

# Docencia, tecnología y convivencia: un enfoque integral

Maricela Urías Murrieta, Joel Angulo Armenta,  
Fernanda Inéz García Vázquez y Omar Cuevas Salazar  
(Coordinadores)



Qartuppi®

# Docencia, tecnología y convivencia: un enfoque integral

Maricela Urías Murrieta, Joel Angulo Armenta,  
Fernanda Inéz García Vázquez y Omar Cuevas Salazar  
(Coordinadores)

Qartuppi®

Esta obra fue sometida a un proceso de revisión por pares bajo la modalidad a doble ciego y su dictamen de aceptación cumple con criterios de evaluación y calidad científica.

**Docencia, tecnología y convivencia:  
un enfoque integral**

1era. edición, enero 2024

ISBN 978-607-8694-48-8

DOI 10.29410/QTP.24.01

D.R. © 2024. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo

Hermosillo, Sonora 83220 México

*<https://qartuppi.com>*

Edición: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Diseño editorial: León Felipe Irigoyen



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

# Contenido

**7**

## **Prólogo**

Martha Olivia Ramírez Armenta

**13**

## **Capítulo 1**

La prevención del ciberbullying desde las prácticas parentales

Agustin Manig Valenzuela, Mario Antonio Barro Hernández,  
Lorena Márquez Ibarra y Carolina Guadalupe Millán Noriega

**25**

## **Capítulo 2**

Premisas histórico-socioculturales y su relación con la cibervictimización.

Diferencias entre jóvenes universitarios

Juan Manuel Murillo Mendivil, Jesús Tánori Quintana,  
Gisela Margarita Torres-Acuña y Cesar Alan Flores Partida

**38**

## **Capítulo 3**

Medición de las conductas de los espectadores de ciberacoso.

Una revisión de literatura

Nallely Quijano Félix, Gisela Margarita Torres-Acuña  
Ramón Orlando Alvarado Morales y Fernanda Inéz García Vázquez

**51**

**Capítulo 4**

Creencias docentes de apoyo parental  
en una telesecundaria del sur de Sonora

Freya Francisca Yanez Carranza, Armando Lozano Rodríguez  
y María Luisa Madueño Serrano

**66**

**Capítulo 5**

Desempeño docente de estudiantes practicantes  
de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Elizabeth Del Hierro Parra, Ramona Imelda García López,  
Diana Elizabeth Pablos Collantes y Karen María Rincón Soto

**78**

**Capítulo 6**

Fase de diseño en la competencia de docencia en estudiantes universitarios

Diana Elizabeth Pablos Collantes, Sonia Verónica Mortis Lozoya,  
Ariana Gaytan Peñuñuri y Nayat Lucía Amparán Valenzuela

**90**

**Capítulo 7**

Tutor ideal en el programa de tutoría académica universitaria

Ariana Gaytan Peñuñuri, Claudia Selene Tapia Ruelas,  
Nayat Lucía Amparán Valenzuela y Diana Elizabeth Pablos Collantes

**104**

**Capítulo 8**

Diferencias en autorregulación entre niños y niñas de primaria alta

Darcy Guadalupe Monge Moreno, Martha Gissel Bálsamo Vega,  
María Lorena Serna Antelo y Fernanda Inéz García Vázquez

**115**

**Capítulo 9**

Propiedades psicométricas de la escala Uso de TIC en las Tareas Escolares

Christian Samhir Grijalva Quiñonez, Angel Alberto Valdés Cuervo  
y Agustín Morales Álvarez

**126**

**Capítulo 10**

Propiedades psicométricas de una escala para medir  
valor moral en estudiantes universitarios

Alma Georgina Navarro Villarreal, Fernanda Inéz García Vázquez,  
Celeste Marcela León-Moreno y Angel Alberto Valdés Cuervo

**135**

**Capítulo 11**

Propiedades psicométricas para medir la actitud  
de los padres hacia las tecnologías

Militza Lourdes Urías Martínez, Maricela Urias Murrieta,  
José Néstor Peraza Balderrama y Luyz Gabriela Rábago Espinoza

**146**

**Capítulo 12**

Comportamiento en línea: análisis sistemático  
sobre investigaciones en México

Diego René López Jacobo, Joel Angulo Armenta,  
Sonia Verónica Mortis Lozoya y Carlos Arturo Torres Gastelú

**155**

**Sobre los coordinadores**

# Prólogo

La educación es uno de los elementos claves para la transformación y el desarrollo de las sociedades, ejerciendo un impacto significativo en la mejora de la calidad de vida de las personas. Sin embargo, también enfrenta importantes desafíos enmarcados por la violencia que permea en el mundo, la desigualdad generada por la disparidad tecnológica o de acceso entre áreas urbanas y rurales, la diversidad y exigencia en los procesos de formación docente, así como la falta de instrumentos que permitan la adecuada evaluación de los constructos teóricos de interés para el contexto educativo (Torres-Ibarra, 2023).

En la actualidad, los cambios acelerados y las dinámicas sociales efímeras requieren que las instituciones educativas se adapten a procesos de mejora continua para atender las demandas. Por esta razón, es fundamental contar con propuestas y resultados de investigación que interpreten y comprendan los fenómenos formativos, con el fin de generar el conocimiento que posibilite la resignificación del proceso educativo en sus diferentes niveles, al considerar todos los elementos que lo componen. En este sentido, la investigación educativa otorga información sobre cómo funcionan los fenómenos, cómo se comportan las personas e instituciones, cuáles son las fuentes de innovación y las mejores prácticas para incorporarlas; además, facilita la comprensión de las relaciones entre los diversos componentes que conforman una determinada situación académica y, con ello, la transformación de realidades o la toma de decisiones sobre cómo intervenirlas (Joaqui & Ortiz, 2020).

La presente obra tiene la finalidad de aportar información y herramientas a la comunidad educativa que permitan mover a la educación y los espacios escolares hacia una realidad más acorde con las demandas del mundo actual. Con este objetivo, se abordan tres ejes temáticos a lo largo de los 12 capítulos que conforman este libro. Estos ejes se centran en la convivencia escolar, la docencia y los procesos de formación, así como en las propiedades psicométricas y análisis sistemáticos.

## **Convivencia**

Si consideramos a la educación como una de las bases para mejorar la calidad de vida de los seres humanos, es evidente que también implica aprender a convivir; para lograrlo, el respeto a las diferencias e individualidades de cada uno serán primordiales. Las relaciones sociales entre alumnos, maestros, padres de familia y todos los actores del proceso educativo son sustanciales para que el clima y el contexto escolar se enmarque en un entorno seguro y pacífico, que permanentemente se refleje en los contextos fuera de la escuela (Bolaños & Stuart, 2019).

El acoso escolar se ha establecido como una de las formas de violencia con mayor persistencia en estudiantes de todas partes del mundo. Cuando a esto se agrega el uso de tecnología, la problemática se maximiza y la prevención se convierte en un gran desafío, ya que el medio digital permite que esta manifestación ocurra de manera encubierta y silenciosa (Cortes, 2020). Las aportaciones de este libro al tema abordan la caracterización de las prácticas de participación de los padres de estudiantes de primaria como una de las estrategias de prevención de ciberbullying. Asimismo, el segundo capítulo proporciona información sobre los factores asociados a la cibervictimización en estudiantes universitarios, mediante el análisis de la relación de las variables *machismo*, *respeto sobre el amor* y *virginidad*. El último capítulo que conforma este eje temático ofrece un análisis de los aportes de conocimiento sobre la medición de conductas en ciberespectadores; lo anterior permite generar evidencia sobre las formas en que se han reportado estas conductas y así tener herramientas para la creación de programas de intervención.



## **Docencia y procesos de formación**

Debido a la constante transformación social, los profesores no pueden limitar su quehacer a la enseñanza del saber acumulado, la reproducción de la cultura, la exigencia de las demandas laborales o el desarrollo tecnológico. Por el contrario, deben considerar cada construcción o reconstrucción de los significados sociales, culturales, tecnológicos y científicos para asegurar un proceso de asimilación efectivo entre generaciones. Por lo tanto, la formación docente requiere de políticas educativas y procesos de formación orientados a la preparación de profesores, que les permitan un desempeño idóneo y actualizado dentro del aula y la comunidad escolar (Jativa et al., 2021; Pegalajar et al., 2022).

A través de cinco capítulos, este libro aporta información sobre la docencia y los procesos de formación desde un contexto cotidiano y actualizado. En el capítulo 4, se presentan las creencias de los docentes de una telesecundaria en el estado de Sonora acerca de las formas de participación de los padres de familia en la educación de sus hijos; este estudio evidencia la importancia del involucramiento parental y subraya la necesidad de fomentar el apoyo de los padres desde el hogar. El siguiente capítulo tiene la finalidad de presentar el nivel de satisfacción reportado por estudiantes de secundarias privadas con respecto al desempeño docente en la modalidad mixta de maestros practicantes en formación. En el capítulo 6, se otorga al lector una descripción del nivel de dominio alcanzado por los estudiantes de una Licenciatura en Ciencias de la Educación en el diseño de planeaciones didácticas argumentadas; los resultados permiten a los tomadores de decisiones conocer el dominio real de sus estudiantes y de esta manera realizar los ajustes necesarios para cumplir con el perfil de egreso. El siguiente capítulo se enfoca en conocer la definición que los estudiantes universitarios tienen del tutor ideal, con el objetivo de adaptar tanto los perfiles como los contenidos de los programas formativos de la tutoría universitaria. Por su parte, el último trabajo que compone este eje compara las habilidades de autorregulación de niños y niñas de quinto y sexto grado de primaria, con el fin de identificar las necesidades básicas de aprendizaje.

Está claro que la docencia demanda que los maestros posean y desarrollen una diversidad de atributos y cualidades necesarios para la exigencia de la profesión. Además, requiere que continuamente se realicen ejercicios que permitan la crítica con fines de mejora al proceso educativo, la actualización e incorporación de tecnología y la adopción constante de las transformaciones sociales. Este apartado del libro proporciona conocimiento sobre el tema y permite a todo aquel interesado sentar las bases para repensar las necesidades de la docencia, considerando una perspectiva que abarque la complejidad inherente a toda experiencia educativa.

### **Propiedades psicométricas y análisis sistemático**

La educación, como piedra angular de la sociedad, requiere de procesos rigurosos y científicos que permitan la recolección de información que nos acerque al entendimiento de los constructos teóricos que explican los fenómenos educativos. Reportar las características psicométricas de los instrumentos concede un cierto nivel de confianza en los resultados, lo cual es un factor determinante para llevar a cabo intervenciones o tomar decisiones informadas en este ámbito (López et al., 2019). Por su parte, los análisis sistemáticos posibilitan la determinación de tendencias, fortalezas y limitaciones sobre un tema mediante una metodología objetiva, con el fin de encontrar los vacíos de conocimiento existente y, a partir de ello, generar las líneas de investigación orientadas a resolverlos. A través de cuatro capítulos, este libro contribuye con herramientas e información valiosa para todos aquellos comprometidos con la educación.

El primer capítulo de este eje aporta evidencias de validez y fiabilidad de la escala Uso de TIC en las tareas escolares, destacando la importancia del uso de la tecnología como elemento de apoyo en las tareas escolares y la falta de instrumentos confiables para medirlo. El capítulo diez reporta las propiedades psicométricas de una escala que mide el valor moral de estudiantes universitarios mexicanos; este estudio evidencia un interés en considerar los aspectos éticos en el proceso formativo. Asimismo, el capítulo once presenta evidencias de validez y fiabilidad de un instrumento que mide las actitudes de padres de familia hacia el

uso de tecnología en el proceso educativo de sus hijos; se abordan factores como crianza, comunicación con la escuela y aprendizaje en casa. Estos instrumentos se establecen como adecuados para medir los respectivos constructos, sugiriendo su utilidad para investigaciones futuras.

Por último, el capítulo que cierra esta obra se centra en la organización del conocimiento reportado en México sobre el comportamiento en línea. Los autores destacan la importancia de reportarlo, debido a que el uso de Internet ha generado nuevas formas de interacción social; de esta manera, subrayan la relevancia de la temática y generan las bases para estudiarla.

Es un placer presentar esta obra, la cual representa un valioso esfuerzo por profundizar en la comprensión de diversos fenómenos en el campo de la educación. A medida que exploramos las páginas de este libro, se invita a los lectores a reflexionar sobre estas valiosas contribuciones, ya que cada una nos presenta datos significativos que incitan a la reflexión crítica y al obligatorio debate constructivo. De igual manera, considero que este libro no solo es un compendio de investigaciones, sino que representa el compromiso constante que nuestro gremio tiene con la calidad educativa en todos los niveles escolares.

