la universidad es para un grupo de personas con atributos en los cuales subyace la idea de normalidad (Isaacs & Mansilla, 2014).

El proceso de cambio en las universidades está marcado por las funciones que deben realizar para aumentar la posibilidad de que la visión e interés sobre el tema deje de centrarse solo en la investigación y el trabajo docente, para sumarle que se debe trabajar en generar el valor social en los estudiantes, ya que se ha tenido un incremento en el número de alumnos en situación de discapacidad que ingresa a las IES. Sin embargo, esto no quiere decir que las universidades, por el solo hecho de recibir estudiantes en situación de discapacidad en sus aulas, ya tienen un proceso inclusivo (Cíntora et al., 2019; Espinosa, Gómez & Cañedo, 2012; Morera, 2018).

Esto conlleva a que las universidades realicen una serie de cambios en todos los aspectos que involucran al campus universitario para quitar ese carácter elitista que ha tenido desde siempre y que las IES puedan atender a este grupo poblacional (Mejía, 2019; Pérez, 2019).

Bajo este contexto, y ante la poca presencia de personas en situación de discapacidad en las universidades, es necesario revisar aquellas variables que tienen relación con la política educativa, la organización y la estructura de cada institución, ya que, al parecer, las barreras no se han podido eliminar completamente (Cruz, 2016). Es bueno preguntarse entonces, ¿por qué la educación a nivel superior no se ha preparado aun para recibir a las personas en situación de discapacidad en igual de oportunidades al resto de la población estudiantil?, ¿por qué las IES continúan generando desigualdad, discriminación, si fueron creadas como espacios de formación y esto atenta contra la naturaleza de su creación? (Arellano, Gaeta, Peralta & Cavazos, 2019).

Por lo anterior, el objetivo se centró en llevar a cabo una investigación de tipo documental con relación a la inclusión en la educación superior, esto con el objetivo de presentar el estado del arte y describir los parámetros y variables que son relevantes para el cambio actitudinal, así como para los ajustes arquitectónicos y humanos que se requiere para incluir a los alumnos con discapacidad.

Método

Para llevar a cabo este estudio documental, primeramente se definieron las bases de datos que se revisarían, las cuales fueron Redalyc y Scielo, ya que se consideran fundamentales porque en ellas se encuentra información actualizada y referente al tema de investigación y se pueden considerar de alto impacto (Ferreira, Urrútia & Alonso-Coello, 2011); además, dentro de estas bases de datos, se puede encontrar mucha literatura en español, con la cual se estuvo trabajando. También en estas bases de datos se puede encontrar información que cumpla con los estándares de calidad requerido para las necesidades de la presente investigación.

Los criterios de búsqueda que se utilizaron para recopilar la información fueron, primero que nada, que la información bibliográfica fuera información reciente, más específicamente de 2010 a 2020, utilizando los siguientes términos como palabras clave en la búsqueda: Discapacidad, Inclusión, Educación Superior.

Después de la búsqueda inicial con las palabras clave se buscó que en el resumen se encontrara información referente a los temas Discapacidad, Inclusión y Educación a Nivel Superior, posteriormente se revisaron las palabras clave que contenía cada uno de los artículos de investigación encontrados. En esta investigación se incluyeron artículos con diferentes enfoques metodológicos: cualitativos, cuantitativos y mixto.

En algunos casos se encontraron palabras vinculadas, por ejemplo, para Educación Superior también hacían referencia como educación terciaria, formación profesional superior; para Inclusión se encontró también como educación inclusiva, equidad e igualdad de oportunidades.

El operador que se utilizó para la búsqueda fue el operador AND, esto con la finalidad de encontrar artículos centrales de mayor impacto para la investigación. Para la búsqueda solo se consideraron artículos que estuvieran escritos en idioma español y publicaciones originales enfocadas en el ámbito de la inclusión educativa a nivel superior.

Se excluyeron todas aquellas investigaciones o estudios que hicieran referencia a discapacidad o inclusión en los niveles básicos de educación. En la Figura 1 se puede apreciar con más claridad el proceso de búsqueda.

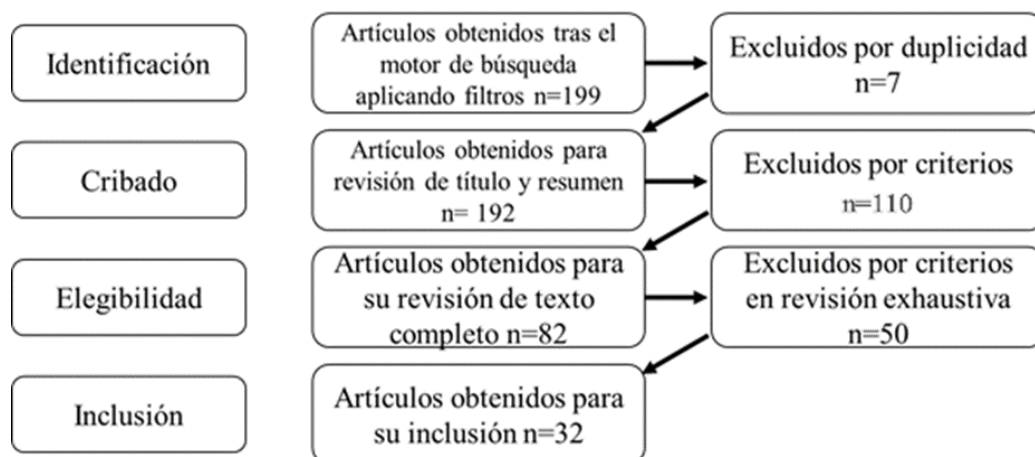


Figura 1. Diagrama de flujo donde se observa el proceso de obtención de artículos para su análisis.

Fuente: elaboración propia.

Una vez que se encontraron los artículos que se consideraron centrales para el estudio, se realizó una matriz con la finalidad de detectar cuáles eran las variables de dichos estudios o aquellos criterios relevantes a nivel explicativo, identificando aquellas teorías que abordaba cada autor para explicar la problemática que estaban investigando, detectar posibles vacíos dentro del conocimiento de estudio o aquellas debilidades que es necesario reafirmar en cada una de las variables de investigación.

La mayoría de los artículos, consultados sistemáticamente, fueron obtenidos de manera gratuita, ya que compartían garantías de espacio abierto a través del sistema abierto de revistas.

Resultados y discusión

Cada una de las investigaciones consultadas se analizó bajo la perspectiva del enfoque inclusivo, tomando como punto de partida el proceso de educación en las IES desde la admisión, considerando la permanencia y el egreso de los alumnos en situación de discapacidad. De esta manera se puede afirmar que existen cuatro temas desde los cuales abordar los resultados: Proceso Educativo, Cultura Inclusiva, Procedimientos Inclusivos y Política Inclusiva.

El proceso educativo

Según Espinosa et al. (2012), hasta el momento las iniciativas que existen para que personas en situación de discapacidad ingresen a la universidad, resultan insuficientes. Un error que se comete en educación superior, con respecto al tema de la inclusión, es pensar que en este nivel se ha trabajado de manera similar como en los niveles básicos de la educación. La realidad es que las IES prácticamente no han iniciado con este proceso (Cruz & Casillas, 2017).

Este descuido se demuestra desde el momento de ingresar. Por ejemplo, algunas personas sordas no están oralizadas, por lo que requieren de un intérprete de lenguaje de señas, situación que no es tomada en cuenta en las instituciones; además, algunos estudiantes, durante las entrevistas, ocultan que son alumnos con capacidades diferentes, esto por miedo a sufrir discriminación. Todo esto se comprende como una manifestación de discriminación general en el proceso de admisión y selección (Mejía, 2019; Tapia & Manosalva, 2012).

Otras barreras fácilmente identificables son las metodológicas y didácticas, donde se debe hacer hincapié en que la educación incluyente tiene como exigencia un nuevo perfil para el maestro universitario: un profesor debe estar capacitado y su actitud frente a la diversidad adquiere un papel trascendental (Cíntora et al., 2019). De acuerdo con Viera y Zeballos (2018), la clasificación de las barreras sería de comunicación y actitudinales, arquitectónicas y espaciales, técnicas y humanas y económicas.

Para superar estas barreras algunos estudiantes proponen mejorar la señalización, que el número de las aulas esté en Braille, escaleras con bandas táctiles, que los tableros de información sean más accesibles y rampas de acceso. Dentro del aula: puertas grandes, mesas que se pudieran adaptar o sitios reservados y, en aulas tecnológicas, la instalación de computadoras accesibles, pizarrón electrónico y una mejora en la distribución física, sin dejar de lado una correcta iluminación del aula y la acústica adecuada, es decir, un aula que se pueda adaptar a todos los tipos de estudiantes (Moriña & Carballo, 2020). Por su parte, los autores Bagnato (2017) y Morera (2018) indican que, si la comunidad universitaria tuviera una actitud favorable al cambio muchas de las barreras se eliminarían.

La inclusión se hará una realidad cuando se eliminen las barreras y se aumente la funcionalidad de las personas en situación de discapacidad, tratando de darles un enfoque en el cual se conciba al entorno y los objetos de forma inclusiva o que sean aptos para cualquier tipo de personas (Yupanqui, Aranda, Vásquez & Verdugo, 2014). Es necesario identificar las capacidades y no las limitantes de aquellos alumnos con diversidad funcional (Mejía, 2019).

Cultura inclusiva

Expresiones como persona, vida, inteligencia, humano, ser, autoestima, capaz, habilidad, competente y emprender, fueron tomados como atributos para las personas con capacidades diferentes, demostrando de esta manera que existe una unidad respecto a las cualidades de cada persona, pero sobre todo demostrando que la actitud se vuelve una variable moderadora muy importante para la inclusión, ya que no cuestionan el desempeño (Arellano et al., 2019; García, 2019).

Una palabra que sobresale es la palabra compañerismo, lo cual indica que los alumnos consideran fundamental que los compañeros y

amigos participen durante el proceso de inclusión en las instituciones, de tal forma que la amistad y el compañerismo tienen una gran importancia para construir los entornos sociales inclusivos, reconociendo así los derechos y valores de carácter civil que tienen esta población (Cruz & Casillas, 2017; Isaacs & Mansilla, 2014).

Como lo describen los autores Cruz, Casillas (2017) y Novo, Muñoz y Calvo (2014), el sexo se convierte en un elemento importante: las mujeres tienen mayor sensibilidad respecto a la discapacidad; pero esto no significa que los hombres no quieran apoyar. La actitud, entonces, se vuelve un elemento indispensable y trascendental en el proceso de inclusión.