*Dra. Martha Olivia Ramírez Armenta  
Universidad de Sonora*

## **Referencias**

- Bolaños, D., & Stuart, A. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202019000500140&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500140&lng=es&tlng=es)
- Cortés, A. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), 1-9. <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1671>
- Játiva, D., Romo, L., & Espinoza, E. (2021). La formación de profesores de educación básica. *Conrado*, 17(80), 194-200. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000300194&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300194&lng=es&tlng=es)

- Joaqui, D., & Ortiz, D. (2020). Una educación bajo el signo de la complejidad. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 29, 157-180. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.05>
- López, R., Avello, R., Palmero, D., Sánchez, S., & Quintana M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(Supl. 1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0138-65572019000500011&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0138-65572019000500011&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Pegalajar, M., Burgos, A., & Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <https://doi.org/10.6018/rie.458301>
- Torres-Ibarra, I. (2023). Prospectiva educativa, retos, oportunidades y visiones en México. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 132-137. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.386>

# Capítulo 1

## La prevención del ciberbullying desde las prácticas parentales

Agustín Manig Valenzuela  

Mario Antonio Barro Hernández  

Lorena Márquez Ibarra  

Carolina Guadalupe Millán Noriega  

### Resumen

El ciberbullying es un fenómeno psicosocial que genera consecuencias perjudiciales, especialmente en la niñez y la juventud. El objetivo de esta investigación fue caracterizar las prácticas parentales en la prevención del ciberbullying. El método cualitativo utilizado fue el enfoque fenomenológico. Participaron nueve madres y un padre de familia, seleccionados por muestreo homogéneo. En la recuperación de información se aplicó una entrevista cualitativa, apoyada por una guía semiestructurada con final abierto. El análisis arrojó las categorías de comunicación asertiva, restricción parental y supervisión familiar. Se concluye que el ciberbullying se ha instalado como un fenómeno que supone un reto para las figuras parentales. Estos pueden afrontarlo con prácticas relacionadas con la comunicación, supervisión y restricción a fin de prevenir de forma temprana situaciones de ciberbullying; por tanto, se reafirma la importancia de la formación de los responsables de la crianza en torno a este fenómeno de creciente expansión.

*Palabras clave:* ciberbullying, niñez y juventud, prácticas parentales

### Agradecimiento

Los autores agradecen al Instituto Tecnológico de Sonora por el apoyo recibido a través del proyecto PROFAPI\_2023\_CA\_009 AMV

## **Introducción**

El ciberbullying es un problema multidimensional que afecta los procesos de socialización de los educandos en entornos mediados por la tecnología (Niño et al., 2020). En particular, los niños de edades comprendidas entre los 9 y 13 años son más susceptibles a sufrir ciberbullying, el cual puede manifestarse a través de videos, imágenes, suplantación de identidad, propagación de rumores, exclusión y mensajes de texto o de voz que ridiculizan o ultrajan la integridad psicológica de la víctima (Soto et al., 2020). En términos generales, el ciberbullying se refiere a actos de agresión digital que se llevan a cabo mediante el uso de las tecnologías de información y la comunicación (TIC), regularmente de forma anónima, para difundir información personal, a través de audio, video, mensajes escritos, entre otros recursos digitales, con la intención de causar daño psicológico (Ramírez et al., 2020).

El ciberbullying se convirtió en un fenómeno social reconocido en 2012, tras el caso de Amanda Todd, una adolescente canadiense que sufrió una fuerte intimidación psicológica en línea y que culminó en suicidio. Este caso recibió una amplia cobertura mediática a nivel global e impulsó la creación de programas de prevención gubernamentales en distintos países (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2016). Un ejemplo de ellos es el Módulo sobre Ciberacoso (Mociba), implementado en México en el año 2015, con el objetivo de visibilizar este fenómeno social.

Sobre el tema, Cárdenas-Rodríguez et al. (2019) llevaron a cabo un estudio en Hermosillo, Sonora, con una muestra de 75 estudiantes de educación básica.

Los resultados revelaron un preocupante 11% de ideación suicida asociada al ciberbullying en esta población. Además, se informó una tasa del 24% de comportamientos relacionados con la ciber-victimización y un significativo 76% vinculado a la ciber-agresión, lo que indica una clara tendencia hacia la agresión digital entre el estudiantado. Los registros señalan que las víctimas han experimentado episodios de enojo, desconfianza e inseguridad, seguidos de estrés, miedo, frustración, nerviosismo, indiferencia y otras emociones, que tienen un impacto negativo en su imagen personal (INEGI, 2016).

Los daños del ciberbullying se relacionan con un amplio rango de emociones negativas como miedo, ira, indefensión, vergüenza, culpa, ansiedad, depresión y desajuste psicosocial; estas emociones tienen un impacto adverso tanto en la salud mental como en el rendimiento académico de las víctimas y, en casos extremos, pueden desencadenar ideación y actos de suicidio (Soto et al., 2020). Al respecto, en un estudio realizado por Escobar et al. (2017), se documentó cómo una estudiante que era víctima de ciberbullying, sin antecedentes psiquiátricos, llegó a desarrollar ideación suicida y realizó dos actos de suicidio frustrados; sin embargo, gracias al apoyo brindado por su familia, logró recuperarse.

Según Orozco-Báez et al. (2020), el ciberbullying tiene su potencial de crecimiento en la ausencia de supervisión parental, la inestabilidad familiar y los hogares disfuncionales. Por su parte, Amar-Rodríguez (2021) afirmó que las situaciones relacionadas con el ciberbullying tienen su origen en el contexto familiar y, en muchos casos, los padres desconocen los alcances de este fenómeno social. Bajo esta óptica, el estudio del ciberbullying, desde las prácticas parentales, toma relevancia debido al papel fundamental y al deber de cuidado que recae en los responsables de la crianza.

Cuando las familias toman medidas para prevenir el ciberbullying pueden reducir o evitar los riesgos a los que se enfrentan los niños y adolescentes en línea. Estas estrategias pueden integrarse en estilos positivos de crianza que garantizan el sano desarrollo del núcleo familiar y las relaciones familia-escuela. En este sentido, el objetivo de este capítulo es caracterizar las prácticas parentales en la prevención del ciberbullying.

## Fundamentación teórica

La Organización Mundial de la Salud (OMS) afirma que no existe un solo factor que explique los comportamientos violentos hacia otros ni por qué la violencia es más prevalente en algunas comunidades que en otras (Carbajal, 2018). Por su parte, Nateras (2021) señala que no se puede hablar de violencia en singular, ya que existen múltiples formas de violencia resultantes de diversos factores, que incluyen detonantes psicológicos, estructurales, contextuales, simbólicos, culturales, políticos, históricos, económicos, semiológicos, ideológicos y familiares. En esa pluralidad, la violencia en el entorno escolar ocupa un lugar importante en la discusión académica y se manifiesta a través de conceptos como el *bullying* (acoso escolar tradicional) y el *ciberbullying* (ciberacoso). Para Gulliana (2020), ambas formas de violencia se caracterizan por actos deliberados, repetidos y hostiles con la intención de agredir intencionalmente a un par estudiantil.

Domínguez et al. (2019) plantearon que el ciberbullying puede ser considerado como un tipo de bullying; sin embargo, aunque ambos se derivan de la violencia escolar, el ciberbullying más que representarse por la figura del toro (*bull*), que embiste a sus pares, se relaciona más con la figura del lobo (*lupus*), de acuerdo con la expresión latina *homo homini lupus*, que hace referencia a alguien que acecha y agrede a sus semejantes (Ramírez et al., 2020). En este sentido, el ciberbullying representa un fenómeno distinto al bullying, con características emergentes que involucran distintos tipos de actores y diversas formas de agresión digital.

De acuerdo con Muñoz (2020), el ciberbullying involucra tres tipos de actores: víctimas, agresores y espectadores. Las víctimas suelen presentar problemas relacionados con la baja autoestima y dificultades para manejar sus relaciones interpersonales; su incursión en el mundo virtual los hace más vulnerables a la agresión digital y esto puede llevarlos a experimentar trastornos graves por el abuso frecuente y, a su vez, puede proyectarlos potencialmente como futuros agresores. Por otro lado, los agresores suelen presentar perturbaciones mentales y una marcada adicción al uso de la tecnología. Estos comportamientos detonan en ataques a las víctimas de forma indirecta (anónima), ya que ocultan su identidad para evitar ser reconocidos; es posible que estos actores no se atrevan a realizar una agresión directa cara a cara. Por último, los espectadores son aquellos que presencian



la agresión digital; estos pueden presentar múltiples comportamientos: algunos pueden optar por defender a la víctima, otros pueden permanecer neutrales o pasivos debido al miedo o la ignorancia y otros pueden difundir la conducta agresiva a través de medios tecnológicos con fines lúdicos.

Según Mogollón et al. (2020), la agresión digital puede presentarse de distintas formas, según el tipo de acción, entre ellas: (a) el *flaming*, que consiste en enviar mensajes de odio o vulgares sobre una persona; (b) el acoso cibernético, que ocurre cuando se envían repetidamente mensajes ofensivos por correo electrónico u otras formas de mensajería; (c) el *cyberstalking*, que implica acosar a alguien mediante amenazas de daño y denigración; (e) la difamación, que implica enviar mensajes falsos o crueles sobre un individuo; (f) el *masquerade*, que involucra la suplantación de identidad en el entorno virtual con el propósito de perjudicar a una persona; (g) el *outing*, que consiste en publicar información humillante o privada (imágenes íntimas); (h) la exclusión de grupos virtuales, que consiste en discriminar y degradar socialmente a las víctimas al excluirlas de grupos en línea. Cada uno de estos tipos de ciberbullying representa una forma distinta de agresión digital y requiere que los padres estén informados y conscientes para su efectiva prevención.

En este contexto, el aumento del uso de las TIC en la educación formal conlleva un aumento en el riesgo de ciberbullying. Por ello, es esencial que los padres de familia estén conscientes de las consecuencias a las que se enfrentan sus hijos en la niñez y la adolescencia (Yubero et al., 2018). Los padres desempeñan un rol importante en la prevención de este fenómeno, ya que tienen la capacidad de regular el acceso, el tiempo y el tipo de contenido al que acceden en Internet; esto les permite evitar que estén expuestos a sitios web inapropiados o peligrosos (Jiménez et al., 2015).

## **Método**

### **Tipo de estudio**

La metodología seleccionada para llevar a cabo esta investigación fue el enfoque fenomenológico, debido a su interés en la descripción e interpretación de la esen-

cia de las experiencias vividas (Fuster, 2019). A través de este enfoque, se identificaron las prácticas parentales orientadas a la prevención del ciberbullying, desde la reflexión de la vida cotidiana de los participantes, a partir de su perspectiva como responsables de la crianza (García-Calderón et al., 2022).

### **Participantes**

Los participantes en el estudio fueron seleccionados siguiendo un enfoque de casos homogéneos, según la metodología propuesta por Quintana y Montgomery (2006). Esto implicó la elección de figuras parentales que compartieran rasgos comunes basados en los siguientes criterios: (a) que sus hijos estuvieran cursando algún grado de primaria y (b) que hubieran participado en un taller o curso relacionado con la prevención del ciberbullying. En total, participaron diez individuos en el estudio, de los cuales nueve eran madres y uno era padre de familia.

### **Recuperación y análisis de información**

Para recopilar la información en el estudio, se utilizó la técnica de entrevista cualitativa apoyada por una guía semiestructurada con preguntas de respuesta abierta (Vargas, 2012).

El proceso de análisis de la información se basó en el método de análisis fenomenológico interpretativo (AFI), el cual implicó la codificación literal de los fragmentos de información proporcionados por los participantes (Duque & Aristizábal, 2019). Con el fin de preservar la confidencialidad y el anonimato de los informantes, se les asignaron claves: P (participante) seguido de un número consecutivo. El análisis se llevó a cabo hasta que los códigos se agruparon en temas emergentes y, posteriormente, en temas más amplios que se categorizaron para interpretar y describir el fenómeno de estudio.

### **Resultados**

A través del análisis de la información, se identificaron tres categorías principales: comunicación asertiva, restricción parental y supervisión familiar.

## Comunicación asertiva

Según la percepción de los participantes, la comunicación asertiva es una de las mejores formas de prevenir el ciberbullying. Además, consideran importante platicar con sus hijos sobre sus problemas y relaciones sociales, así como crear conciencia en ellos acerca de cómo sus acciones pueden afectar a otros. Esto les permite intervenir oportunamente para solucionar problemas o conflictos y, al mismo tiempo, mantener su confianza. En la Tabla 1, se muestran los códigos que evidencian estas percepciones.