Procedimientos inclusivos

La aparición de estudiantes en situación de discapacidad en las IES ha provocado que tanto docentes como personal administrativo tengan que ampliar de manera considerable su umbral de tolerancia hacia la diversidad (Aquino, García & Izquierdo, 2012). Además de esto, en los docentes se vuelve necesario el realizar ajustes razonables, llevar a cabo una adecuación curricular (Bagnato, 2017). De esta forma, se describen los resultados encontrados para esta dimensión desde el aspecto de la formación docente y ajustes curriculares.

Adecuación curricular

Las disposiciones curriculares que abarcan la planeación, recursos y materiales, son de los factores más importantes a considerar en la inclusión educativa, ya que, si no se realizan de manera correcta, pueden provocar la exclusión educativa, pues se entrecruzan los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión de las instituciones (Pérez, 2019). La adecuación curricular se puede entender como cualquier acción que el maestro realice para facilitar el proceso de aprendizaje de los contenidos, ya sea en las metodologías de enseñanza, en actividades dentro del aula o en la accesibilidad de los contenidos (Bagnato, 2017).

Como actividades de apoyo por parte del personal docente hacia los alumnos en situación de discapacidad, se pueden mencionar: hablar con los alumnos y diseñar estrategias de enseñanza estructurando de forma diferente su plan de estudios; asignar a un compañero como sombra para que esté siempre de apoyo; publicar anticipadamente en plataformas electrónicas el material de clase, ya que así los alumnos tienen tiempo de revisarlo previamente. También es importante mostrar flexibilidad en los horarios, modificar fechas de evaluaciones cuando se requiera o realizar modificaciones de acuerdo con las necesidades educativas que se presenten durante el proceso, incluso, se menciona la opción de reducir la carga de las materias (Pérez, 2016; Tenorio & Ramírez, 2016; Zárata, Díaz & Ortiz, 2017).

Un apoyo tecnológico que resulta importante resaltar es el que

realiza la Universidad de Costa Rica, donde desarrollaron el programa Bibliotecas Accesibles para Todos y Todas (BATT) (Morera, 2018).

Formación docente

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario hablar de una de sus piezas más importantes: el docente. Algunos maestros creen que con ser flexibles es suficiente. Si la actitud del educador es abierta, proactiva, flexible y más receptiva ante los estudiantes, el proceso de enseñanza aprendizaje sería más sencillo y productivo (Bagnato, 2017; Moriña & Carballo, 2020).

En las IES se pueden encontrar docentes que tienen una verdadera actitud de apoyo y que no cuentan con conocimientos de cómo trabajar con alumnos de capacidades diferentes. Por otro lado, también se encuentran maestros que, a pesar de tener cierto grado de especialización con respecto a la discapacidad, no muestran una actitud de apoyo. Existen también maestros que se encuentran reacios a la inclusión, presentando como argumento la falta de competencias y apoyos que ellos necesitan para poder realizar su trabajo de manera adecuada con este grupo de alumnos, resaltando así la necesidad de trabajar con un plan de desarrollo docente (Espinosa et al., 2012; Tenorio & Ramírez, 2016).

Parte de las justificaciones que utilizan los maestros para no atender a la diversidad, radica en que los ajustes metodológicos o curriculares que requiere el alumno en situación de discapacidad, simplemente no saben cómo realizarlos, ya que no han recibido capacitación alguna al respecto (Mejía, 2019). Incluso algunos docentes dicen que no tenían conocimiento que tendrían a un alumno con esas condiciones, y que en realidad no sabían cómo debían trabajar con este tipo de alumnos (Moriña & Carballo, 2020). Esto se entiende, ya que no existen capacitaciones o especializaciones que permitan dar respuesta a toda la diversidad de necesidades que tienen los alumnos (Yupanqui et al., 2014). Debido a esto todo queda a criterio del maestro, ayudar o no ayudar a los alumnos en situación de discapacidad.

Se produce entonces un debate muy importante cuando se aborda el tema de los docentes en la educación inclusiva, ya que algunos autores consideran que deben tener una formación específica para poder cumplir con ese rol de carácter inclusivo que la educación necesita (Bagnato, 2017). Sin embargo, Morera (2018) considera que las barreras se pueden superar si los maestros aumentan su conocimiento sobre el tema de la discapacidad a través de cursos o capacitaciones de personal especializado en el trato de personas con condiciones diferentes. Bajo este marco, la educación en y para la diversidad, exige un docente universitario que esté debidamente capacitado, donde su actitud ante la diversidad, la formación, recursos y apoyos tienen especial relevancia (Cíntora et al., 2019).

Política inclusiva

La construcción de escuelas o instituciones educativas que sean incluyentes requiere de mucho esfuerzo, compromiso y un gran liderazgo por parte de las autoridades escolares, ya que es necesario implementar apoyos, promover acciones que sean viables con los recursos que cuentan las instituciones, pero, sobre todo, se requiere de una cultura organizacional que debe considerar la diversidad de los estudiantes de una forma positiva (Bagnato, 2017; Pérez, 2019).

El cambiar o avanzar en la implementación de sistemas educativos cada vez más inclusivos requiere de una firme voluntad política, provocando cambios en las políticas tanto de los gobiernos como de las autoridades educativas, involucrando también a la sociedad civil. En varios países ya se están creando leyes en favor de la inclusión educativa (Pérez, 2019; Zárate et al., 2017).

Las políticas de inclusión educativa deben transformar el sistema educativo en su conjunto. Para lograr esto es necesario crear procedimientos eficientes que estén orientados a la identificación de las necesidades de los estudiantes y a dar respuesta a las mismas en todos los niveles educativos, incluyendo el nivel superior. En este proceso de formación resalta que las políticas institucionales cambien en favor de la inclusión garantizando el ingreso, permanencia y egreso en favor de la diversidad (Mejía, 2019; Viera & Zeballos, 2018).

Si las políticas de inclusión educativa se gestionan de manera correcta y articulada pueden ser las que guíen a la comunidad estudiantil al proceso de inclusión, así como ha venido sucediendo en los niveles más básicos de educación y que aún falta por desarrollar a nivel superior (Morera, 2018). De esta forma se pueden encontrar instituciones que han transformado parte de sus políticas educativas desde una visión más social sobre la discapacidad, admitiendo con esto, que se requiere cambiar el contexto físico, pero también el contexto social (Cruz & Casillas, 2017).

Conclusiones

La aceptación plena de las personas en situación de discapacidad en las IES se encuentra en proceso de desarrollo (García, 2019). El reconocer que la educación es un derecho que tienen las personas discapacitadas ha sido un proceso lento y complicado (Morera, 2018).

Hoy en día algunas instituciones no tienen registro de cuántos alumnos con capacidades diferentes se encuentran en sus espacios, por lo tanto, si no saben de su existencia, tampoco tienen conocimiento sobre los derechos que tiene este grupo poblacional en la sociedad y en la educación. Por tanto, es necesario que las investigaciones futuras estén encaminadas a las representaciones que docentes universitarios, directivos y administrativos tienen sobre la inclusión y la discapacidad, y en base a los resultados, trabajar y crear estrategias que propicien un cambio social, cultural e institucional sobre la inclusión.

La inclusión educativa a nivel superior para personas en situación de discapacidad está influenciada por muchas variables, sin embargo, la actitud hacia las personas con discapacidad es una de las más relevantes (Arellano et al., 2019). Dentro de este enfoque las investigaciones futuras deberán estar encaminadas a propiciar un cambio en la actitud de toda la comunidad universitaria, ya que la actitud se percibe como la mayor barrera de todas para poder realizar un verdadero proceso educativo inclusivo.

Un alumno en situación de discapacidad que se encuentre en la universidad requiere de políticas, apoyos y ajustes razonables en todos los sentidos que garanticen la educación inclusiva, además de una actualización constante para el personal docente (Mejía, 2019). Y justo en los docentes se encuentra otro de los próximos pasos, porque, como se evidenció en los resultados, todo queda a la buena actitud o conciencia de los maestros para apoyar a los alumnos en situación de discapacidad.

Como limitantes dentro de esta investigación se puede mencionar el no haber considerado bases de datos privadas, así como haber considerado solo artículos en español. Como se puede observar en la literatura obtenida, los estudios son de tipo transversal y retrospectivos, en su mayoría de alcance descriptivo considerando opiniones, actitudes o creencias sobre la discapacidad, por lo que se requiere avanzar en el tipo de diseño utilizado para probar técnicas y estrategias didácticas que mejoren las oportunidades de éxito de los alumnos especiales en la universidad.

Referencias

- Aquino, S., García, V. & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39, 1-21. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007&lng=es&tlng=es
- Arellano, A., Gaeta, M., Peralta, F. & Cavazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-20. doi: 10.1590/S1413-24782019240023
- Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26. doi: 10.1590/0104-4060.51050
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Cíntora, K., Vargas, M. & González, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-17. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-006
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de

- derechos o buenas voluntades? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 23, 1-23 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&tlng=es
- Cruz, R. & Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. doi: 10.1016/j.resu.2016.11.002
- Espinosa, C., Gómez, V., & Cañedo, C. (2012). ¿Integración o Inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, 37(3), 255-273. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87024622001>
- Ferreira, I., Urrútia, G. & Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. doi: 10.1016/j.recesp.2011.03.029
- García, J. (2019). Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-12. doi: 10.24320/redie.2019.21.e10.1949
- Isaacs, M. & Mansilla, L. (2014). Representaciones Sociales Sobre Inclusión de Personas con Discapacidad en Educación Superior. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 117-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847007>
- Mejía, S. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164. doi: 10.16888/interd.2019.36.2.10
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, 1-16. doi: 10.1590/es.214662
- Morera, M. (2018). Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. *Reflexiones*, 97(2), 35-54. doi: 10.15517/rr.v97i2.32948
- Novo, I., Muñoz, J. & Calvo, N. (2014). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología* 31(1), 155-171. doi: 10.6018/analesps.31.1.163631
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad. Recuperado

- de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: informe de la Secretaría. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/82187>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: Banco Mundial. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Palmeros, G. & Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102. doi: 10.18800/educacion.201602.005
- Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455011>
- Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462793008>
- Tapia, C. & Manosalvas, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410001.pdf>
- Tenorio, S. & Ramírez, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), 9-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83445564001>
- Viera, A. & Zeballos, Y. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 97-104. doi: 10.1590/2175-3539/2018/055
- Yupanqui, A., Aranda, C., Vásquez, C. & Verdugo, W. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 93-115. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n171/v43n171a5.pdf>
- Zárate, R., Díaz, S. & Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. doi: 10.15359/ree.21-3.15.