**Tabla 1**

### *Comunicación asertiva*

Participante	Códigos
P1	Tuve conversación con él, enseñarle con palabras que no está bien, que está lastimando a alguien más, el típico a ti no te gustara que se burlaran de ti.
P3	Platicar con mi hijo, una conversación sana, y poder discutir sobre el tema para poder yo abordar en él los consejos y hacer que disminuya, tal vez, los juegos en línea evitando que él agreda o que lo agredan.
P5	Preguntarle [...] cómo se siente, qué necesita, qué le está pasando, escucharlo y ver cuál sería la mejor solución.
P6	Las mamás deben de decirle que el ciberbullying no está bien, para que no les entre ese gusanito de la violencia, que ahorita está en todos lados, en los videos de Internet, caricaturas.
P10	Mi hijo en estos momentos no se ha comportado diferente, pero siempre trato de que mi hijo me tenga confianza, de que me cuente, cualquier cosa que pase yo siempre estoy atenta con él.

## Restricción parental

La restricción parental se refiere a retirar o bloquear los dispositivos móviles, redes sociales o juegos en línea, cuando los hijos hacen un uso excesivo de estos. Los padres reconocen que este uso excesivo puede tener consecuencias negativas, tanto en el aspecto emocional como en la manifestación de comportamientos agresivos por parte de sus hijos. Ante esta situación, los padres aplican la estrategia de restringir el acceso a los dispositivos o juegos, con el fin de que sus hijos

adopten una buena actitud o comportamiento. Además, en algunos casos, utilizan aplicaciones para bloquear la exposición a contenido violento en Internet o en plataformas como YouTube. En la Tabla 2 se muestran los códigos de evidencia.

**Tabla 2**

*Restricción parental*

Participante	Códigos
P2	Sobre los juegos esos sí los tienen restringidos, como el <i>Free Fire</i> , el <i>Amoun-gus</i> [...] puede jugar otros juegos de carreras, es muy raro que yo vea que él está jugando a eso.
P3	Lo que yo hago, es retirar el dispositivo y decirle que, si dicho dispositivo o juego le causa daño, se lo retiro, hasta que tome una buena actitud o comportamiento se lo devuelvo.
P4	Se llama <i>Familiariza</i> la aplicación que utilizamos para bloquear su celular y ya no lo utilice.
P6	Descargar aplicaciones que bloqueen ese tipo de publicidad y el contenido violento que tiene la plataforma YouTube, es muy fácil que los niños accedan a ese tipo de videos.
P9	Uno no sabe qué se puede encontrar en el Internet, muchas plataformas no tienen restringido las edades y es difícil estar controlando todo eso.

**Supervisión familiar**

Según los participantes, la supervisión ha resultado ser una estrategia efectiva en la prevención del ciberbullying. Esto implica estar constantemente pendientes de sus hijos, vigilando lo que ven, hacen, envían y comparten mientras utilizan dispositivos móviles, hacen uso de redes sociales, juegan en línea o navegan por Internet. Los códigos de evidencia se presentan en la Tabla 3.

Las prácticas recuperadas de los participantes contribuyen al fortalecimiento del vínculo familiar. Estas prácticas promueven la confianza y una comunicación abierta que facilita conversaciones asertivas sobre el ciberbullying, así como de las emociones que detona. Esto permite establecer acciones de prevención, lo que resulta en una mayor seguridad y un uso más responsable de Internet en el hogar.

**Tabla 3***Supervisión familiar*

Participante	Códigos
P2	Superviso qué es lo que mira, lo que hace, lo que manda, lo que comparte.
P3	Siempre estoy supervisando lo que ve, porque, aunque le digamos que no vea cierto tipo de contenido [...] a veces, sí llegan a desobedecer, es por eso que lo tengo monitoreado.
P5	Sí, de hecho, tiene un horario para usar el teléfono; si no estamos ocupados, lo supervisamos; si se porta mal, se le quita el teléfono, se le castiga.
P6	El monitoreo más que nada [es estar] pendiente de qué es lo que está haciendo; estoy cocinando, vengo y me asomo, qué está viendo; voy al baño, regreso y me asomo a ver qué está haciendo; siempre estoy supervisando, para ver que no esté haciendo otras cosas, para no caer en situaciones de ciberbullying.
P9	Estoy atenta a lo que él hace y ve, él siempre me dice "Mira mamá lo que estoy viendo" o "Mira mamá este nuevo juego".

**Discusión y conclusiones**

El objetivo de esta investigación fue caracterizar las prácticas parentales en la prevención del ciberbullying. Las categorías identificadas en el estudio se alinean con investigaciones previas en el campo. La importancia de la comunicación asertiva está respaldada por Ortega y Mora (2020), quienes señalan que los padres de familia son responsables directos de la comunicación familiar. La categoría de restricción parental coincide con la investigación de Amaya et al. (2020), quienes aseguran que la restricción de dispositivos digitales puede fomentar comportamientos sociales positivos en los menores. La categoría de supervisión familiar es coincidente con Giménez et al. (2017), quienes enfatizan que la supervisión es un factor de protección eficaz en la prevención del ciberbullying. En este sentido, se recomienda a los padres de familia que se aseguren de que la información a la que acceden sus hijos en Internet sea apropiada para su edad. Esto es particularmente relevante en un entorno digital en el que, como afirma Amar-Rodríguez (2021), la información inapropiada se ha convertido en uno de los principales problemas de la era digital.

Los hallazgos de este estudio reafirman, desde la óptica parental, que el ciberbullying se asume como un problema severo. Esto implica que los responsables de la crianza deben asumir la responsabilidad de conocer y aplicar estrategias de comunicación, supervisión y control, orientados a la prevención del riesgo y la detección oportuna de situaciones de ciberbullying. Según Sánchez-Casado y Benítez-Sánchez (2022), prevenir el ciberbullying requiere una formación permanente “en un mundo híbrido, no presencial, de naturaleza virtual, con inteligencia artificial” (p.89), en el que surgen constantemente nuevas tipologías de violencia digital. Por tanto, la principal recomendación es la formación parental ante este fenómeno de creciente expansión.

### Referencias

- Amar-Rodríguez, V. (2021). El ciberacoso. Una aproximación a la opinión del alumnado de Educación Primaria. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10710>
- Amaya, M., García-Coy, L. N., Gómez, L. V., Jiménez, K. A., Morales, J., Pardo, M. A., Piza, A. V., & Valderrama L. K. (2020). *Ciberbullying: Evaluación y prevención en el colegio El Carmelo de Bogotá*. Universidad Católica de Colombia. <https://hdl.handle.net/10983/24426>
- Carbajal, E. (2018). *Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la prevención y reducción de la delincuencia organizada y la violencia en México* [Tesis de doctorado]. Universidad de Zaragoza, España. <https://zaguan.unizar.es/record/98470/files/TESIS-2021-029.pdf?version=>
- Cárdenas-Rodríguez, A., Santillana-Saucedo, M., & Rodríguez-Verdugo, M. S. (2019). Ciberbullying e ideación suicida en estudiantes de secundaria, características del fenómeno en Hermosillo, Sonora. *Boletín Clínico de la Asociación Médica del Hospital Infantil del Estado de Sonora*, 36(2), 59-67. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=99058>
- Domínguez, R., Vargas, E., Castro, R., Medina, R., & Huerta, C. G. (2019). Ciberacoso como factor asociado al malestar psicológico e ideación suicida en adolescentes escolarizados mexicanos. *Acta Universitaria*, 29, 1-19. <https://doi.org/10.15174/au.2019.2295>

- Duque, H., & Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Escobar, J., Montoya, L. E., Restrepo, D., & Mejía D. (2017). Ciberacoso y comportamiento suicida. ¿Cuál es la conexión? A propósito de un caso. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46(4), 247-251.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García-Calderón, K., Barrientos-Córdoba, A. E., & Córdoba-Alfaro, C. I. (2022). Las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales. *Revista Educación*, 46(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47660>
- Giménez, A. M., Luengo, J. A., & Bartrina, M. J. (2017). ¿Qué hacen los menores en internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(43), 533-552. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16123>
- Gulliana, L. P. (2020). Acoso escolar cibernético en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista Cubana de Medicina*, 59(4). <http://scielo.sld.cu/pdf/med/v59n4/1561-302X-med-59-04-e1362.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA)*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/589#:~:text=Un%20ejemplo%20emblemático%20del%20fenómeno,peleando%20en%20la%20propia%20película>
- Jiménez, E., Garmendia, M., & Casado, M. Á. (2015). Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 49-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5003255>
- Mogollón, W. K., Niño, J. J., Torres, M. C., & Velásquez, L. P. (2020). *Consecuencias que se generan en los adolescentes víctimas de bullying y cyberbullying*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/items/65a20072-892e-4900-b239-efd29060d8b6>
- Muñoz, L. (2020). *Conocimientos sobre el cyberbullying y su prevención en los maestros y futuros maestros de educación primaria* [Tesis de maestría]. Universidad de Salamanca, España. <https://gredos.usal.es/handle/10366/143599>

- Nateras, M. (2021). Aproximación teórica para entender la violencia desde un enfoque crítico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 305-324. [www.doi.org/10.36390/telos232.07](http://www.doi.org/10.36390/telos232.07)
- Niño, J. A., Orozco, M. Y., & Fernández, F. H. (2020). Ciberacoso y su relación con el rendimiento académico estudiantil. *Revista Venezolana De Gerencia*, 25(4), 54-67. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/35176>
- Orozco-Báez, M. Y., Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). Estrategia pedagógica para formar a padres y acudientes sobre el fenómeno del ciberacoso. *Revista Espacios*, 41(33), 24-33. <http://es.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p03.pdf>
- Quintana, A., & Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. UNMSM.
- Ramírez, L. M. B., Yataco, C. A. B., Calle, Y. I. O., & Ortega, S. E. R. (2020). ¡Pensá, para la prevención! *Educación*, 26(2), 201-220. <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2234>
- Sánchez-Casado, J. I., & Benítez-Sánchez, E. I. (2022). Programa de capacitación parental sobre salud mental y videojuegos para educación primaria y secundaria "Un mundo más allá de las pantallas". *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 89-98. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2325>
- Soto, C., Salcedo, O., Redondo, J., & Luzardo, M. (2020). Prevalencia de cyberbullying en jóvenes estudiantes colombianos homosexuales y bisexuales. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6(1), 142-160. <https://doi.org/10.22402/j.rdi.pycs.unam.6.1.2020.198.142-160>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2018). Los padres ante el ciberacoso: Factores de protección. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(1), 141-157. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/issue/view/3245>



# Capítulo 2

## Premisas histórico-socioculturales y su relación con la cibervictimización. Diferencias entre jóvenes universitarios

Juan Manuel Murillo Mendivil  

Jesús Tánori Quintana  

Gisela Margarita Torres-Acuña  

Cesar Alan Flores Partida  

### Resumen

Con el aumento en el uso de tecnología por parte de los jóvenes, es cada vez mayor el interés de los investigadores por identificar aquellos factores asociados a la cibervictimización. Por ello, en el presente estudio se propuso analizar la relación entre las premisas histórico-socioculturales (machismo, respeto sobre amor y virginidad) y la cibervictimización de estudiantes universitarios. Participaron 310 estudiantes de una universidad pública del sur de Sonora, 69 (22%) hombres y 241 (78%) mujeres con edades entre 18 y 23 años ( $M = 19.98$ ,  $DE = 2.19$ ). Los hallazgos señalan que el machismo y el respeto sobre amor se relacionan de manera directa con la prevalencia de cibervictimización. Además, también, se identificaron diferencias entre sexo en la premisa de machismo y cibervictimización, donde los hombres muestran mayor apego a las premisas histórico-socioculturales. Finalmente, se discuten los resultados, se plantean limitaciones y recomendaciones de estudio.

**Palabras clave:** contexto sociocultural, cibervictimización, estudiantes universitarios

## **Introducción**

Las premisas histórico-socioculturales (PHSC) son comprendidas como un sistema de creencias que permiten describir el comportamiento y los valores de una sociedad (Alarcón, 2005). Estas creencias, según Díaz-Guerrero (1967), se originan en la cultura de los individuos y abarcan normas, estructuras y fundamentos que determinan lo que se considera correcto o aceptable, estableciéndose una sociocultura. Esta última se define como un sistema de premisas que guía a las personas dentro de un mismo contexto social, en el que se estipulan roles, reglas y pautas sobre dónde, cuándo y cómo deben desempeñarse de manera adecuada. Por lo tanto, el comportamiento de una persona se ve influenciado por el grado en que se adhiere a su cultura.

En el estudio de las PHSC, dentro del contexto mexicano, se destacan tres aspectos principales: (1) el papel de la cultura en el desarrollo de los individuos, (2) la contribución de diversos autores para analizar las creencias y normas culturales, y (3) el análisis para comprender cómo estas creencias y normas se modifican, interrelacionan y afectan el comportamiento de las personas. Además, se encontró que el grado de adhesión a las PHSC varía según variables como el sexo, el lugar de residencia, el nivel de educación y la edad de los individuos (Flores, 2011).