PERFIL DE INGRESO: CARACTERÍSTICAS SOCIOEDUCATIVAS Y FAMILIARES EN ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD PRIVADA EN SONORA, MÉXICO

ENTRY PROFILE: SOCIO-EDUCATIONAL AND FAMILY CHARACTERISTICS IN FIRST YEAR STUDENTS OF A PRIVATE UNIVERSITY IN SONORA, MEXICO

Diego López Dórame (1), Miguel Ángel Torres Ávila (2) y Magda Yuribia Torres Zayas (3)

-
- 1.- Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Estatal de Sonora, diego.lopez@ues.mx
 2. Maestro en Desarrollo Regional, Universidad Kino, A.C., migueltorres@unikino.edu.mx
 3. Maestra en Desarrollo Humano, Universidad Kino, A.C., magdatorres@unikino.edu.mx
-

Recibido: 25/05/2021
Aceptado: 29/06/2021

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar el perfil de ingreso de una generación de estudiantes en una universidad privada desde sus condiciones familiares, motivos de elección de carrera, consumo de sustancias y tipo de apoyo económico. El diseño de la investigación fue de tipo no experimental, transeccional descriptivo, realizándose una única recolección de datos durante el periodo de ingreso (mayo-agosto de 2018). Se utilizó un guion de preguntas para recabar los datos por medio de una entrevista estructurada. Como principales resultados, se detectaron estudiantes con familia integrada funcional, los motivos de elección en la universidad evidencian que más del 50% ingresa por la oferta educativa, el consumo de alcohol está presente en estudiantes que provienen de familias desintegradas disfuncionales, más del 60% no requiere ningún apoyo económico para cursar sus estudios universitarios. El Programa Institucional de Tutorías permite detectar aquellos casos que presentan factores de riesgo al ingreso, lo cual favorece la atención al estudiante ayudando a su situación personal, favoreciendo su permanencia y egreso con éxito.

Palabras clave: Universidades Privadas; Educación Superior; Estudiantes de Primer Ingreso; Perfil del Estudiante; Tutorías.

Abstract

The present study aimed to characterize the entry profile of a generation of students in a private university from their socio-educational and family conditions, reasons for career choice, substance use and type of financial support. The research design was non-experimental, descriptive transeccional, with a single data collection during the entry period (May-August 2018). A script of questions was

used to collect data through a structured interview. As main results, mainly students with functional integrated family were detected, the reasons for choosing the university evidenced that more than 50% enter because of the educational offer, alcohol consumption is present in students who come from dysfunctional disintegrated families, and more than 60% do not require any economic support to pursue their university studies. The Institutional Tutoring Program allows detecting those cases that present risk factors at the time of admission, which favors the attention to the student, helping their personal situation, favoring their permanence and successful graduation.

Key Words: Private Universities; Higher Education; freshmen; Student Profile; Tutoring.

Introducción

Para la permanencia y la eficiencia terminal del estudiante las Instituciones de Educación Superior (IES) deben ejercer un compromiso, no solo con ellos, también con la comunidad (Velázquez y González, 2017). Una de las estrategias que se han utilizado para que los estudiantes adquieran de manera óptima conocimientos de sus áreas y además sean competentes para integrarse al campo laboral y social, ha sido la realización de acciones que fortalezcan el perfil del estudiante, a través de diversos programas y funciones por parte de los diversos actores de la educación.

Dichas acciones, deben ir acorde a las necesidades de cada institución, por lo que es relevante contar con las herramientas que nos permitan detectar los factores que orientan al éxito de la comunidad estudiantil, para así elevar la calidad de la educación y así mismo fortalecer la figura estudiantil como una modalidad importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje centrada en la persona. Es por ello que, para una detección oportuna, es indispensable realizar evaluaciones al perfil de ingreso, y poder apoyar a la trayectoria de la comunidad universitaria en el desarrollo de habilidades profesionales y para la vida.

Se espera que el estudiante al ingresar cuente con las bases para la formación del pensamiento crítico y repertorios básicos para el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, ya que el perfil de ingreso en la Universidad está relacionado con personas que se inclinan por carreras con un sentido humanista y que quieran desarrollarse profesionalmente en las diferentes licenciaturas e ingenierías que se ofertan; para así poderlos educar con un elevado sentido de responsabilidad social, y satisfacer los requerimientos que se proponen en el desarrollo regional y nacional.

Desde el modelo de deserción de Tinto (1987), se contempla la transición de estudiantes hacia la universidad, donde ingresan con características previas que deben ser consideradas: entre ellas destacan los atributos familiares tales como antecedentes familiares, nivel socioeconómico, cultura de la familia y valores de la misma, habilidades y destrezas, así como escolaridad previa. Para probabilizar el éxito académico, debe procurarse la integración académica y social a la institución, que permita desenvolverse efectivamente dentro y fuera de la institución.

Definición y justificación de la problemática

Los estudiantes de reciente incorporación a las IES pasan por una serie de sucesos y circunstancias, mismas que se convierten en una barrera para poder concretar los objetivos propuestos en su plan de vida. El análisis del perfil de ingreso real, desde sus múltiples abordajes resulta de suma importancia, ya que nos brinda datos para conocer quiénes son realmente los estudiantes que se encuentran en el aula, cuáles son sus expectativas y metas, y si realmente realizan una elección razonada en la carrera en la que se encuentran.

Aunque la distinción entre lo público y lo privado dentro del ámbito académico, solo ha sido para hacer notar la fuente de recursos con los que funciona la misma institución, existen una serie de características propias de ambos escenarios que son importantes de precisar. Dentro de las Universidades Privadas, el estudiante posee un perfil con múltiples sentidos que merece la pena poner en discusión. Guzmán (2017) refiere que, en el sector privado, estas se caracterizan por ser de élite, que son aquellas en las que el principal sostenimiento es a través de los recursos económicos propios de los estudiantes, que pertenecen a una clase social alta, y que tienen la certeza en lograr sus altas expectativas laborales. Las universidades de perfil medio son aquellas que tienen estudiantes con nivel socioeconómico promedio y cuentan con costos accesibles, en donde la elección se dio por una oferta educativa distinta a la existente en la región, por los servicios que oferta, o bien porque no pudo acceder a la educación pública.

Es aquí donde se pone en juego cuestiones como lo referido por Brunner y Ganga-Contreras (2017), quienes destacan que el 50% de jóvenes con una edad promedio de 15 años en América Latina, no cuentan con las precurrentes cognitivas mínimas necesarias para continuar con los niveles educativos posteriores. Las universidades públicas aplican procesos de selección y regulación del ingreso, en donde solo son elegidos “los mejores”, mientras que la matrícula restante es absorbida por las universidades privadas, ya que, únicamente se requiere realizar el pago de la inscripción y manifestar el interés por alguna opción de carrera.

En México, en el ciclo escolar 2017-2018 se matricularon 4, 210,250 en nivel técnico superior universitario y licenciatura, de los cuales el 33.14% pertenecen a universidades privadas. Existen en la actualidad 4,136 universidades (Gobierno de México, 2021), las cuales 2,218 son instituciones particulares que representan el 53.63% del total de IES. Estas cifras nos permiten comparar que, es mayor el número de instituciones que pertenecen al sector privado y menor la matrícula de los estudiantes inscritos (ANUIES, 2018).

En la actualidad, son más de 4 millones y medio de estudiantes matriculados en nivel licenciatura (Gobierno de México, 2021), de los cuales el 36% de universitarios en México se encuentran inscritos a una institución particular (FIMPES, 2021).

En Sonora, la cobertura en relación a la matrícula es mayor al 40% en educación superior, ocupando el tercer lugar en relación a la media nacional con el nivel promedio de escolaridad de la población. El 21.9% se encuentra con un nivel de educación superior, ubicándonos como el quinto estado en la lista (INEGI, 2015).

Resulta fundamental el análisis de las características de entrada de los estudiantes a instituciones privadas, que permita conocer las diversas figuras emergentes o situaciones de vulnerabilidad, y con ello, el diseño e implementación de acciones dirigidas a fortalecer su perfil de ingreso.

Definición conceptual sobre los tipos de estudiante

Se considera al estudiante universitario como pieza clave y actor fundamental dentro de las IES, ya que son ellos los que le dan sentido y a quienes se dirigen la mayoría de las acciones consideradas en este ámbito. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de prestar atención a la gran diversidad emergente de perfiles, mismo que los convierte en sujetos de investigación. Se comprende entonces por perfil de ingreso, al conjunto de características propias de un estudiante universitario al momento de iniciar un programa educativo, distribuidos en diversas dimensiones, no sólo la académica, sino también lo psicosocial, personal, económico y actitudinal. Guzmán (2017) establece una tipología, donde caracteriza las nuevas figuras emergentes basándose en tres criterios: condición de vulnerabilidad, movilidad espacial y cambios en el perfil tradicional del estudiante.

Como condición de *vulnerabilidad*, se consideran aquellos estudiantes indígenas, pertenecientes a una etnia o comunidad y reflejan una marginación histórica. Los estudiantes de primera generación son producto de la expansión de la matrícula y provienen de familias con bajo nivel educativo, bajos recursos económicos. Son denominados así por ser los primeros de su familia que ingresan a la universidad.

En cuanto a la condición de *movilidad espacial*, se encuentran los estudiantes foráneos, forman parte de este fenómeno, y son llamados así los que tienen que trasladarse a otra ciudad o Estado para poder ingresar a una carrera universitaria. Este tipo vive una doble transición, del bachiller a la universidad y de su lugar de origen a su nuevo lugar de residencia. En este grupo encontramos dos tipos: los que valoran la libertad y toman esto como una oportunidad para ejercer su autonomía, y otros que son mayormente apegados a su familia con escasos recursos, lo que se traducirían en alumnos con dificultades para visitar su casa de origen; de tal suerte que aquellos estudiantes que se adaptan y se integran en las actividades institucionales tienen mayor oportunidad de concluir con sus estudios.

Otros perfiles dentro de la movilidad espacial son los migrantes, que serían los que pertenecen a otra nacionalidad, o los de intercambio, que se encuentran adscritos a un programa de movilidad delimitado por periodo semestral a una universidad ajena a la de origen, o proveniente del extranjero.

Dentro de los perfiles considerados "*fuera de lo tradicional*", se encuentran los estudiantes padres de familia, mismos que tienen la

responsabilidad socioeconómica que representa la crianza de un hijo. Como estudiantes adultos, se encuentran aquellos que, por motivos familiares, económicos o bien personales, no pudieron ingresar en tiempo y forma, o tuvieron que abandonar su elección de carrera. Otra figura que se encuentra dentro de la población estudiantil es el trabajador que estudia, mismos que asignan el mismo peso, o más, de importancia al trabajo y escuela como responsabilidad y prioridades.