En este sentido, García-Campos (2008) exploró la relación entre las PHSC del tradicionalismo familiar mexicano y variables sociodemográficas; encontró que las mujeres son menos susceptibles que los hombres a adoptar las creencias que permiten describir el comportamiento y los valores en el contexto mexicano.

Estos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos por Damián et al. (2015), quienes analizaron las PHSC en relación con el machismo, el consentimiento (abnegación) y la virginidad en una comunidad rural; los autores concluyendo que la población sigue un patrón de comportamiento acorde con el tradicionalismo de la familia mexicana.

Actualmente, las investigaciones en torno a las PHSC están enfocadas en cuestiones relacionadas con aspectos culturales y su influencia en problemas específicos, como el ciberacoso y la cibervictimización. Lo anterior está en consonancia con lo planteado por Sorrentino et al. (2023), quienes subrayan la importancia de investigar cómo la cultura puede influir en estos temas. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es determinar la relación entre las PHSC y la cibervictimización de estudiantes universitarios.

### **Fundamentación teórica**

Las investigaciones relacionadas con las PHSC en familias mexicanas tienden a centrarse en tres de sus dimensiones. Una de esas dimensiones es la virginidad, que se vincula con el valor asignado a tener o no relaciones sexuales antes del matrimonio. Otra es la dimensión de respeto sobre amor, que se refiere a la elección entre dar prioridad al poder o al amor en las relaciones familiares; en el contexto mexicano tradicional, esto implica que se considera más importante respetar a los padres que amarlos (Díaz-Loving, 2017; García & Reyes-Lagunes, 2003). Por último, se tiene la dimensión de machismo, que se refiere a la aceptación de la idea de la supremacía del hombre sobre la mujer (Díaz-Loving et al., 2011); al respecto, los resultados de investigaciones indican que un mayor nivel de educación y ser mujer están asociados con un menor apego a las premisas tradicionales (Díaz-Loving et al., 2015).

El machismo, una de las dimensiones más estudiadas de las PHSC, se concibe como una ideología que defiende la superioridad o dominio de los hombres en la sociedad. Esta ideología tiende a atribuir cualidades masculinas, como la agresividad o la independencia, mientras que asocia cualidades femeninas, como la debilidad, la dependencia y la sumisión (Arteaga et al., 2021). Según Daros (2014),

el machismo tiene sus raíces en el sistema patriarcal, un sistema de organización social y política en el que los hombres tienen un papel dominante en la toma de decisiones y el control de los recursos. Este sistema patriarcal ha influido en la percepción de los roles de género en la sociedad y ha generado expectativas específicas de comportamiento para hombres y mujeres. Como resultado, el machismo se refleja en el comportamiento y la cultura, a menudo manifestándose en forma de violencia de género (Cortés et al., 2022). Esta ideología trasciende hasta la actualidad y se relaciona con problemas contemporáneos como el ciberbullying.

Por su parte, el ciberacoso se refiere a una situación en la que una persona recibe daño de forma intencional y repetitiva por parte de uno o varios compañeros en el ciberespacio. Este tipo de acoso se lleva a cabo utilizando dispositivos tecnológicos como ordenadores, teléfonos inteligentes y otros dispositivos (Zhu et al., 2021); además, puede ocurrir en diversas plataformas, como redes sociales, aplicaciones de mensajería y videojuegos. Las formas de ciberacoso pueden incluir publicar fotos, videos o comentarios embarazosos sobre alguien, así como enviar mensajes hirientes, entre otras acciones (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2021).

Según Morillo y Ríos (2022), la cibervictimización es el acto de ser objeto de agresiones intencionadas y repetitivas por parte de un agresor, que se realizan mediante el uso de redes sociales y dispositivos tecnológicos. Álvarez-García et al. (2015) la describen como un fenómeno en constante cambio y evolución, en línea con las nuevas tecnologías emergentes. En este sentido, González y Velázquez (2022) exploran cómo las personas están sujetas a cambios según una determinada época; esto lo denominan generación social y se refiere a un conjunto de personas dentro de una población que comparten eventos significativos durante un periodo. Estos eventos pueden estar relacionados con elementos históricos y culturales, como el contexto histórico, los valores predominantes, los ídolos del momento, los comportamientos comunes, los avances tecnológicos, entre otros.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2019) ha detectado que al menos en 30 países, uno de cada tres jóvenes informa haber sido víctima de ciberacoso; además, uno de cada cinco ha decidido faltar a la escuela debido

a ese problema. Al respecto, Gottschalk (2022) destaca las posibles consecuencias del ciberacoso, que incluyen el aumento de los niveles de ansiedad, síntomas depresivos y pensamientos suicidas; estas consecuencias pueden variar según diferentes factores, como la edad, el género, el nivel socioeconómico y el estado mental. Por su parte, Romera et al. (2021) realizaron un estudio longitudinal en el que describen cómo el estatus social puede influir en la victimización; consideraron variables como la preferencia social, la popularidad percibida y la amistad en un momento dado, y cómo estas interacciones pueden estar relacionadas con la victimización de un individuo.

Además, Agheorghiesei et al. (2022) resaltan la relación del ciberacoso con la sociedad y la cultura, subrayando cómo las normas culturales y las actitudes pueden influir en su prevalencia; también destacan las diferencias culturales en la percepción y el abordaje del ciberacoso, lo que puede llevar a problemas a largo plazo, como un aumento en los comportamientos antisociales.

## **Método**

### **Diseño y tipo de estudio**

El diseño de la investigación se describe como no experimental, transversal, con un enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo-correlacional-comparativo, pues se pretende describir la correlación entre las variables premisas histórico-socio-culturales y la cibervictimización, además de comparar a hombres y mujeres universitarios (Müggenburg & Pérez, 2007).

### **Participantes**

Se utilizó un muestreo no probabilístico para reclutar a 310 estudiantes universitarios, de los cuales 69 (22%) eran hombres y 241 (78%) mujeres. Las edades de los participantes oscilaban entre 18 y 23 años ( $M = 19.98$ ,  $DE = 2.19$ ). Los participantes estaban inscritos en tres licenciaturas diferentes: Psicología, Educación Infantil y Ciencias de la Educación.

## Instrumentos

### *Premisas Histórico-Socio-Culturales*

Esta escala fue adaptada por García y Reyes-Lagunes (2003) y validada en el contexto sonorenses por Salcido y Tánori (2018). La escala utiliza opciones de respuesta tipo Likert de cinco puntos, que van desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. Está compuesta por nueve reactivos que se distribuyen en tres dimensiones: machismo (tres ítems; e. g., “Los hombres son más inteligentes que las mujeres”); respeto sobre amor (tres ítems; e. g., “Es más importante respetar al padre que amarlo”); y virginidad (tres ítems; e. g., “Las mujeres que llegan vírgenes al matrimonio son las mejores esposas”).

La escala mostró valores aceptables de fiabilidad. El coeficiente de  $\omega$  de McDonald obtuvo un valor total de  $\omega = .83$ ; para la dimensión de *machismo*  $\omega = .90$ ; para la dimensión de *virginidad*  $\omega = .76$ ; y para la dimensión de *respeto sobre amor*  $\omega = .89$ . Los indicadores de validez respaldan la validez de constructo de la escala, con valores que indican un buen ajuste del modelo ( $X^2 = 48.67$ ,  $gl = 24$ ,  $p < .000$ ;  $X^2/gl = 2.02$ ;  $RMR = .03$ ;  $AGFI = .93$ ;  $CFI = .98$ ;  $RMSEA = .06$ ).

### *Cibervictimización*

Se empleó el *European Bullying Intervention Project Questionnaire*, validado por Ortega-Ruiz et al. (2016) y desarrollado por Brighi et al. (2012). Este cuestionario consta de 12 ítems con opciones de respuesta de tipo Likert de cinco puntos que varían desde 0 (*Nunca*) a 4 (*Siempre*). De los 12 ítems, siete están relacionados con aspectos de victimización y los cinco restantes se enfocan a la cibervictimización (e. g., “Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí”), para este caso únicamente se utilizó la subescala de cibervictimización con un  $\omega$  de McDonald de .81. El análisis factorial confirmatorio sugiere un buen ajuste global del modelo de medición propuesto ( $X^2 = 42.30$ ,  $gl = 24$ ,  $p = .012$ ;  $X^2/gl = 1.76$ ;  $RMR = .01$ ;  $SRMR = .037$ ;  $AGFI = .95$ ;  $TLI = .96$ ;  $CFI = .97$ ;  $RMSEA [IC90] = .04[.02, .06]$ ).

## Procedimiento

Para la recolección de los datos, se obtuvieron los permisos necesarios de las autoridades académicas de la institución. Luego, a los estudiantes se les invitó a

participar de manera voluntaria en el estudio y se les explicó la información contenida en el consentimiento informado, así como el propósito del estudio y cómo se utilizarían los datos recopilados. Además, se informó a los participantes que sus datos serían tratados con total discreción y confidencialidad, y que solo se utilizarían con fines de investigación.

El análisis de los datos en este estudio se llevó a cabo utilizando el software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* en su versión 27. Se verificó la distribución de los datos mediante la evaluación de la asimetría y la curtosis, se realizaron análisis descriptivos, se realizó una matriz de correlaciones entre las variables y, finalmente, se realizó una prueba de comparación de Mann-Whitney.

## Resultados

Se realizó un análisis descriptivo que abarcó las dimensiones de machismo, respeto sobre amor, virginidad, así como la variable de cibervictimización, con el fin de calcular las medidas de media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Al respecto, destaca que los valores de asimetría y curtosis en las dimensiones de machismo y cibervictimización se encuentran significativamente elevados (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de las variables de estudio*

Participante	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Machismo	1.14	.50	5.10	29.96
Respeto sobre amor	1.79	.92	1.13	.77
Virginidad	1.81	.85	1.31	1.62
Cibervictimización	1.13	.31	5.52	44.20

Debido a los valores altos de asimetría y curtosis en algunas de las dimensiones, se optó por utilizar pruebas no paramétricas, lo que garantiza un análisis más preciso y confiable de los datos (Rivera & García, 2012). Se realizó una correlación de Rho Spearman, los resultados indican que las dimensiones de machismo y

respeto sobre amor están correlacionadas con la cibervictimización. Sin embargo, es importante señalar que esta correlación es baja, con ambas dimensiones mostrando una fuerza de correlación de 0.13 (Tabla 2).

## Tabla 2

*Correlación de Rho Spearman de las premisas histórico-socioculturales y cibervictimización*

	1	2	3	4
Machismo	-			
Respeto sobre amor	.27**	-		
Virginidad	.28**	.36**	-	
Cibervictimización	.13*	.13*	.06	-

*Nota.* \* $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Considerando la revisión de literatura, en este estudio se tomó la decisión de hacer una comparación de resultados por sexo mediante la prueba de Mann-Whitney. Esta prueba es no paramétrica y se utiliza para demostrar las diferencias entre dos grupos independientes cuando se trabaja con variables cualitativas (Rivas et al., 2013). Adicionalmente, se utilizó un software externo *G\*power*, para evaluar el tamaño del efecto en las comparaciones significativas (Faul et al., 2009). Los principales hallazgos de este estudio revelaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en las variables de machismo y cibervictimización, con un rango promedio más alto en ambos casos para los hombres. Además, se observó un tamaño del efecto de magnitud media, según los niveles establecidos por Cárdenas y Arancibia (2014). Esto indica que la prueba de hipótesis tiene un valor práctico, lo que sugiere que se puede rechazar la hipótesis nula sin cometer errores (Tabla 3).



**Tabla 3**

*Prueba de comparación del sexo, de las PHSC y cibervictimización*

Dimensiones	Rango promedio		p	Tamaño del efecto
	Hombre	Mujer		
Machismo	182.91	147.65	<.001	0.38
Respeto sobre amor	167.00	152.21	.206	---
Virginidad	162.54	153.49	.451	---
Cibervictimización	172.00	150.78	.026	0.28

### **Discusión y conclusiones**

El presente estudio tuvo como objetivo explorar la relación entre las premisas histórico-socioculturales y la cibervictimización. De acuerdo con los hallazgos presentados, se observa una correlación entre las variables de machismo y respeto sobre amor con la cibervictimización, aunque esta correlación no es muy fuerte, con un valor de fuerza no mayor a 0.13. Estos resultados sugieren que la cibervictimización puede verse influenciada por las pautas de comportamiento de los grupos sociales, ya que las normas y valores condicionan la conducta de las personas. En este caso, las premisas de machismo y respeto sobre amor a los padres se relacionan de forma positiva con la cibervictimización (Garaigordobil & Larrain, 2020).

Respecto a la relación de la sociocultura con la cibervictimización, se consideró importante realizar comparaciones según el sexo de los participantes, debido a las diferencias en la socialización de género y las expectativas culturales (Sorrentino et al., 2019). Los resultados del estudio revelaron una mayor relación entre el sexo masculino, el machismo y la cibervictimización. Estos hallazgos respaldan la literatura revisada, en particular, la idea de que los hombres tienden a mostrar un mayor apego a las premisas históricas socioculturales (Flores, 2011).

Por último, es importante destacar algunas limitaciones de este estudio, como el tamaño y las características de la muestra. Estas limitaciones deben ser consideradas al interpretar los resultados, ya que, según la literatura (Damian et

al., 2015; Flores, 2011), el apego a las premisas histórico-socioculturales puede variar según el contexto cultural, la edad, el nivel de educación y el sexo. En términos de recomendaciones, sería beneficioso fomentar una cultura de la paz en los entornos escolares como parte de los programas de prevención del ciberbullying (Haz et al., 2022).

## Referencias

- Agheorghiesei D. T., Tugui, A., Gutu, I., & Iorga, M. (2022). A brief analysis from a socio-economic perspective of bullying and cyberbullying. En M. Iorga (Coord.), *Cyberbullying in educational context* (pp. 305-322). Editura universităţii "alexandru ioan cuza" din iaşi.
- Alarcón, R. (2005). Premisas histórico-socioculturales de la juventud peruana: obediencia filial y virginidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 81-94.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., & Núñez, J. C. (2015). Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 43(1), 32–38. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.11.001>
- Arteaga, M., López, K., Monroy, K., Pérez, J., Guzmán, G., & Cisneros, J., (2021). Aproximación socio-histórica y psicoanalítica del machismo y sexismo. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 8(15), 45-50.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., & Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. University of Bologna.
- Cárdenas, M., & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\*Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Cortés, L., Sánchez, M., & Mézquita, Y. M. (2022). Sexismo, ideología de género y apoyo a premisas socioculturales en estudiantes de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1315-1342.
- Damián, C. M., Cerón, G., Martínez, S., & Bautista, M. (2015). Percepción De Las Premisas Histórico-Socioculturales De Los Factores De Machismo Consentimiento (Abnegación) Y Virginidad En La Comunidad De Vicente Guerrero, De Ajacuba, Hidalgo. *Huella de la Palabra*, (9), 95-106.

- Daros, W. (2014). La mujer posmoderna y el machismo. *Franciscanum*, 56(162), 107-129.
- Díaz-Guerrero, R. (1967). Socio-Cultural Premises, Attitudes and Cross-cultural Research. *International Journal of Psychology*, 2(2), 79-87. <https://doi.org/10.1080/00207596708247205>
- Díaz-Loving, R. (2017). *Las garras de la cultura: investigaciones en torno a las normas y creencias del mexicano*. Manual Moderno.
- Díaz-Loving, R., Rivera, S., Villanueva, G. B. T., & Cruz, L. M. (2011). Las premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana: su exploración desde las creencias y las normas. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 3(2), 128-142. <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/137>
- Díaz-Loving, R., Saldívar, A., Armenta-Hurtarte, C., Reyes, N. E., López, F., Moreno, M., Romero, A., Hernández, J. E., Domínguez M., Cruz, C., & Correa, F. E. (2015). Creencias y normas en México: Una actualización del estudio de las premisas psico-socio-culturales. *Psykhé*, 24(2), 1-25. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.880>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Flores, M. (2011). La cultura y las premisas de la cultura mexicana. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 3(2), 148-153.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *UNICEF poll: More than a third of young people in 30 countries report being a victim of online bullying U-Report highlights prevalence of cyberbullying and its impact on young people*. UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-poll-more-third-young-people-30-countries-report-being-victim-online-bullying>
- Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar*, 28(62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- García, T., & Reyes-Lagunes, I. (2003). Contemporaneidad y estructura urbana y rural de las PHSC's, a través de una versión corta de la escala. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 19(2), 89-104.

- García-Campos, T. (2008). Cultura tradicional y masculinidad feminidad. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 59-68.
- González, N., & Velázquez, C. I. (2021). Uso de tecnología en el proceso de decisión vocacional de los jóvenes. En J. Rodríguez, I. Castillo, N. Gutiérrez, & H. Ortega (Coord.), *Problemáticas educativas contemporáneas y tecnologías aplicadas en el contexto escolar* (pp. 83-98). Astra Ediciones.
- Gottschalk, F. (2022). Cyberbullying: An overview of research and policy in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, (270). <https://doi.org/10.1787/f60b492b-en>
- Haz, L., Dávila, A., Domínguez, M., & Campuzano, M. G. (2022). Intervención didáctica para minimizar la ciber victimización de adolescentes. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(45), 119-135.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Módulo sobre ciberacoso 2020. Comunicado de prensa núm. 371/21*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOCIBA-2020.pdf>
- Morillo, S., & Ríos, I. N. (2022). Cibervictimización en el marco de la Teoría de Actividades Rutinarias en la era digital. *Revista de Psicología*, 40(1), 265-291. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.009>
- Müggenburg, M., & Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741821004>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79.
- Rivas, R., Moreno, J., & Talavera, J. (2013). Investigación clínica XVI. Diferencias de medianas con la U de Mann-Whitney. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 51(4), 414-419.
- Rivera, S., & García, M. (2012). *Aplicación de la estadística a la psicología*. Miguel Ángel Porrúa.
- Romera, E. M., Jiménez, C., Bravo, A., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Social status and friendship in peer victimization trajectories. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.003>

- Salcido, I., & Tánori, J. (2018). Premisas histórico-socioculturales en universitarios sonorenses: un modelo de medida. En R. Díaz, I. Reyes, & F. López (Eds.), *La Psicología Social en México Vol. XVII* (pp. 391-406). AMEPSO.
- Sorrentino, A., Costanza, A., Farrington, D. P., & Blaya, C. (2019). Epidemiology of cyberbullying across Europe: Differences between countries and genders. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(2). <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005>
- Sorrentino, A., Sulla, F., Santamato, M., Cipriano, A., & Cella, S. (2023). The Long-Term Efficacy and Sustainability of the Tabby Improved Prevention and Intervention Program in Reducing Cyberbullying and Cybervictimization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(8), 1-13 <https://doi.org/10.3390/ijerph20085436>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: a comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>

# Capítulo 3

## Medición de las conductas de los espectadores de ciberacoso. Una revisión de literatura

Nallely Quijano Félix  

Gisela Margarita Torres-Acuña  

Ramón Orlando Alvarado Morales  

Fernanda Inéz García Vázquez  

### Resumen

Los ciberespectadores juegan un papel fundamental en las situaciones de ciberacoso, ya que constituyen el grupo más numeroso de participantes y su conducta tiene un impacto en el desarrollo de la agresión. Por lo tanto, resulta necesario reconocer cómo se ha abordado la medición de estas conductas en la investigación, ya que esto puede proporcionar orientación para la toma de decisiones en el desarrollo de programas de atención e intervención. El objetivo de este capítulo es llevar a cabo una revisión de literatura sobre la medición de las conductas de los ciberespectadores durante el periodo de 2015 a 2023. Se analizaron 20 instrumentos, caracterizados en un 65% como adaptaciones a escalas de otros autores, 40% como bidimensionales, 80% emplean respuestas tipo Likert de frecuencia, 60% carecen de evidencias de validez y 35% de evidencias de fiabilidad. Se discuten y concluyen las áreas de oportunidad respecto a la medición de las conductas de los espectadores; además, se ofrecen algunas recomendaciones y se analizan las limitaciones de estudio.

*Palabras clave:* ciberespectadores, medición, revisión de literatura

## **Introducción**

El ciberacoso involucra actos repetitivos e intencionales, realizados a través de dispositivos electrónicos, perpetrados por individuos o grupos que buscan dañar a aquellas víctimas que no pueden defenderse fácilmente (Smith, 2012). Estos comportamientos tienen la posibilidad de llevarse a cabo en cualquier lugar y momento, alcanzando grandes audiencias, potencialmente de forma anónima (Slonje & Smith, 2008). De acuerdo con un estudio realizado en 30 países, el 33% de los adolescentes es víctima de ciberacoso (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2019); en México, se estima una prevalencia de hasta el 20% (Madrid et al., 2020). Este fenómeno genera efectos negativos en los participantes, tales como coraje, miedo, angustia y depresión (Sourander et al., 2010; Ybarra, 2014; Ybarra et al., 2006).

En situaciones de ciberacoso, las personas participan como agresor, víctima o espectador (Cassidy et al., 2013); estos últimos son aquellos que presencian las agresiones y corresponden al mayor número de participantes (Brody & Vangelish, 2015; Machakova et al., 2016). Salmivalli (2010) ha señalado que las conductas de los espectadores son cuatro, y se reconocen como: (1) asistente del agresor, quien se une al agresor; (2) reforzador, quien ríe o anima al agresor; (3) espectador no involucrado, quien decide no meterse en la situación; y (4) defensor, aquel que apoya a las víctimas.

Según la literatura, los ciberespectadores pueden mantener o disminuir las situaciones de ciberacoso (Leung, 2021), ya que un comportamiento de defensa se asocia con la reducción de su prevalencia y ayuda a minimizar los efectos ad-

versos que sufren las víctimas (DeSmest et al., 2016; Song & Oh, 2018); mientras que una conducta de no involucramiento proporciona un apoyo indirecto y silencioso, que luego puede reforzar el comportamiento de acoso (Wright & Wachs, 2020). Esta evidencia permite resaltar la necesidad de reconocer las conductas de los espectadores ante una agresión digital por medio de instrumentos de medición. En este contexto, el presente estudio examina las características de los instrumentos publicados en el periodo de 2015 a 2023 para medir las conductas de los espectadores de ciberacoso.

## Método

### Identificación de la literatura

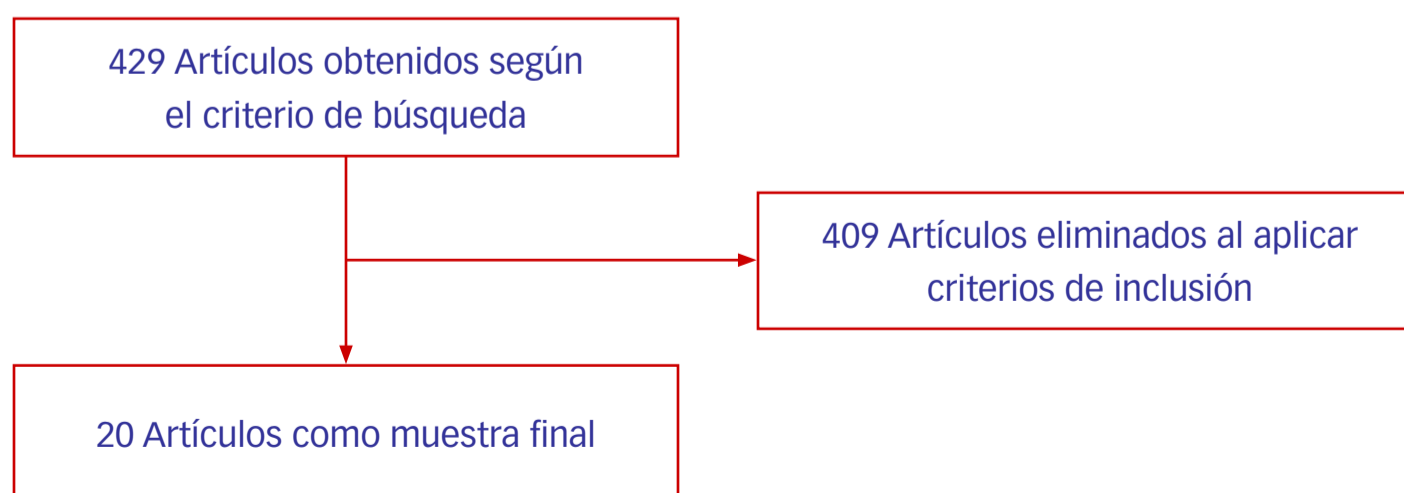
Para la revisión de literatura, se desarrolló una búsqueda de artículos científicos publicados en revistas indizadas, durante el periodo de 2015 a 2023.

### Elegibilidad (criterios de inclusión y exclusión)

Se incluyeron solo artículos que cumplieron con los siguientes criterios: (a) medir las conductas de los ciberespectadores, (b) incluir como muestra de participantes a estudiantes de cualquier nivel educativo y (c) estar publicado en idioma inglés. En la Figura 1, se muestra el proceso de búsqueda y elegibilidad de las publicaciones revisadas.