Las figuras anteriormente descritas, permiten caracterizar al estudiante universitario en la actualidad y comprender mejor su contexto, además que permite ubicar y canalizar al estudiante de acuerdo a la detección de necesidades a su ingreso.

Abordaje teórico y antecedentes sobre perfil de ingreso

La teoría de Tinto (1987) es una de las más implementadas para el abordaje de estudiantes universitarios de recién ingreso. Dicho autor, propone a través de su modelo, la consideración de distintos factores que pudieran incidir en su deserción o decisión de salida de la carrera, tales como los atributos previos al ingreso, integración social y académica, los compromisos institucionales, las actividades extracurriculares, así como el rendimiento y la interacción con sus pares. La teoría de deserción y expectativas de Tinto plantea que las y los estudiantes evalúan elementos tales como, los costos personales, el historial en la interacción con el sistema social y académico, los cuales pueden ser inferiores a los beneficios de permanecer en la institución, o estos sean poco satisfactorios, lo cual probabiliza que se tome la decisión de salida de la universidad.

Posteriormente, el autor propone otros elementos que favorecen a la persistencia, como serían el establecimiento de metas, la motivación, autoeficacia, sentido de pertenencia y la percepción del currículum (Tinto, 2015) las cuales permitirán concluir su formación universitaria con éxito.

Es indispensable considerar desde el modelo de Tinto, se puede utilizar para la detección de los atributos previos al ingreso, ya que esto permite conformar diversos perfiles de ingreso que pueden ser caracterizados por la dimensión familiar, personal, socioeducativa, académica y uso de sustancias, que pueden formar parte del perfil de ingreso.

El perfil de ingreso es definido como la descripción general de las características que presenta una población en la actualidad, que es producto de su historia y le darán elementos para comenzar su formación profesional (Flores, Guarneros, Sánchez & Silva, 2009). Es así como cada estudiante llega con experiencias de niveles anteriores, y que, dependiendo de su trayectoria previa, esta le permitirá prevenir situaciones de desajuste o abandono de sus estudios. El perfil de ingreso tiene una gran importancia para las posibilidades de adaptación y afrontamiento a la vida universitaria (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019), por lo que, es importante evaluarlo para atender a estudiantes con antecedentes de riesgo.

Bajo la misma línea, se encuentran Velázquez y González (2017), quienes además de las variables ya mencionadas, también consideran

dimensiones como la motivación externa, el compromiso al estudio, la interacción familiar y las condicionantes socioeconómicas.

En cuanto a la estructura familiar, es importante distinguir las diversas configuraciones de esta en la vida del estudiante universitario. Es por ello que tenemos familias tradicionales, en donde los padres se encuentran casados, o viviendo juntos en el mismo hogar. Otro tipo de familia recurrente es la monoparental, en donde solo se cuenta con una figura al frente y viviendo en casa; cuando las familias se encuentran compuestas por varios miembros son denominadas como reconstruidas, que cohabitan, o bien familias adoptivas (Papalia, Feldman & Martorell, 2012).

Si bien, no solo es importante denominar a las familias en relación a los miembros que la componen, sino considerar el término de funcionalidad. Una familia funcional para el universitario es aquella que tiene definidos sus límites y sus miembros tienen la capacidad de establecer relaciones adecuadas con otros subsistemas de su entorno, tal como serían sus relaciones académicas, profesionales y laborales. Por otra parte, las familias de orden disfuncional son aquellas en las que los límites no se encuentran claramente definidos, es comúnmente desorganizada, misma que incide directamente en la relación que pueda establecer el estudiante con su entorno (Delgado & Ricapa, 2010). En cuanto a la integración, se consideran familias integradas aquellas cuyo grupo de personas viven bajo el mismo techo, mientras que las desintegradas, sus miembros se ubican en diferentes domicilios.

El consumo de sustancias es considerado como un factor de riesgo para la comunidad estudiantil. El uso de drogas legales como son el alcohol, tabaco y café, son estimulantes y aumentan la probabilidad de consumo de las ilegales. El consumo de alcohol tiene efectos que inciden en su rendimiento escolar por la alteración del sueño. En cuanto al cigarro y el café en exceso, producen alteraciones físicas, mismas que pueden tener consecuencias y malestar que alteran al estudiante (Gárciga, Surí y Rodríguez, 2015).

En cuanto a los estudiantes con discapacidad, Salinas, Rosalissi, Medrano, Zuzulich, y Hojas (2013) indican que dentro de los factores que favorecen la incorporación a la universidad son las actitudes positivas hacia la inclusión y el respeto hacia la diversidad por parte de todos los actores educativos. Dentro de su estudio, se encontró que los alumnos reportan factores internos, que tienen que ver con sus competencias, habilidades y estrategias utilizadas para el desarrollo de las asignaturas y su incorporación social al entorno universitario. Como factores externos consideran que la familia, sus pares y la misma institución fungen como facilitadora para su inclusión, esta última principalmente cuando existe detección al ingreso, canalización, y programas dirigidos al apoyo de los estudiantes. Los factores que interfieren en su inclusión serían el desconocimiento de los profesores y la falta de adaptación curricular.

En cuanto a estudios previos realizados en Universidad Kino, Salido, Torres y López (2016) evaluaron a la generación que ingresó en agosto de 2016, con el objetivo de describir las características de la misma. Se encontró que el total de estudiantes de nuevo ingreso fue atendido con el programa de tutorías y canalizado a alguno de los programas de apoyo interno, de los cuales

solo el 29% contaba con apoyo de beca en la institución, 23.7% recibió atención psicológica, y el 30.9% fue redirigido a un comité antideserción. Dentro de los factores de riesgo principales en la comunidad, se encontraron problemas psicológicos y emocionales, seguidos de problemas económicos, y provenientes de familia disfuncional. En un menor porcentaje, consumo de sustancias, así como alteraciones físicas (discapacidad).

El objetivo en el presente trabajo es describir el perfil de ingreso a través de las características socioeducativas y familiares (como lo son su tipo de familia, motivos de elección de universidad, consumo de sustancias, apoyo económico y discapacidad), así como realizar una comparación entre tipo de familia y consumo de sustancias reportadas en estudiantes del primer año, en la generación 2018 de Universidad Kino.

Metodología para la evaluación del perfil de ingreso

El diseño de investigación del presente estudio es de tipo no experimental, transeccional descriptivo, mismo que busca realizar una caracterización del tipo de perfiles de estudiantes. La técnica para recabar información fue a través de entrevistas estructuradas (Dorio, Sabariego & Massot, 2016).

El instrumento utilizado fue un cuestionario elaborado ex profeso, mismo que ha sido sometido a validación de expertos. Las preguntas realizadas permiten evaluar las dimensiones relacionadas con datos personales, familia, trayectoria escolar previa, salud y bienestar, así como la condición socioeconómica.

Para recabar los datos, se llevaron a cabo entrevistas a todos los estudiantes inscritos en la universidad. Se agendó una cita en el periodo de mayo-agosto de 2018, y fueron atendidos por un docente-tutor, utilizando el instrumento diseñado para dichos fines.

Se tomó como unidad de análisis al total de la población de estudio, considerando a los 201 estudiantes de nuevo ingreso generación 2018 en Universidad Kino campus Hermosillo. Se cuenta con una matrícula equitativa en cuanto al sexo, siendo el 50.2% estudiantes mujeres y 49.7% hombres. Las edades oscilan entre los 17 y los 30 años. La generación cuenta con un promedio de 82.87 de egreso de preparatoria, con ingresos aproximados familiares de \$15,000 MXN. Las principales carreras más demandadas fueron Ing. en Diseño Gráfico Digital con el 13,93%, Ciencias de la Educación con el 12,44% y Periodismo y Comunicación Social con el 11,44%, para más información véase Tabla 1.

Se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes por medio del programa Microsoft Excel, donde se filtraron los resultados por categorías de análisis para cada estudiante, como lo son sexo, antecedentes escolares y familiares, ingresos económicos, necesidad de beca, jerarquía en opción de carrera, razón de elección de universidad, consumo de alcohol y sustancias, así como discapacidades. A continuación, se muestran los resultados. En cuanto a las consideraciones éticas, se informó a los estudiantes de manera verbal, y además, se solicitó firma de consentimiento informado para el uso de

la información recabada en la entrevista para fines institucionales y de investigación.

Tabla 1.

Carreras elegidas por alumnos de nuevo ingreso, generación 2018

Carrera	Inscritos	Porcentaje
Administración de Empresas	11	5%
Comercio Internacional	44	22%
Contador Público	14	7%
Derecho	20	9,95%
Ing. Diseño Gráfico Digital	28	13,93%
Ciencias de la Educación	25	12,44%
Cs. De la Salud	2	1%
Ing. Industrial	19	9,45%
Ing. En Negocios	3	1,49%
Ing. En Mecatrónica	13	6,47%
Periodismo y Comunicación Social	23	11,44%
Psicología	19	9,45%
Puericultura y Desarrollo Infantil	17	8,46%
Total	201	100%

Resultados

A continuación, se describen las características acerca de la detección de estudiantes en la entrevista inicial.

Tabla 2.

Tipos de familia según su clasificación

Tipología de familias	Frecuencia	Porcentaje
Desintegrada disfuncional	11	5%
Desintegrada funcional	44	22%
Integrada disfuncional	14	7%
Integrada funcional	132	66%
Total	201	100%

En términos de los tipos de familia se hace una diferencia primeramente en la familia funcional, la cual, como ya se mencionó anteriormente, le permite al alumno tener definidos sus límites, además sus miembros tienen la capacidad de establecer relaciones adecuadas con otros subsistemas de su entorno (Delgado & Ricapa, 2010). En nuestra población pudimos observar que un 68% proviene de familias integradas funcionales; por otra parte, en las familias de orden disfuncional se encontró que el 22% es proveniente de

familias desintegradas, el 7% de familias integradas disfuncionales, y un 5% de familias desintegradas disfuncionales (ver tabla 2).

Tabla 3.
Con quién vive el estudiante

¿Con quién vive?	Frecuencia	Porcentaje
Mamá	40	20%
Papá	8	4%
Padre y madre	112	56%
Otros familiares	30	15%
Compañero	6	3%
Solo	5	2%
Total	201	100%

En cuanto a conocer con quien cohabita el estudiante, se identificó que el 56% de los estudiantes viven con ambas figuras parentales, seguido del estudiante que vive solo con la figura materna, y en tercer lugar con otros familiares (ver tabla 3). A la luz de estos resultados, es importante considerar que la familia funge como una variable asociada a la permanencia universitaria (Velázquez y González, 2017). En ese sentido, el contar con familias disfuncionales, desintegradas o con condiciones económicas desfavorables para el apoyo al estudiante, probabiliza el abandono de sus estudios para el ingreso anticipado al mundo laboral (Peña, Soto y Calderón, 2016). En cuanto a la toma de decisiones como elección de carrera y universidad, se ha encontrado que la madre, seguido del papá, son quienes fungen con un mayor peso dentro de los miembros de la familia en el universitario (Norzagaray & López, 2018).