### Figura 1

*Diagrama de búsqueda y elección de los artículos analizados*





## Fuentes de información

Para realizar una valoración de los medios de divulgación académica, en los que se identificaron los artículos analizados, se examinó el factor de impacto y el cuartil; estos últimos evalúan la influencia que la revista tiene en la comunidad científica. Es importante señalar que los cuartiles pueden variar según la base de datos o sistema de clasificación que se utilice; para este análisis se tomaron como referencia *Journal Citation Reports (JCR)* y *SCIMAGO Journal and Country Rank (SJR)*, ambos agrupan los cuartiles de mayor a menor en lo relativo al índice o factor de impacto (Romero-Martínez & Guiard-Abascal, 2022).

Las revistas analizadas se encuentran distribuidas principalmente en dos cuartiles: Q1 (45%) y Q2 (45%), los cuales son ampliamente reconocidos por su marcada influencia y alto nivel de citación en el ámbito de investigación al que pertenecen. El Q1 alberga exclusivamente al 25% de las revistas examinadas y refleja la élite de publicaciones científicas, respaldadas por una sólida reputación y un historial de contribuciones significativas al campo. Por su parte, el Q2 también desempeña un papel fundamental al sostener un nivel sustancial de impacto y citación, aunque ligeramente por debajo de las revistas de Q1. Esta distribución entre los cuartiles subraya la destacada posición que las revistas seleccionadas tienen en la esfera académica.

### Tabla 1

*Fuentes de los artículos analizados (N = 20)*

Base de datos	n	%	Factor de impacto	Cuartil
<b>Springer</b>	5	25		
Journal of Technology in Behavioral Science	1	5	NR	NR
International Journal of Bullying Prevention	4	20	NR	Q2
<b>Frontiers</b>	<b>3</b>	<b>15</b>		
Frontiers in Psychology	3	15	4.0	Q2

Base de datos	n	%	Factor de impacto	Cuartil
<b>Elsevier</b>	<b>8</b>	<b>40</b>		
Computers in Human Behavior	7	35	9.9	Q1
Telematics and Informatics	1	5	8.5	Q1
<b>MDPI</b>	<b>1</b>	<b>5</b>		
International Journal of Environmental Research and Public Health	1	5	NR	Q1
<b>Sage Publishing</b>	<b>2</b>	<b>10</b>		
Journal of Interpersonal Violence	1	5	2.7	Q2
School Psychology International	1	5	3.0	Q2
<b>Taylor Francis</b>	<b>1</b>	<b>5</b>		
Journal of School Violence	1	5	2.4	Q2

*Nota.* NR = la revista no reporto el dato; MDPI = Multidisciplinary Digital Publishing Institute.

## Resultados

Se analizaron 20 estudios relacionados con los espectadores, obteniendo una muestra de 20 instrumentos de medida sobre las conductas que estos toman frente al ciberacoso.

### Participantes de interés en los estudios

En la revisión se identificó que los estudios se enfocaron en estudiantes de todos los niveles escolares: primaria (10%), secundaria (55%), preparatoria (30%) y universidad (30%); con muestras que van desde 150 hasta 1674 participantes, especialmente de origen americano (10%), australiano (10%), chino (10%), coreano (10%) e inglés (10%).

### Características de los instrumentos de medida

En referencia al análisis de la autoría, de los 20 instrumentos empleados en los estudios revisados, se reconoce que la mayoría realiza adaptaciones a escalas de otros autores (65%); sin embargo, se identificaron algunas propuestas creadas ex profeso (30%) y el empleo de versiones originales (5%). Respecto a la dimensio-

nalidad de los instrumentos empleados para medir las conductas del ciberespectador, cinco (25%) son unidimensionales, ocho (40%) bidimensionales y siete (35%) multidimensionales (Tabla 2).

## Tabla 2

*Dimensionalidad de los instrumentos que miden las conductas del ciberespectador (N = 20)*

Estudio	Dimensionalidad
Barlinska et al. (2018)	Bidimensional: reforzador (1 ítem) y defensor (1 ítem).
Clark y Bussey (2020)	Unidimensional: defensor (14 ítems).
Dang y Liu (2020)	Bidimensional: reforzador (3 ítems) y defensor (5 ítems).
DeSmet et al. (2018)	Multidimensional (4): comportamiento comprensivo de apoyo (5 ítems), comportamiento de refuerzo (2 ítems), comportamiento privado no solidario (1 ítem) y comportamiento de espectador pasivo (1 ítem).
Doane et al. (2019)	Multidimensional (3): reforzador (4 ítems), defensor (4 ítems) y no involucrado (4 ítems).
Fabris et al. (2022)	Bidimensional: defensor (4 ítems) y no involucrado (4 ítems).
Jeong et al. (2022)	Multidimensional (3): pasivo (5 ítem), defensor (6 ítem) y reforzador (7 ítem).
Jia et al. (2023)	Bidimensional: defensor (3 ítems) y no involucrado (3 ítems).
Leung (2021)	Unidimensional: espectador defensor (6 ítems).
Liu et al. (2021)	Unidimensional: defensor (7 ítems).
Macaulay et al. (2018)	Unidimensional: espectador defensor (4 ítems).
Macaulay et al. (2022)	Multidimensional (3): constructivo centrado en la víctima (4 ítem), constructivo centrado en el agresor (1 ítem) y pasivo (1 ítem).
Machackova et al. (2016)	Bidimensional: no involucrado (3 ítems) y defensor (7 ítems).
Moxey y Bussey (2019)	Bidimensional: intervención agresiva (5 ítems) e intervención constructiva (5 ítems).
Sarmiento et al. (2019)	Multidimensional (6): pasivo online (5 ítems), pasivo presencial (5 ítems), defensor online (6 ítems), defensor presencial (9 ítems), reforzador online (7 ítems) y reforzador presencial (8 ítems).

Estudio	Dimensionalidad
Schultze-Krumbholz et al. (2019)	Bidimensional: defensor (1 ítem) y alentador (1 ítem).
Song y Oh (2017)	Multidimensional (4): reforzador (2 ítems), asistente (2 ítems), no involucrado (2 ítems) y defensor (2 ítems).
Song y Oh (2018)	Multidimensional (4): asistente (2 ítems), reforzador (2 ítems), no involucrado (2 ítems) y defensor (2 ítems).
Valdés-Cuervo et al. (2021)	Unidimensional: defensor agresivo (5 ítems).
Vlaanderen et al. (2020)	Bidimensional: pro-acosador (9 ítem) y pro-víctima (7 ítems).

El tipo de respuesta más utilizado en los instrumentos fue la escala Likert de frecuencia 16 (80%), mientras que solo dos (10%) usaron respuestas dicotómicas, uno (5%) escala analógica visual y uno (5%) respuestas abiertas, que posteriormente se clasificaron en categorías por tipo de conducta.

### **Propiedades psicométricas de los instrumentos de medida**

En el análisis de los 20 estudios, se identificó que 12 (60%) no presentan ninguna evidencia de validez; y del resto, siete (35%) incluyeron solo evidencia de validez de constructo y uno (5%) incluyó validez de contenido y de constructo. Con respecto a la fiabilidad, 12 (60%) investigaciones presentaron consistencia interna mediante el alfa de Cronbach y solo uno (5%) empleó omega de McDonald. El resto no incluyó evidencia de fiabilidad.

### **Discusión y conclusiones**

En el presente estudio, se planteó como objetivo identificar las características de los instrumentos de medición de las conductas de los ciberespectadores, a partir de la revisión de literatura del periodo de 2015 a 2023. Como resultado, se identificaron 20 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión definidos. A pesar de que existe un interés creciente por estudiar a los espectadores de ciberacoso, se encontraron algunas áreas de oportunidad asociadas a su medición:

- a. Existe diversidad respecto al tipo de conductas exploradas en las investigaciones, ya que se emplean medidas que van desde una hasta cuatro dimensiones distintas. En algunos casos, el interés del investigador es comprender los factores asociados a un tipo de comportamiento específico, reconociendo al defensor como el de mayor interés. Esto puede ser debido a que la intervención de los espectadores defensores es usualmente efectiva para poner un alto a los episodios de ciberacoso (Van Cleemput et al., 2014). En este sentido, se considera que medir la conducta del espectador defensor de manera unidimensional dificulta la comprensión de las implicaciones que las diferentes formas de comportamiento tienen sobre los demás participantes (Moxey & Bussey, 2019). Asimismo, varios estudios demuestran que el involucramiento de los estudiantes en el ciberacoso tiende a ser fluido, ya que comúnmente toman diversos comportamientos en el mismo incidente (DeSmet et al., 2016; Van Cleemput et al., 2014).
- b. Existe falta de evidencias de validez en la mayoría de los instrumentos analizados, y en menor medida de fiabilidad, condiciones que son deseables para dar sustento a las conclusiones de los estudios. Recolectar evidencia de estas propiedades permite mejorar el aporte de las investigaciones y beneficiar el avance de la ciencia bajo hallazgos científicamente sólidos, además de apoyar la medición de diferentes tipos de comportamiento de los espectadores cibernéticos para garantizar cierta coherencia entre los diferentes estudios (Polanco-Levicán & Salvo-Garrido, 2021).

En conclusión, los instrumentos empleados en la investigación sobre los ciberespectadores son consistentes en la medición de conductas (a) de apoyo a la víctima como defensor, (b) de apoyo a los agresores, ya sea como asistente o alentador y (c) de no involucramiento, al ignorar el hecho o mantenerse al margen de la situación. No obstante, la conducta defensora se reconoce como centro de interés en la mayoría de los casos, lo cual dificulta el análisis e implicaciones de las conductas restantes, que ayudarían en la comprensión de los factores que llevan a promover las agresiones.

Por otro lado, se resalta la necesidad de que las investigaciones incluyan, como parte de sus análisis de datos, el cálculo de evidencias de validez y fiabilidad de las escalas empleadas, ya que la calidad de estas depende no solo de la teoría detrás de los constructos medidos sino de las propiedades psicométricas que poseen (Valdés et al., 2019) y, con ello, ganar mayor credibilidad de los resultados y conclusiones obtenidas.

Entre las limitaciones de este estudio, se reconoce que para la investigación se empleó una cadena de búsqueda en inglés, en bases de datos con publicaciones mayormente en ese idioma; esto limitó la inclusión de investigaciones realizadas en Latinoamérica y, en particular, en México. Además, se emplearon estrictos criterios de inclusión y exclusión para garantizar la recuperación de datos relevantes, según el objetivo de estudio; esto podría haber excluido inadvertidamente investigaciones importantes que enriquecieran aún más la revisión actual.

## Referencias

- Barlinska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of Affective Versus Cognitive Empathy in Increasing Prosocial Cyberbystander Behavior. *Frontiers in Psychology, 9*(7), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Brody, N., & Vangelisti, A. L. (2015). Bystander Intervention in Cyberbullying. *Communication Monographs, 83*(1), 94–119. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1044256>
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and applications to policy and practice. *School Psychology International, 34*(6), 575–612. <http://doi.org/10.1177/0143034313479697>
- Clark, M., & Bussey, K. (2020). The role of self-efficacy in defending cyberbullying victims. *Computers in Human Behavior, 109*, 106340. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106340>
- Dang, J., & Liu, L. (2020). Me and Others Around: The Roles of Personal and Social Norms in Chinese Adolescent Bystanders' Responses Toward Cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(9-10), 1-26. <https://doi.org/10.1177/0886260520967128>

- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior, 57*, 398-415. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., Herrewijn, L., Malliet, S., Pabian, S., Van Broeckhoven, F., De Troyer, O., Deglorie, G., Van Hoecke, S., Samyn, K., & De Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior, 78*, 336-347. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.011>
- Doane, A. N., Ehlke, S., & Kelley, M. L. (2019). Bystanders Against Cyberbullying: a Video Program for College Students. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(1), 41-52. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00051-5>
- Fabris, M. A., Longobardi, C., Morese, R., & Marengo, D. (2022). Exploring Multivariate Profiles of Psychological Distress and Empathy in Early Adolescent Victims, Bullies, and Bystanders Involved in Cyberbullying Episodes. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(16), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169871>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Encuesta de UNICEF: Más de un tercio de los jóvenes en 30 países dicen haber sufrido ciberacoso*. UNICEF. <https://www.unicef.es/prensa/encuesta-de-unicef-mas-de-un-tercio-de-los-jovenes-en-30-paises-dicen-haber-sufrido>
- Jeong, R., Gilbertson, M., Riffle, L. N., & Demaray, M. K. (2022). Participant Role Behavior in Cyberbullying: and Examination of Moral Disengagement Among College Students. *International Journal of Bullying Prevention, 1-13*. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00137-7>
- Jia, X., Wang, J., & Zhang, Y. (2023). Parental support and bullying bystander behaviors in Chinese adolescents: Longitudinal mediation through social harmony. *Frontiers in Public Health, 11*(1), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.994658>