Se exploraron los motivos por los que se seleccionó esta institución entre las otras diez opciones que se encuentran en el municipio de educación superior privada. El 65% refirió ser su primera opción, mientras que el 35% refirió ser su segunda opción. En cuanto a los motivos de elección de la institución, la mayoría (53%) respondió que fue por la oferta académica con la que se cuenta, seguido de la recomendación (23%) por otros estudiantes egresados o empleados de la institución, por último, consideran la ubicación como algo relevante en su elección de universidad (ver figura 1). Se han explorado aspectos relacionados con las instalaciones de la universidad, su modalidad, la oferta educativa, así como aspectos de prestigio, los cuáles adquieren un peso significativo para los estudiantes y sus familias (López & Norzagaray, 2016), lo cual favorece su certeza vocacional y la permanencia universitaria.

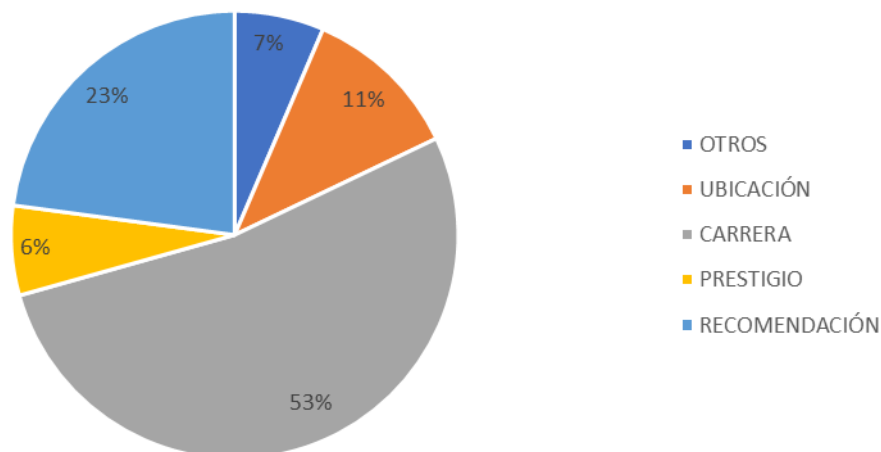


Figura 1. Motivos de elección de Universidad Privada

En relación al consumo de sustancias legales, se encontró que, respecto al consumo de alcohol los estudiantes de nuevo ingreso lo han consumido/probado (58%), contra los que nunca lo han consumido (42%). Lo anterior coincide con el estudio realizado por Monsalve, Espinosa y Espinosa (2011), quienes encontraron una alta prevalencia de consumo de alcohol en una universidad privada.

Sobre el consumo de tabaco, se encontró que solo el 22% lo consume, contra el 78%, quienes no lo han consumido hasta el momento de la evaluación. En cuanto al consumo de sustancias ilegales, solo el 10% refirió haberlas consumido, mientras que el 90% refiere nunca haberlas consumido/probado. Este dato coincide con lo estudiado por Lucena, Ruiz-Olivares, Pino y Herruzo (2013) quienes realizaron un estudio comparativo entre universitarios y no universitarios, donde los primeros tuvieron mayor consumo de alcohol dados los procesos de adaptación al entorno y estrés universitario, mientras que los no universitarios un mayor consumo de tabaco y psicofármacos sin receta.

Con el fin de contrastar el tipo de familia con el consumo de sustancia, se encontró que son los estudiantes que reportan complicaciones en su familia, en cuanto a la disfuncionalidad o a la desintegración, los que tienen mayor consumo de alcohol y de sustancias ilícitas. Se han encontrado relaciones significativas entre el consumo de alcohol y pertenecer a una familia disfuncional (Cogollo-Milanés, *et al.* 2011). En cuanto al consumo del cigarro, no hay mayor diferencia, a excepción del porcentaje mayor que se presenta en las familias desintegradas disfuncionales (ver tabla 4). Aunque no se encuentra una relación entre el consumo de sustancias acompañado de la familia, es importante analizar las interacciones que el estudiante establece, ya que se ha encontrado que este tiene mayor consumo en la vida universitaria y en compañía de amistades (Monsalve, Espinosa & Espinosa, 2011).

Tabla 4.

Consumo de sustancias según el tipo de familia

Sustancia	F	Integrada disfuncional	F	Desintegrada disfuncional	F	Desintegrada funcional	F	Integrada funcional
Alcohol	9	64%	6	55%	30	68%	37	28%
Cigarro	2	14%	2	18%	9	20%	29	22%
Otra	3	22%	3	27%	5	12%	8	6%
Ninguna	0	0%	0	0%	0	0%	58	44%
Total	14	100%	11	100%	44	100%	132	100%

Nota: el porcentaje referente al consumo fue obtenido a través del total según el tipo de familia presentado en la primera columna; por ejemplo, en el caso de la familia integrada disfuncional, donde el total son 14, el consumo de otras sustancias es de 22%. F= Frecuencia.

En relación al tipo de apoyo económico requerido para cursar una carrera universitaria dentro de la institución, la mayoría de la población universitaria se hace cargo de cubrir los gastos con el apoyo de su familia (60%), seguido de los estudiantes que solicitan beca (37%), generalmente brindada por la institución y reflejada como un descuento en la colegiatura (ver tabla 5). El contar con el sustento y apoyo socioeconómico para cursar la carrera es considerado como un factor que favorece a la permanencia (Velázquez y González, 2017), ya que el estudiante puede dedicarse de tiempo completo a sus estudios como un perfil tradicional (Guzmán, 2017), sin tener que estar condicionado por este aspecto.

Tabla 5.

Tipo de apoyo económico requerido

Tipo de apoyo	Frecuencia	Porcentaje
Beca	75	37%
Crédito educativo	2	1%
Beca y crédito educativo	3	2%
Ninguno	121	60%
Total	201	100%

Por último, en cuanto a estudiantes con discapacidad, el 88% no cuenta con ningún tipo. Por otro lado, el 8% cuenta con discapacidad visual, y el 3% del tipo intelectual (ver tabla 6). Es importante realizar una identificación oportuna de los casos que se presenten, para darles atención y seguimiento por medio de programas que faciliten su estancia en la universidad, ya que estos estudiantes pueden tener problemas de adaptación, rendimiento escolar o bien de vulnerabilidad (Polo & López-Justicia, 2011).

Conclusiones

El presente estudio tuvo como fin caracterizar los perfiles de ingreso en una universidad privada a partir de sus dimensiones socioeducativas y familiares, evaluaciones que son realizadas por medio de la labor realizada en Programa Institucional de Tutorías (PIT) para favorecer la permanencia del estudiantado.

Tabla 6.

Tipos de discapacidad en estudiantes de primer ingreso

Tipo de discapacidad	Frecuencia	Porcentaje
No	176	88%
Visual	16	8%
Intelectual	6	3%
Emocional	3	1%
Total	201	100%

Puede concluirse que, los estudiantes dentro de esta institución privada cuentan con factores protectores desde su ingreso, que le permitirán tener una trayectoria favorable hacia su tránsito por los semestres y prospectiva de egreso. Esto, posiciona a la comunidad estudiantil en ventaja sobre otras instituciones de educación superior, en donde se encuentran mayor índice de factores de riesgo que pueden afectar la permanencia del estudiante.

A partir de los resultados, se pudo encontrar que la mayoría viene de familias integradas funcionales, provenientes de hogares con la figura materna y paterna presentes. En el aspecto de orientación y elección, más del 50% ingresa por la oferta educativa de la institución como principal motivo, y es 65% el que refiere estar inscrito en su primera opción. La ventaja de las universidades privadas es que, tanto el estudiante como la familia tienen posibilidad de elegir la carrera sin algún impedimento o criterio de selección, siempre y cuando se cumpla con los requisitos administrativos, precurrentes académicas y financieros.

Lo anterior, es reforzado por Ulloa (2017) quien menciona que los estudiantes optan por universidades privadas ya que estas cumplen las necesidades de formación profesional, o bien, no pudieron acceder o tienen falta de confianza en universidades públicas, además de la sobredemanda y falta de calidad en clases lo cual se ve reflejado en el desprestigio de los egresados.

En cuanto al consumo de alcohol, se encontró mayor ingesta (58%), sobre el uso del tabaco. Lo anterior puede ser explicado considerando que se encuentran en la transición de la adolescencia a la adultez, y las posibilidades que conlleva tener 18 años, sumado a las prácticas sociales y culturales de los y las jóvenes en la región. En cuanto a la comparación de consumo de alcohol con tipo de familia, es más prominente en aquellos que provienen de familias desintegradas (particularmente las disfuncionales). Se considera indispensable realizar estudios que contrasten el tipo de familias o los miembros que la componen, y como esto incide en la permanencia universitaria, ya que existen pocos datos actualmente sobre el tema. En cuanto al apoyo para los estudios por parte de la institución, el 60% no requiere ningún apoyo relacionado con becas para sus estudios, y en su mayoría no presentan algún tipo de discapacidad.

A través del PIT es la forma de realizar acciones que favorecen a la comunidad estudiantil, ya que este logra incidir en los factores de riesgo que se detectan en el nuevo ingreso. Se considera que aun cuando los y las

estudiantes viven ciertas situaciones individuales, familiares o ambientales, y se logra mantener dentro de la carrera de su elección, esto se debe a la detección oportuna que se realiza con la entrevista inicial, la cual permite detectar los factores que convergen en ellos tales como las necesidades de orden económico, consumo de sustancias, problemas familiares, sociales y de salud. Es necesario mencionar que no solo se logra la detección oportuna, sino que, además se logra canalizar a las áreas que pudieran ayudarle para evitar la deserción, esta preocupación por ayudar a mejorar la situación personal del estudiante es motivada por la filosofía institucional que se experimenta en la universidad.

Como futuras líneas de investigación, se sugiere realizar evaluaciones continuas, y tener registros que detallen más cada uno de los perfiles que, por sus características, hacen más vulnerable al estudiante de educación superior, así como considerar variables como motivación al logro dentro de este tipo de perfiles. Es aquí donde destaca la importancia de poder contar con un tutor a lo largo de la trayectoria educativa, que pueda además de medir e identificar situaciones de riesgo, incidir y realizar acciones que coadyuven al éxito escolar.

Se busca en sí, formar estudiantes y futuros egresados que se incorporen a una sociedad más inclusiva; profesionales que no solamente sean competentes en sus áreas disciplinares, sino además sean funcionales psicológica y socialmente.

Referencias

- Álvarez-Pérez, P. & López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. México, D.F: ANUIES.
- Brunner, J., & Ganga-Contreras, F. (2017). Vulnerabilidad educacional en América Latina: Una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana. *Opción*, 33(84), 12-37.
- Cogollo-Milanés, Z., Arrieta-Vergara, K., Blanco-Bayuelo, S., Ramos-Martínez, L., Zapata, K. & Rodríguez-Berrio, Y. (2011). Factores psicosociales asociados al consumo de sustancias en estudiantes de una universidad pública. *Revista de salud pública*, 13(3), 470-479.
- Delgado, A. & Ricapa, E. (2010). Relación entre los tipos de familia y el nivel de juicio moral en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 153-174.
- Dorio, I., Sabariego, M. & Massot, I. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa*, 5a edición (págs. 301-306). Madrid: Editorial Arco.
- FIMPES (2021). Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).
<https://www.fimpes.org.mx/index.php/home/que-es-fimpes>

- Flores, M., Guarneros, E., Sánchez, F. & Silva, A. (2009). El perfil real de los alumnos de nuevo ingreso de la carrera de médico cirujano: el punto de partida para la formación profesional. *Psicología y Ciencia Social*, 11(1-2), 24-31.
- Gárciga, O., Surí, C. & Rodríguez, R. (2015). Consumo de drogas legales y estilo de vida en estudiantes de medicina. *Revista Cubana de Salud Pública*, 1(41), 4-17.
- Gobierno de México (2021). Matrícula en Educación Superior. México: Secretaría de Educación.
https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/videos/2020/educacion_superior.mp4
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Recuperado el 15 de Mayo de 2019, de <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- López-Dórame, D., Torres-Ávila, M. & Torres-Zayas, M. (2019). Evaluación del Programa de Tutorías y Desempeño Docente en el Primer Año en Universidad Privada. *8vo Encuentro Nacional de Tutorías*. San Luis Potosí, México.
- López, D., & Norzagaray, C. (2016). Construcción y validación de un instrumento para evaluar factores disposicionales asociados a la elección de carrera. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(2). Págs. 120-130.
- Lucena, V., Ruiz-Olivares, R., Pino, M., & Herruzo, J. (2013). Consumo de alcohol, tabaco y psicofármacos en jóvenes universitarios y no universitarios. *Psicología Conductual*, 21(1), 123.
- Norzagaray, C. & López, D. (2018). Factores que influyen en la elección de carrera de estudiantes de bachillerato, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(3), pp. 249-259. (septiembre-diciembre 2018).
- Papalia, D., Feldman, R. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano, Duodécima edición*. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Edificio Punta Santa Fe.
- Peña, J., Soto, V. & Calderón, U. (2016). La Influencia de la Familia en la Deserción Escolar. Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 881-899. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00881.pdf>
- Polo, M., & López-Justicia, M. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Salido, M., Torres, M. & López, D. (2016). La tutoría como estrategia para la detección oportuna de factores de riesgo en alumnos universitarios de primer ingreso en una institución privada de Hermosillo, Sonora. En V. Blanca, V., Manuela, G., Antonio, M., Patricia, R. (coords.), *Educación y*

- Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedad* (1era edición ed., Vol. I, págs. 83-92). Hermosillo, Sonora, México: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
- Salinas, M., Rosalissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. & Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*(13), 77-98.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2015). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1-16.
- Ulloa, M. (2017). *Análisis sobre la deserción de alumnos abocado a su retención, en una universidad privada*. Editorial Digital UNID.
https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=WhYwDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=universidad+privada&ots=2omDg9gUyy&sig=ra_FBssfzy4XjU1zXhwXE5wOR8A&redir_esc=y#v=onepage&q=universidad%20privada&f=false
- Velázquez, Y. & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138.

EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE LA WARWICK-EDINBURGH MENTAL WELL-BEING SCALE EN UNA POBLACIÓN ESTUDIANTIL MEXICANA.

EVIDENCE OF VALIDITY OF THE WARWICK-EDINBURGH MENTAL WELL-BEING SCALE IN A MEXICAN STUDENT POPULATION.

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica de Durango. tbarraza-2017@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6262-0940>

Recibido: 12/03/2021
Aceptado: 19/05/2021

Resumen

En la presente investigación se buscó determinar el nivel de confiabilidad y las evidencias de validez basadas en la estructura interna, que respaldan el uso la Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale. Para el logro de este objetivo se llevó a cabo un estudio instrumental mediante la aplicación de la Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale a 760 alumnos de educación media superior de la ciudad de Durango, en Durango, México. Sus principales resultados permiten afirmar que: a) esta escala presenta una confiabilidad de .88 en alfa de Cronbach y una confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown de .83 para longitudes iguales, b) todos los ítems tienen una misma direccionalidad, c) todos los ítems permiten discriminar entre sujetos que presenten un bajo y alto nivel de bienestar mental, y d) la escala presenta una estructura unifactorial.

Palabras clave: bienestar mental, alumnos, evidencias de validez

Abstract

In the present research we sought to determine the level of reliability and evidence of validity, based on the internal structure, which support the use of the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale. To achieve this goal, an instrumental study was carried out by applying the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale to 760 upper secondary education students in the city of Durango, Durango, Mexico. Its main results allow to affirm that: a) this scale presents a reliability of .88 in Cronbach's alpha and a reliability by halves, according to the Spearman-Brown formula of .83 for equal lengths, b) all items have the same directionality, c) all the items allow to discriminate between subjects that present a low and high level of mental well-being, and d) the scale shows a unifactorial structure.

Key words: mental well-being, students, evidence of validity

El estudio sobre la enfermedad mental, orientado centralmente a su comprensión y tratamiento, ha tenido un fuerte desarrollo teórico y terapéutico desde la segunda mitad del siglo XX; esto, sin lugar a dudas, ha impactado, el desarrollo propio del campo de la psicología de la salud. Sin embargo, esta excesiva focalización en la enfermedad mental ha generado en el desarrollo teórico de la psicología de la salud dos grandes omisiones: buscar mejorar la vida de las personas y fomentar el genio (Seligman, 2002).

A partir del reconocimiento de estas omisiones surge el movimiento orientado a la psicología positiva que, como postulado central, afirma:

El interés ya no tiene por qué centrarse sólo en los problemas, las debilidades, los traumas, las inferioridades. Lo que se preconiza es que ha llegado el momento de abordar, con el mismo rigor científico de siempre y utilizando la misma metodología, las emociones placenteras, el crecimiento, la capacidad de hacer frente, de superación y la búsqueda de la felicidad, las virtudes, las potencialidades humanas, las fortalezas, los rasgos positivos del carácter etc. (Guillén, Botella & Baños, 2016, p. 20).

Bajo este postulado, y en el marco de la denominada psicología positiva, se ha abordado el estudio de variables como el bienestar psicológico (Ryff, 1989), el bienestar subjetivo (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), el optimismo (Scheier & Carver, 1987), las emociones positivas (Fredrickson, 1998), la positividad (Caprara et al. 2009) y las fortalezas del carácter (Peterson & Seligman, 2004), entre otras.

En el estudio de la variable bienestar, que es la de interés para la presente investigación, se pueden distinguir dos grandes tradiciones conceptuales: en la primera de ellas el individuo efectúa una valoración global de las diversas situaciones en las que se encuentra inmerso, tanto las que se consideran placenteras como las que no (tradición hedónica); esta tradición se identifica normalmente con el término bienestar subjetivo. En la segunda, intitulada tradición eudaimónica, se aborda el estudio del bienestar psicológico como un indicador empírico del funcionamiento positivo de un individuo, lo cual posibilita el óptimo desarrollo de las capacidades personales y por tanto, el crecimiento personal.

Estas tradiciones han dado lugar a múltiples investigaciones que abordan el bienestar subjetivo (Bloom, Nawijn, Geurts, Kinnunen & Korpela, 2017) o el bienestar psicológico (To, Helwig & Yang, 2016). Sin embargo, en el año 2007 un grupo de investigadores de las Universidades de Warwick y Edimburgo, con financiamiento del NHS Health Scotland diseñaron Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) para permitir la medición del bienestar mental en adultos del Reino Unido (Tennant et al. 2007), entendido este constructo como “a positive and sustainable mental state that allows individuals, groups and nations to thrive and flourish (Huppert, Baylis & Keverne, 2004, p. 1).

Esta escala está centrada en los aspectos positivos de la salud mental, que incluye un aspecto hedónico (centrado en la experiencia subjetiva de felicidad y satisfacción con la vida) y un aspecto eudaimónico (centrado en el funcionamiento psicológico y la realización con uno mismo). En otras palabras,

esta escala, y su constructo asociado, abordan las dos tradiciones conceptuales del bienestar ya mencionadas por lo que se convierte en una línea de investigación alternativa y de carácter más comprehensivo para el estudio del bienestar.

Desde su aparición en el año 2007 esta escala ha sido utilizada en múltiples estudios, demostrando con ellos su heurística positiva; lo mismo se estudia con relación a programa de mindfulness (Kuyken et al. 2013), la percepción positiva de la salud física (Alfonso, 2015), los entornos residenciales psicosociales (Bond et al. 2012), el estilo de vida (Johnson et al. 2017), la actividad física (Colin et al. 2017), las fortalezas de carácter (Bauman & Eiroa-Orosa, 2017), la capacidad física (Cooper et al. 2014) o las prácticas creativas (Saavedra et al. 2017), por mencionar solamente algunas variables. Sin embargo, es menester reconocer que una parte importante de estos estudios se ha focalizado en determinar sus propiedades psicométricas.

Inicialmente WEMWBS fue validada para su uso en el Reino Unido, para personas mayores de 16 años, pero en la actualidad se ha validado en diferentes poblaciones, como sería el caso de grupos étnicos minoritarios (Taggart, Friede, Weich, Clarke, Johnson & Stewart-Brown, 2013), pacientes ingresados en las unidades de hospitalización, y los asistentes a las unidades de hospitalización y servicios ambulatorios (Ssw, Awy, Tks, Fsm, Aty, Rwt & Dky, 2014), veterinarios (Bartram, Sinclair & Baldwin, 2013), población psiquiátrica ((Trousselard, et al. 2016), estudiantes (Lloyd & Devine, 2012) y usuarios de servicios de salud mental de atención secundaria (Bass, Dawkin, Muncer, Vigurs & Bostock, 2016).