- Leung, A. (2021). To Help or Not to Help: Intervening in Cyberbullying Among Chinese Cyber-Bystanders. *Frontiers in Psychology, 12*(1), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.483250>
- Liu, C. H., Yin, X. R., & Huang, P. S. (2021). Cyberbullying: Effect of emergency perception on the helping tendencies of bystanders. *Telematics and Informatics, 62*, 101627. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101627>
- Macaulay, P. J. R., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2022). Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity, publicity, anonymity, type of cyberbullying, and victim response. *Computers in Human Behavior, 131*, 1-13 <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107238>
- Macaulay, P. J. R., Boulton, M. J., & Betts, L. R. (2018). Comparing Early Adolescents' Positive Bystander Responses to Cyberbullying and Traditional Bullying: The Impact of Severity and Gender. *Journal of Technology in Behavioral Science, 4*(3), 253-261. <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0082-2>
- Machackova, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2016). Bystanders' Supportive and Passive Responses to Cyberaggression. *Journal of School Violence, 17*(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222499>
- Madrid, E., Valdés, A., Urías, M., Torres, G., & Parra-Pérez, L. (2019). Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. *Perfiles Educativos, 42*(167), 68-83. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.167.59128>
- Moxey, N., & Bussey, K. (2019). Styles of Bystander Intervention in Cyberbullying Incidents. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(1), 6-15. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00039-1>
- Polanco-Levican, K., & Salvo-Garrido, S. (2021). Bystander Roles in Cyberbullying: A Mini-Review of Who, How Many, and Why. *Frontiers in Psychology, 12*(1), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676787>
- Romero-Martínez, J., & Guiard-Abascal, R. (2022). *Búsqueda de índices de impacto e indicios de calidad de las publicaciones científicas en distintos recursos*. Biblioteca de la Universidad de Murcia.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>



- Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior, 99*, 328–334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Hess, M., & Scheithauer, H. (2019). The Influence of School Climate and Empathy on Cyberbystanders' Intention to Assist or Defend in Cyberbullying. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(1), 16-28. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00040-8>
- Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program—A response to Olweus. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 553-558. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.689821>
- Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International, 38*(3), 319-336. <https://doi.org/10.1177/0143034317699997>
- Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior, 78*, 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.008>
- Sourander, A., Brunstein, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T., & Helenius, H. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated With Cyberbullying Among Adolescents. *Archives of General Psychiatry, 67*(7), 720–728. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>
- Valdés, A., García, F., Torres, G., Urías, M., & Grijalva, C. (2019). *Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. Clave editorial.
- Valdés-Cuervo, A., Alcántar-Nieblas, C., Parra-Pérez, L., Torres-Acuña, G., Álvarez-Montero, F., & Reyes-Sosa, H. (2021). Unique and interactive effects of guilt and sympathy on bystander aggressive defender intervention in cyberbullying: The mediation of self-regulation. *Computers in Human Behavior, 122*, 1-9. <https://doi:10.1016/j.chb.2021.106842>
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine "helping," "joining in," and "doing nothing" when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior, 40*, 383–396. <https://doi.org/10.1002/ab.21534>

- Vlaanderen, A., Bevelander, K. E., & Kleemans, M. (2020). Empowering digital citizenship: An anti-cyberbullying intervention to increase children's intentions to intervene on behalf of the victim. *Computers in Human Behavior, 112*, 106459. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106459>
- Wright, M. F., & Wachs, S. (2020). Does Empathy and Toxic Online Disinhibition Moderate the Longitudinal Association Between Witnessing and Perpetrating Homophobic Cyberbullying? *International Journal of Bullying Prevention, 3*(1), 66-74. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00042-6>
- Ybarra, M. (2004). Linkages between Depressive Symptomatology and Internet Harassment among Young Regular Internet Users. *CyberPsychology & Behavior, 7*(2), 247–257. <https://doi.org/10.1089/109493104323024500>
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining Characteristics and Associated Distress Related to Internet Harassment: Findings From the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics, 118*(4), e1169–e1177. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0815>

# Capítulo 4

## Creencias docentes de apoyo parental en una telesecundaria del sur de Sonora

Freya Francisca Yanez Carranza  

Armando Lozano Rodríguez  

María Luisa Madueño Serrano  

### Resumen

El propósito de esta investigación cualitativa fue comprender las creencias de los docentes con relación a las formas de participación de padres y madres en la educación de sus hijos en una escuela telesecundaria rural del sur de Sonora. Participaron cuatro docentes a cargo de un grupo del centro escolar rural del estudio, elegidos mediante un muestreo selectivo. La información fue recuperada por medio de entrevistas, observación no participante y el diario del investigador. Los principales hallazgos refieren que los docentes consideran la participación de los padres y madres como algo positivo para su educación. Se evidencia la necesidad de involucrar a estos en las reuniones escolares, así como favorecer el apoyo parental a los hijos desde casa. Además, se resalta la estrategia de colocar docentes pertenecientes a la comunidad desde el primer grado de secundaria para fortalecer el vínculo con los padres de familia.

*Palabras clave:* creencias del docente, telesecundaria, participación de padres y madres, involucramiento familiar

## **Introducción**

La educación ha sido un componente fundamental en la vida cotidiana de las personas, manifestándose tanto en las interacciones diarias como en los entornos educativos y familiares. El hogar se reconoce como el punto de partida de la formación educativa, siendo la familia la principal impulsora, y esta influencia perdura en la experiencia escolar. De esta manera, se establece una colaboración entre el núcleo familiar y la institución educativa, conformando así un proceso educativo conjunto en la formación del individuo que se inserta en la sociedad (Domínguez, 2010; Fernández, 2013).

En México, se han logrado generar impactos positivos en escuelas pertenecientes al Consejo Nacional del Fomento Educativo (Conafe) y en comunidades rurales e indígenas, al reconocer como fundamental la participación de padres para la reducción de tasas de repetición de grado y la prevención de la deserción escolar entre los estudiantes. La participación de los padres se manifiesta a través de la opinión sobre el trabajo docente, la asistencia regular a las instituciones educativas y al mantenerse pendiente del grado de aprovechamiento del alumnado (Delgado, 2008; Muñoz, 2008; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2007). Asimismo, se destaca el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que tiene como objetivo central mejorar los aprendizajes en la comunidad estudiantil de educación básica mediante la reflexión de las prácticas docentes; sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, se reconoce que este no ha alcanzado plenamente sus metas.

La participación de las figuras parentales se ha vinculado positivamente con el proceso de aprendizaje del alumnado (Jiménez, 2009; Valdés & Urías, 2011); no obstante, en el nivel de educación secundaria, el alumnado transita por la compleja etapa de la adolescencia, caracterizada por el surgimiento frecuente de distanciamiento con las figuras de autoridad, ya sea en el ámbito familiar o escolar (Musitu & Cava, 2003; Valdés et al., 2010).

Cabe destacar que, las expectativas de los padres y madres en el nivel educativo de sus hijos se relacionan con el nivel de participación, especialmente en lo que concierne a la comunicación con la escuela, lo que impacta significativamente en el proceso educativo (Hay et al., 2016). En ese sentido, se observa que a medida que aumenta el nivel de comunicación con la institución, las expectativas de los padres y madres se orientan hacia la conclusión exitosa de la educación secundaria por parte del estudiante. En contraste, cuando el grado de comunicación es menor, se percibe que los progenitores anticipan la posibilidad de abandono escolar por parte de sus hijos (Domínguez, 2010; Hay et al., 2016; Valenzuela & Sales, 2016).

### **Planteamiento del problema**

El trabajo compartido entre los padres y madres con los docentes favorece el involucramiento familiar en la educación de sus hijos (Epstein, 2011). La normatividad educativa reconoce el trabajo colaborativo entre los actores educativos, destacando al docente como un agente de cambio tanto en la educación básica como en la media superior (SEP, 2016). En este contexto, la necesidad de una articulación de esfuerzos entre la familia y la escuela se hace evidente; estudios como los de Ferreyra et al. (2006), Márquez (2014), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), Navarro et al. (2006) y Reparaz y Jiménez (2015) subrayan que, si bien existe una relación positiva entre padres y docentes, la participación parental en el ámbito escolar de primaria y secundaria es limitada; estas conclusiones se basan en resultados obtenidos desde contextos internacionales, nacionales y locales. Asimismo, se ha reportado que los directivos y docentes integran a las familias en cuestiones asociadas con la enseñanza (Huerta, 2010; Landeros

& Chávez, 2015; Márquez, 2014; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014; Presidencia de la República, 2013; Santizo, 2011).

Por otra parte, los padres de familia mantienen la creencia de que el trabajo educativo solo se limita al docente como encargado de la educación de sus hijos (Perales & Escobedo, 2016). En contrapartida, desde la perspectiva docente, se espera que los padres brinden apoyo en las tareas escolares, pero no se percibe como necesario incorporar estrategias que fomenten una participación más activa y colaborativa entre docentes y padres. Este enfoque puede deberse a que las estrategias existentes para involucrar a los padres tienden a centrarse en métodos de confrontación o justificación de las acciones docentes (Valdés & Sánchez, 2016). Por lo tanto, en la formación docente, es necesario establecer un punto de acuerdo en las expectativas mutuas entre los docentes y los padres o madres, que favorezcan su participación (Navarro et al., 2006).

En el contexto mexicano, se observa una situación preocupante con respecto a la participación de los padres y madres, así como el rol del docente como agente promotor; esta problemática se agrava en comunidades vulneradas, especialmente en escuelas localizadas en un entorno rural. Asimismo, se destaca la necesidad de prestar una mayor atención a las creencias arraigadas entre los docentes para discernir nuevas estrategias que fomenten la participación de los padres y madres en la educación del alumnado. Por lo tanto, se plantea responder ¿cuáles son las creencias de los docentes en relación con la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos en una escuela telesecundaria rural del sur de Sonora?

### **Fundamentación teórica**

Las creencias desempeñan un papel crucial al influir en las acciones ejercidas por la comunidad docente en el ámbito escolar. Estas creencias están estrechamente vinculadas a la manera en que los docentes actúan, piensan y perciben el mundo, moldeadas por sus experiencias cotidianas y arraigadas en los hábitos y costumbres de la profesión. Además, se señala que algunas creencias resultan más

difíciles de cambiar que otras (Pajares,1992). El profesorado requiere incorporar prácticas que contribuyan al fomento de la participación de padres y madres, promoviendo así el involucramiento entre la familia, la escuela y la comunidad en el contexto educativo (Calvo et al., 2016; SEP, 2016).

La comunidad docente manifiesta cierto temor ante la posibilidad de que los padres y madres de familia se involucren en aspectos pedagógicos que consideran exclusivos del profesorado. Ante este escenario, se requiere establecer acuerdos y facilitar el intercambio entre las partes implicadas a través de mecanismos que permitan resolver los conflictos de forma objetiva y neutral (Santizo, 2011; Presidencia de la República, 2013). Ahora bien, la participación eficaz de los padres y las madres en la educación de sus hijos en la escuela debe ser el resultado de la confianza entre los diferentes actores educativos, la voluntad de identificación y el compromiso para asumir responsabilidades en el proceso educativo de los menores (Jiménez, 2009).

## **Método**

### **Tipo de estudio**

La investigación es cualitativa y se desarrolló a través de un estudio de caso. Las técnicas empleadas en esta metodología permiten analizar las creencias derivadas de la perspectiva del profesorado ante la comunidad escolar, las cuales se manifiestan en las interacciones cotidianas dentro del contexto escolar, a partir de las relaciones entre los actores educativos. A su vez, se indagó sobre acciones implementadas por los docentes que propician la participación de los padres y madres de familia. En este punto, el rol del investigador, según Hammersley y Atkinson (1994), consiste en observar la vida diaria de los participantes, escuchar sus percepciones y preguntar sobre el fenómeno de interés.

### **Participantes**

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo selectivo siguiendo la metodología propuesta por Mallimaci y Giménez (2006). El grupo de

participantes estuvo compuesto por docentes tutores que desempeñan un rol directo frente a grupo en una institución educativa de carácter rural, ubicada en un poblado al sur del municipio de Cajeme, en su modalidad de telesecundaria. Este tipo de muestreo permite distinguir a los participantes con rasgos particulares, que sean relevantes de acuerdo con el fenómeno a estudiar. La elección se basó en la amplia experiencia de los participantes en el tema de investigación. Además, se determinó un informante clave para facilitar el acceso a los participantes seleccionados, utilizando contactos previos o personas conocidas en el ámbito de trabajo de campo.