Por su parte, en el año 2009, Stewart-Brown, et al. después de un proceso de validación con 779 participantes, decidieron eliminar siete ítems y dejar una escala de solo siete elemento que siguiera cubriendo el criterio unidimensional, surgiendo así la Short Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (SWEMWBS) que ha sido también validada en posteriores estudios (Ng Fat, Scholes, Boniface, Mindell & Stewart-Brown, 2017; Ssw et al. 2014).

De los diferentes procesos de validación realizados cobra especial interés para el presente trabajo el desarrollado con poblaciones de diferentes países; en lo particular esta escala se ha validado en países como Escocia (Stewart-Brown, et al. 2009), Alemania (Lang & Bachinger, 2017), Irlanda del Norte (Lloyd & Devine, 2012), España (Castellví et al. 2014) y Francia (Trousselard et al. 2016); en el caso latinoamericano solamente ha sido validada en Chile (Carvajal, Aboaja & Alvarado, 2015), Brasil (Santos, Costa, Guilherme, Silva, Abentroth, Krebs & Sotoriva, 2015) y Argentina (Serrani, 2015), por lo que cobra especial relevancia realizar su estudio de validación con población mexicana, siendo el objetivo de la presente investigación determinar el nivel de confiabilidad y las evidencias de validez basadas en la estructura interna, que respaldan el uso la Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale.

Método

Participantes

Para el logro del objetivo planteado se aplicó la Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale a una población de 760 alumnos de educación media superior de la ciudad de Durango, en Durango, México. El tipo de muestra fue no probabilístico tomando como base la accesibilidad a los mismos.

Los criterios de inclusión fueron ser alumnos de la institución donde se aplicaba la encuesta y haber asistido el día de la aplicación. El único criterio de exclusión, por default, fue el no haber asistido a clases el día que se aplicó la escala. Todos los alumnos fueron voluntarios y no recibieron algún tipo de retribución por su participación, ni las instituciones a las que pertenecían.

Las características sociodemográficas de la población encuestada son las siguientes: el 59.2% pertenecen al sexo masculino y el 40.8% al sexo femenino; la edad mínima es de 15 años y la máxima de 21, siendo el promedio 16 años; el 72.4% son alumnos del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 89 y el 27.6% el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 110.

Instrumento

En la recolección de la información se utilizó Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (Stewart-Brown & Janmohamed, 2008). Esta escala fue desarrollada a partir de: a) un panel de expertos de las áreas de psiquiatría, psicología, salud pública, ciencias sociales y promoción de la salud, todos ellos con experiencia en salud mental y bienestar, b) resultados de grupos focales y c) el análisis de las propiedades psicométricas de una escala ya existente denominada Affectometer (Tennant et al. 2007).

Existen dos traducciones al español de esta escala, pero en esencia solo presentan pequeñas variantes: a) una traducción es la utilizada por Carvajal et al. (2015) en población chilena y b) la otra traducción es la aplicada a población argentina por Serrani (2015). En la presente investigación se utilizó la aplicada a población chilena (Carvajal et al. 2015) que a su vez fue tomada de la versión española (Castelli et al. 2014).

Esta escala consta de 14 ítems, todos ellos redactados como afirmaciones referentes a sentimientos o pensamientos que la persona ha tenido en las últimas dos semanas. Cada ítem tiene 5 opciones de respuesta, con una puntuación de 1 a 5. El 1 indica que esa experiencia no le ocurre nunca y el 5 que le ocurre siempre. Todos los ítems están redactados con la misma direccionalidad, de forma tal que un mayor puntaje indica un mayor bienestar mental. A esta escala se le agregaron tres ítems en el background (sexo, edad e institución donde estudia).

En la aplicación de esta escala a la población chilena, que es el referente directo de la presente investigación, se reportaron los siguientes resultados:

- Un buen nivel de consistencia interna, con un α de 0,875 para toda la escala.
- Una correlación positiva y estadísticamente significativa de test - retest ($r = 0,556, p < 0,001$).
- Una solución con 3 factores, que explican el 56,8% de la varianza, aunque finalmente recomiendan usarla de manera unifactorial.

Procedimiento

La presente investigación es de tipo instrumental (Montero & León, 2005) y busca determinar la confiabilidad y las evidencias de validez, basadas en la estructura interna, de la Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale; ambos aspectos son propiedades psicométricas del proceso de medición realizado por el instrumento objeto de validación.

Para el logro de este objetivo se desarrolló el siguiente procedimiento: la escala fue aplicada en las mismas instalaciones de las instituciones, utilizando para esto a colaboradores claves. Los alumnos encuestados la respondieron en su formato de papel. Una vez aplicada se construyó la base de datos en el programa SPSS versión 22. El análisis de resultados se realizó en dos momentos: a) en un primer momento se hizo un análisis descriptivo a través de la media aritmética, y b) en un segundo momento se realizó el análisis de las propiedades psicométricas a través de cuatro procedimientos: 1) obtención de la confiabilidad a través del alfa de Cronbach y de la confiabilidad por mitades, 2) análisis de consistencia interna por medio del coeficiente r de Pearson, 3) análisis de grupos contrastados a través de la t de Student, y 4) análisis factorial exploratorio a partir del método de máxima verosimilitud. Los análisis inferenciales tuvieron como regla de decisión $p < .05$.

Para la protección de los participantes se tuvieron en cuenta las siguientes precauciones: a) en el cuestionario a responder no se les solicitó el nombre, y en la presentación del mismo se les aseguró la confidencialidad de los resultados, b) en el background solamente se solicitaron datos referentes a las variables que eran de interés para el estudio, y no se les solicitó algún otro tipo de información que pudiera comprometer el anonimato, y c) en la presentación del cuestionario se les daba a conocer a los participantes que su llenado era voluntario y por lo tanto estaban en libertad total de responderlo, o de no hacerlo. Con estas medidas, que se les pidió comentarán con anterioridad a sus padres y que en caso de haber alguna objeción al respecto informarán al maestro que permitió la aplicación, se les aseguró la confidencialidad a los participantes y, además, se obtuvo, de manera indirecta, su consentimiento informado.

Resultados

Análisis descriptivo

Los datos descriptivos, obtenidos en la aplicación de la encuesta, se presentan en la tabla 1. Los rasgos que se presentan con mayor frecuencia son los ítems 11. “He sido capaz de tomar mis propias decisiones”, y 14. “Me he sentido alegre”; mientras que los que se presentan con menor frecuencia son: 4. “He sentido interés por los demás”, y 5. “He tenido energía de sobra”. La media general, en una escala del 1 al 5, es de 3.7.

Tabla 1.

Datos descriptivos de cada uno de los ítems que conforman la WEMWBS

Ítems	Media
Uno	3.77
Dos	3.81
Tres	3.26
<i>Cuatro</i>	<i>3.43</i>
<i>Cinco</i>	<i>3.06</i>
Seis	3.64
Siete	3.62
Ocho	3.99
Nueve	3.58
Diez	3.85
Once	4.23
Doce	3.99
Trece	4.01
Catorce	4.14

Nota: se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las más bajas.

Confiabilidad

La escala presenta una confiabilidad de .88 en alfa de Cronbach y una confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown de .83 para longitudes iguales. Como complemento a estos niveles de confiabilidad se obtuvo el nivel de confiabilidad en alfa de Cronbach en caso de eliminar un ítem y como resultado se pudo establecer que en el caso de los ítems cuatro y trece el nivel de confiabilidad se mantiene en .88, mientras que en el resto de los ítems baja a .87, salvo el ítem ocho donde baja a .86; en ninguno de los casos se incrementa el nivel de confiabilidad.

Análisis de Consistencia Interna

En este análisis se siguió el procedimiento establecido por Salkind (1999) obteniendo como resultado que todos los ítems se correlacionan de manera positiva con la media general de cada encuestado, siendo el valor r menor .474 y el mayor de .753.

Análisis de Grupos contrastados

Para este análisis se siguió el procedimiento marcado por Anastasi y Urbina (1998) y se obtuvo como resultado que todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de $p < .001$) entre sujetos con un alto y bajo nivel de bienestar mental.

Análisis Factorial

En este análisis la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .917. En un primer análisis no se estableció un número prefijado de factores y el programa reportó la presencia de tres factores que explicaban el 55% de la varianza total; sin embargo, al tomar en cuenta el criterio de Catell, a través del gráfico de sedimentación, se decidió realizar un nuevo análisis solicitándole al programa un solo factor.

En este nuevo análisis la estimación de la comunalidades reporta que todos los ítems, salvo el número uno, tres, cuatro, cinco y trece, presentaron comunalidades superiores a .3 (tabla 2). Por su parte el análisis de factores reporta la presencia de uno solo que explica el 36% de la varianza total. La matriz factorial sin rotación se presenta en la tabla 3. Para interpretar la carga factorial se toma como base la regla de que cada uno de los ítems debe tener una saturación mayor a .35 que como se puede observar fueron todos. La prueba de bondad de ajuste reporta un nivel de significación .00.

Tabla 2.

Comunalidades por cada uno de los ítems que conforman la WEMWBS

<u>ítems</u>	<u>Inicial</u>	<u>Extracción</u>
Uno	.280	.250
Dos	.317	.322
Tres	.344	.268
Cuatro	.189	.150
Cinco	.365	.263
Seis	.406	.359
Siete	.446	.395
Ocho	.547	.569
Nueve	.422	.402
Diez	.527	.521
Once	.380	.380
Doce	.488	.507
Trece	.227	.196
Catorce	.469	.473

Comentarios

En la actualidad existe un marcado interés por el estudio, y la promoción, de un estado de bienestar en las personas, entendido éste como aquel "en el que el individuo alcanza su potencial, puede lidiar con el estrés habitual de la

vida, y es capaz de proporcionar su contribución a su comunidad” (Organización Mundial de la Salud, 2016).

Tabla 3.
Matriz factorial sin rotación de los ítems que conforman la WEMWBS

	Componente 1
Uno	.500
Dos	.567
Tres	.517
Cuatro	.387
Cinco	.512
Seis	.599
Siete	.629
Ocho	.754
Nueve	.634
Diez	.722
Once	.616
Doce	.712
Trece	.443
Catorce	.688

Este interés motivó el diseño y validación de la Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (Tennant et al. 2007), la cual ha mostrado su potencial heurístico al medir y relacionar su constructo subyacente con múltiples variables. La mayor parte de estos estudios se han realizado en los países europeos y en Norteamérica, descuidándose su estudio y validación en los países latinoamericanos, salvo tres excepciones: Chile, Argentina y Brasil.

Con la intención de avanzar en su estudio en la población mexicana se realiza su validación en una población estudiantil de una ciudad del norte de México. Los resultados de esta validación son los siguientes:

- a) Una confiabilidad de .88 en alfa de Cronbach y una confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown de .83 para longitudes iguales; este nivel de confiabilidad puede ser considerado como muy bueno según la escala de valoración propuesta por De Vellis (en García, 2005). Este resultado, en lo específico el referido al alfa de Cronbach, coincide con la validación original realizada en población estudiantil por Tennant et al. (2007) y con la aplicación realizada a población chilena (Carvajal et al. 2015) y argentina (Serrani, 2015)
- b) El análisis de consistencia interna y de grupos contrastados permitió constatar que todos los ítems tienen una misma direccionalidad, ya que es una medida que se concentra enteramente en los aspectos positivos de la salud mental, y también permiten discriminar entre sujetos que presenten un bajo y alto nivel de bienestar mental, por lo que se considera una escala adecuada para medir el bienestar mental.
- c) El análisis factorial exploratorio reporta la presencia de un solo factor que explica el 36% de la varianza total; este resultado coincide con el

reportado originalmente por Tennant et al. (2007) y con lo reportado en validaciones posteriores (Bass et al. 2016; Taggart et al. 2013), En ese sentido se coincide con Tennant et al. (2007) cuando afirman “that WEMWBS measures a single underlying concept” (p. 9).

Como se puede observar, los resultados obtenidos son similares a los mostrados previamente en otros estudios por lo que se confirma la robustez de esta escala y se recomienda su uso en población estudiantil mexicana, quedando pendiente su validación en la población general y el análisis factorial confirmatorio.

Referencias

- Afonso, D.I. (2015). Avaliação do bem-estar mental das pessoas residentes em vilarinho dos galegos – mogadouro. Dissertação de mestrado apresentada à faculdade de ciências humanas e sociais da Universidade Fernando Pessoa. Recuperada de <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5373/1/>
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Bartram, D.J., Sinclair, J.M.A. & Baldwin, D.S. (2013). Further validation of the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) in the UK veterinary profession: Rasch analysis. *Quality of Life Research*, 22(2), 379–391. doi: 10.1007/s11136-012-0144-4
- Bass, M., Dawkin, M., Muncer, S., Vigurs, S. & Bostock, J. (2016). Validation of Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) in a population of people using Secondary Care Mental Health Services. *Journal of Mental Health*, 25(4), 323-329. doi:10.3109/09638237.2015.1124401
- Baumann, D. & Eiroa-Orosa, F.J. (2017). Mental Well-Being in Later Life: The Role of Strengths Use, Meaning in Life, and Self-Perceptions of Ageing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1-19. doi: 10.1007/s41042-017-0004-0
- Bloom, J., Nawijn, J., Geurts, S., Kinnunen, U. & Korpela, K. (2017). Holiday travel, staycations, and subjective well-being. *Journal of Sustainable Tourism*, 25(4), 573-588. doi: 10.1080/09669582.2016.1229323.
- Bond, L., Kearns, A., Mason, P., Tannahill, C., Egan, M. & Whitely, E. (2012). Exploring the relationships between housing, neighbourhoods and mental wellbeing for residents of deprived areas. *BMC Public Health*, 12(48), 1-14. doi: 10.1186/1471-2458-12-48
- Caprara, G.V., Fagnani, C., Alessandri, G., Steca, P., Gigantesco, A., Cavalli Sforza, L.L. & Stazi, M.A. (2009). Human optimal functioning: The genetics of Positive Orientation towards self, life, and the future. *Behaviour Genetics*, 39, 277-284. doi:10.1007/s10519-009-9267-y
- Carvajal, D., Aboaja, A. y Alvarado, R. (2015). Validación de la Escala De Bienestar Mental de Warwick- Edinburgo, en Chile. *Revista de Salud Pública*, (XIX)1, 13-21. Recovered from http://www.saludpublica.fcm.unc.edu.ar/sites/default/files/RSP15_1_04_%20art1.pdf

- Castellví, P., Forero, C.G., Codony, M., Vilagut, G., Brugulat, P., Medina, A., Alonso, J. (2014). The Spanish version of the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS) is valid for use in the general population. *Quality of Life Research*, 23(3), 857-68. doi: 10.1007/s11136-013-0513-7
- Colin, J. L., Matthew J. R. & Simon J. R. (2016) (2017). Improving the physical and mental well-being of typically hard-to-reach men: an investigation of the impact of the Active Rovers project. *Sport in Society*. 20(2), 258-268. doi 10.1080/17430437.2016.1173922
- Cooper, R., Hardy, R., Sayer, A.A., Ben-Shlomo, Y., Cooper, C., Craig, L., Gale, C.R. (2014). Physical capability and subsequent positive mental wellbeing in older people: findings from five HALCYON cohorts. *AGE*, 36:445–456. doi: 10.1007/s11357-013-9553-8.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300
- García, C.H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landeros y M.T. González (com.). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 139-166). México, Trillas
- Guillén, V., Botella, C. y Baños, R. (2016). Psicología clínica positiva y tecnologías positivas. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 19-25. doi: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2817>
- Huppert, F.A., Baylis, N. & Keverne, B. (2004). Why do we need a science of wellbeing? *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 359, 1331-1332. doi:10.1098/rstb.2004.1519.
- Johnson, R., Robertson, W., Towey, M., Stewart-Brown, S. & Clarke, A. (2017). Changes over time in mental well-being, fruit and vegetable consumption and physical activity in a community-based lifestyle intervention: a before and after study. *Public Health*, 146, 118 -125. doi:10.1016/j.puhe.2017.01.012
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O.C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R. Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203, 126–131. doi: 10.1192/bjp.bp.113.126649
- Lang, H. & Bachinger, A. (2017). Validation of the German Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS) in a community-based sample of adults in Austria: a bi-factor modelling approach. *Journal of Public Health*, 25(2), 135–146. doi: 10.1007/s10389-016-0778-8
- Lloyd, K. & Devine, P. (2012). Psychometric properties of the Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) in Northern Ireland. *Journal of Mental Health*, 21(3), 257-263. doi: 10.3109/09638237.2012.670883.
- Montero, I. y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Internacional Journal of Clinical*

- and Health Psychology*, 5(1), 115-127. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-136.pdf
- Ng Fat, L., Scholes, S., Boniface, S., Mindell, J. & Stewart-Brown, S. (2017). Evaluating and establishing national norms for mental wellbeing using the short Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (SWEMWBS): findings from the Health Survey for England. *Quality of Life Research*, 26(5), 1129–1144. doi: 10.1007/s11136-016-1454-8.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. Nota descriptiva*. Recuperado de http://www.who.int/topics/mental_health/es/.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Saavedra, J., Pérez, E., Crawford, P. & Arias, S. (2017). Recovery and creative practices in people with severe mental illness: evaluating well-being and social inclusion. *Disability And Rehabilitation*, 0(0,0), 1-10. doi: 10.1080/09638288.2017.1278797
- Salkind, N.J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Santos, J.J., Costa, T.A., Guilherme, J.H., Silva, W.C., Abentroth, L.L.R., Krebs, J. & Sotoriva, P. (2015). Adaptation and cross-cultural validation of the Brazilian version of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 61(3), 209-214. doi: 10.1590/1806-9282.61.03.209
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169-210. doi: 10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x
- Seligman, M.E.P. (2002). Positive Psychology, positive prevention and positive therapy. En C.R. Snyder & S.J. López (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp.3-9). New York, NY: Oxford University Press.
- Serrani, D. (2015). Traducción, adaptación al español y validación de la Escala de Bienestar Mental de Warwick-Edinburgh en una muestra de adultos mayores argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(1), 79-93. doi: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2015.18.1.8>
- Ssw, N., Awy, L., Tks, L., Fsm, C., Aty, W., Rwt, L. & Dky, T. (2014). Translation and validation of the chinese version of the short Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale for patients with mental illness in Hong Kong. *East Asian Archives Psychiatry*, 24(1), 3-9. Recovered from http://easap.asia/journal_file/1401_V24N1_p3.pdf
- Stewart-Brown, S. & Janmohamed, K. (2008). *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). User Guide*. Recuperada de <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/user-guide.pdf>
- Stewart-Brown, S., Tennant, A., Tennant, R., Platt, S., Parkinson, J. & Weich S. (2009). Internal construct validity of the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): a Rasch analysis using data from the Scottish

- Health Education Population Survey. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7(15), 1-8. doi: 10.1186/1477-7525-7-15
- Taggart, F., Friede, T., Weich, S., Clarke, A., Johnson, M. & Stewart-Brown, S. (2013). Cross cultural evaluation of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS) –a mixed methods study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11(27), 1.12. doi: 10.1186/1477-7525-11-27.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(63), 1-7. doi:10.1186/1477-7525-5-63
- To, S., Helwig, Ch.S. & Yang, S. (2016). Predictors of Children's Rights Attitudes and Psychological Well-being Among Rural and Urban Mainland Chinese Adolescents. *Social Development*, 26(1), 185-203. doi: 10.1111/sode.12195.
- Trousselard, M., Steiler, D., Dutheil, F., Claverie, D., Canini, F., Fenouillet, F., Franck, N. (2016). Validation of the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS) in French psychiatric and general populations. *Psychiatry Research*, 245, 282–290. doi:10.1016/j.psychres.2016.08.050

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación, las ciencias sociales y las humanidades.

Revisión. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” en alguna de las siguientes tres modalidades: a) revisión por parte de miembros del consejo editorial, b) revisión por pares evaluadores externos a propuesta del propio autor, y c) revisión a partir del proceso denominado oferta de revisores a través del stock de evaluadores formado por la propia revista. Los árbitros invitados a evaluar los trabajos postulados utilizarán las siguientes guías de evaluación: 1.- Guía de evaluación de investigaciones, y 2.- Guía de evaluación de ensayos. Se recomienda a los autores revisar estas guías antes de enviar su trabajo; ambas pueden ser consultadas en la página de nuestra revista:

<http://praxisinvestigativa.mx/normasdeevaluacion.html>

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (sexta edición en inglés y tercera en español, 2010). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección: http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf. Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, ajustándose a la plantilla correspondiente y en el procesador de textos Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los revisores informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie2@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Antiplagio: los trabajos postulados para publicarse en la revista serán verificados para detectar la posible existencia de plagio a través de los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

La verificación de plagio se realizará al inicio del proceso de revisión. En el caso de que se detecte alguna forma de plagio en un porcentaje mayor al 20%, el director, o el coordinador editorial de la revista, solicitarán a los autores las explicaciones adecuadas, que de no ser convincentes resultarán en el rechazo del artículo.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.