### **Técnicas de recuperación de información**

Una de las técnicas utilizadas fue la entrevista semiestructurada, la cual brinda al investigador flexibilidad en el orden de las preguntas planteadas, permitiendo adaptarse al flujo del diálogo con los entrevistados. Esta flexibilidad resulta ventajosa al aumentar la capacidad de los datos para su comparación, y la estructuración de la entrevista se enriquece con base en las preguntas incluidas en la guía (Flick, 2007). Además, se utilizaron notas de campo del investigador, que consisten en apuntes de situaciones relevantes; estas notas, registradas de manera personal y expresadas a través de frases o palabras clave, reflejan las ideas relacionadas con las circunstancias que se presentan antes, durante y después de la sesión de la entrevista con los docentes, a lo largo del proceso de recopilación de datos (Gibbs, 2012).

Otra técnica empleada en la investigación fue la observación no participante, que permite el contacto entre el observador y la comunidad, mientras que el observador permanece ajeno al fenómeno o grupo a estudiar (Ander-Egg, 2013). El rol del investigador consiste en observar las manifestaciones, reuniones, asambleas y otras actividades que se presenten en los grupos objeto de estudio. En este enfoque, la observación se centra más en situaciones particulares de los grupos que en las interacciones de los participantes en la estructura del contexto de la vida cotidiana.



## Análisis de datos

El procedimiento de análisis de los datos se desarrolló en dos fases. Siguiendo la descripción de Gibbs (2012), se aplicó la técnica de codificación para analizar los textos, realizando una recuperación ordenada de los fragmentos del texto. Este enfoque permitió identificar las relaciones de ideas o temas comunes, dando lugar a la creación de categorías (Figura 1).

### Figura 1

*Esquema del proceso de análisis de datos cualitativos*



*Nota.* Elaboración con base en Gibbs (2012).

El primer momento comprendió la transcripción de los datos recopilados, provenientes de las notas de campo del investigador y de la entrevista. Una vez transcritos los datos, se inició el proceso de codificación y categorización, que incluyó el establecimiento de categorías fundamentadas en la teoría previamente descrita; a cada una de ellas se le asignó un código identificador, compuesto por

un color y una clave alfanumérica. La siguiente fase consistió en un análisis comparativo. A partir de la categorización, se procedió a organizar los datos de manera jerárquica, donde “los códigos que son clases similares de cosas o que tratan de lo mismo se unen bajo la misma rama de la jerarquía” (Gibbs, 2012, p.103).

## **Resultados**

Los resultados de la investigación se presentan a partir de cinco categorías: (1) Concepción de participación de padres y madres; (2) Apoyos de la escuela; (3) Interacciones familia-escuela; (4) Rol docente; y (5) Creencias docentes. Se abordan los resultados en los siguientes párrafos, mediante una escritura tejida con evidencia empírica desde la postura de los participantes.

### **Categoría 1. Concepción de participación de padres y madres**

Desde la perspectiva de los docentes, la participación de padres y madres es un apoyo fundamental en el ámbito educativo escolar. Este apoyo consiste en ayudar al docente a que el alumno consolide los aprendizajes; para ello, los padres y madres deben involucrarse de diferentes formas, tanto en la escuela como en la casa. La escuela determina las actividades para su participación. Es crucial destacar que este proceso de colaboración se fundamenta en la necesidad de establecer una comunicación bidireccional entre la escuela y la familia, especialmente con los docentes.

Uno de los maestros entrevistados mencionó: *“es un apoyo muy importante dentro de nuestro ámbito educativo, es uno de los pilares fundamentales para que el muchacho se desarrolle de manera integral”* (END3). Asimismo, expresaron que deben estar *“involucrados”* (END1) en todas las actividades o situaciones académicas de sus hijos; por ejemplo, *“en cuestión de calificación, [...] en cuestiones sociales dentro de la escuela y dentro del salón”* (END2). Otro docente mencionó que se puede representar con un triángulo, en el cual el alumno se encuentra en la cima y el docente junto con los padres de familia en los costados, dándole sostén; *“la participación de los padres lleva un peso muy importante dentro del triángulo, porque uno como docente hace el trabajo, cumple con lo que hay aquí,*

[...] *pero si no tienen el apoyo de los papás, pues no, el alumno no hace las cosas, no hace la tarea*" (END4).

### **Categoría 2. Apoyos de la escuela**

Se hace referencia a los apoyos que las escuelas proporcionan para fomentar la participación de los padres y madres. Según lo expresado por los docentes, las condiciones que la escuela brinda son buenas, ya que abren las puertas a los padres de familia para que formen parte y estén comunicados de lo que sucede dentro de la escuela, *"los padres pueden venir, las puertas están abiertas a cualquier hora dentro del horario escolar"* (END1). Además, mencionaron que como maestros atienden aun fuera del horario escolar, *"en ocasiones me estoy subiendo al carro y llegan los papás, pues ahí mismo les doy su tiempo y los atiendo, tienen toda la facilidad, pero no quieren"* (END1). Asimismo, se indicó que a veces los padres de familia se aprovechan de las facilidades que les brindan, *"le voy a ser sincero, hasta cierto punto no es muy grato que hagan eso, porque por la tarde no estoy trabajando, pero igual los atiendo"* (END1).

### **Categoría 3. Interacciones familia-escuela**

A lo largo del documento, se describe la relación existente entre la familia y la escuela como impactos dentro de la vida académica del alumnado. Los docentes coincidieron en que la participación de los padres en la educación de sus hijos representa una mejora notable tanto en el rendimiento académico del estudiante dentro de la escuela como en la labor docente, a través de *"la motivación"* (END3; END4) del estudiante o de *"conocer el contexto en donde los niños viven [...] para saber cómo tratar al niño"* (END3). No obstante, hubo docentes que manifestaron inconformidad por la ausencia del padre o la madre, en particular en las reuniones bimestrales: *"El director cita a una reunión de padres de familia y de 70 u 80 padres de familia que hay, vienen 30 [...] no vienen ni la mitad de los papás"* (END1). Por el contrario, en actividades de esparcimiento de la escuela:

*Ese día, no tuvieron cita con el médico, ese día no les iban a entregar la beca, ese día sí tuvieron quien les cuidara al niño chiquito, ese día no tuvieron viaje a Obregón, ese día no hubo nada que les detuviera ni el descuento del trabajo, nada [...] ese es el grandísimo detalle, sí pueden, no más que se les hace una pérdida de tiempo. Lo toman como... no valorizan lo que es... el venir a la escuela. (END1)*

#### **Categoría 4. Rol docente**

De acuerdo con la SEP (2016), el docente es el principal agente para el trabajo colaborativo. Los docentes señalaron diferentes estrategias implementadas a lo largo de su trayectoria laboral para promover la participación. Entre las estrategias que mencionaron se encuentran la de "llamar" (END3) o "citar al padre de familia" (END1); sin embargo, se indicó que se busca asustar al padre de familia para que asista al llamado: "se le manda hablar al papá por medio del muchacho con un citatorio escrito con la amenaza, porque ahí queda en amenaza, que si no trae un escrito con firma de que lo entregó, lo voy a regresar" (END1), lo cual resulta ser más una advertencia, al no devolver al niño a su casa, y solo da resultados favorables las primeras veces que se implementa. Un docente mencionó los beneficios de tener comunicación por medio de llamadas con los padres, en particular con alumnos que tienen discapacidades: "a veces me falta; lo bueno que tengo el número de su mamá y luego le marco" (END3). Otra estrategia utilizada es ajustar la hora de las reuniones, por el horario de trabajo de los padres: "hemos implementado hasta cambiar la hora, porque esta hora no (no van a juntas padres), y pues es la misma" (END3).

#### **Categoría 5. Creencias docentes**

Dentro de esta categoría, en relación con la participación de padres y madres, señalaron esto como un desafío fuera de sus manos. Así lo expresaron en sus relatos: "el meollo del asunto es cómo lograr que se hagan presentes, que vengan. Ya teniéndolos presentes, lo que puedo hacer con ellos es infinito, pero no puedo hacer nada si no vienen" (END1). Una docente mencionó que por parte de la escuela

y de los docentes se ha hecho todo lo posible por acercar a los padres de familia. Al respecto, la docente END4 indicó: *“ya cuando los papás no lo hacen, ya queda de su parte”*. La participante END3 relató: *“Yo espero nada más que no se pierdan, que vengan a la escuela a preguntar, la presencia de ellos, que no me falten a las reuniones y que me ayude también con sus hijos”*.

Por su parte, el docente END2 citó: *“con ellos [los padres y madres], les platico y les hago entender, reflexionar más que nada [...] más bien, es el arma de la reflexión”*.

### **Discusión y conclusiones**

El objetivo principal de este estudio fue comprender las creencias de los docentes en relación con la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos, examinando las acciones concretas que realizan. De acuerdo con Pajares (1992), los docentes actúan conforme las normas sociales y lo que compete al rol del individuo a través de su cotidianidad. Los docentes, en la participación de padres y madres, actúan o dejan de hacerlo en función de la presencia de estos.

Los docentes coinciden en el impacto positivo de los padres de familia cuando participan en la educación de sus hijos (Jiménez, 2009; Valdés & Urías, 2011). Según los docentes, esta participación se vincula directamente con la motivación del estudiante y con el enriquecimiento de su comprensión sobre la situación contextual en la que vive. La manera en que los padres participan, según indican los docentes, incluye la asistencia a reuniones escolares y el apoyo desde el hogar (Domínguez, 2010; Fernández, 2013).

Asimismo, los docentes subrayan la importancia de la comunicación bidireccional, en línea con estudios que respaldan la interacción entre padres/madres y la escuela (Hay et al., 2016), entre padres/madres y docentes (Epstein, 2011), así como entre padres/madres e hijos (Hay et al., 2016). No obstante, los maestros reconocen que hay evidencias empíricas de una baja asistencia por parte de los padres a la escuela (Valdés et al., 2009), lo que obstaculiza incluir a los padres en actividades escolares y limita la información que se puede proporcionar sobre cuestiones relacionadas con el alumno (Moreno et al., 2008; Valdés et al., 2009;

Valdés & Urías, 2011). Esta baja participación tiene repercusión en las estrategias que los docentes desarrollan en sus prácticas cotidianas. Según los docentes, la falta de presencia de los padres en el centro escolar influye en su decisión de evitar la implementación de nuevas estrategias, ya que consideran que la única manera efectiva de trabajar con los padres es si estos acuden a la escuela. Además, destacan que las estrategias para involucrar a los padres implican más responsabilidades adicionales, como compromisos administrativos, y señalan la falta de tiempo como un obstáculo para diseñar estas estrategias de manera efectiva.

Por otro lado, los docentes señalan aspectos positivos relacionados con las redes de apoyo dentro de la escuela. Estas redes posibilitan, a través de la colaboración con otros actores, llegar a los padres de familia e involucrarlos en el proceso educativo. Estas redes ofrecen la oportunidad de comprender el contexto en el que viven las familias y cumplen la función de sustituir las visitas domiciliarias, que por normatividad los docentes ya no pueden realizar.

Otro aspecto que facilita un mayor acercamiento entre los padres y los docentes es definido por el contexto rural. En virtud de ser una escuela telesecundaria, los docentes perciben que tienen una conexión más estrecha con sus alumnos y sus familias, dado que están a cargo de un solo grupo a lo largo de todo el ciclo escolar.

Una práctica implementada por la administración escolar consiste en asignar a una maestra que pertenece a la comunidad en los primeros grados. Esto tiene como resultado que los padres de familia de su grupo en grados posteriores mantengan una participación en la educación de sus hijos. Esta estrategia fue comunicada por los docentes de los grados superiores.

## Referencias

Ander-Egg, E. (2013). *Diccionario de psicología*. Fondo Editorial de la UIGV.

Calvo, M. I., Verdugo, M. A., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>

- Delgado, M. A. (enero, 2008). *Un estudio de caso en una comunidad náhuatl de Puebla* [Trabajo presentado]. Foro Ciudadano sobre la Participación Social en Educación, Puebla, México.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la educación*, (8), 1-15.
- Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fernández, L. (2013). *La Familia: retos de hoy. Las Familias Mexicanas en la Actualidad* [Trabajo presentado]. Segundo Coloquio de Instituto de Terapia Familiar Cencalli, México, D. F.
- Ferreyra, H. A., Peretti, G. C., Carandino, E. A., Eberle, M. J., Provinciali, D. M., Rimondino, R. E., & Salgueiro, A. M. (2006). Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas...? *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(39), 1-18. <http://rieoei.org/deloslectores/1498Ferreyra.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós.
- Hay, I., Wright, S., Watson, J., Allen, J., Beswick, K., & Cranston, N. (2016). Parent-child connectedness for schooling and students' performance and aspirations: An exploratory investigation. *International Journal of Educational Research*, 77, 50–61.
- Huerta, E. (2010). Formas de apoyo parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 167-185.
- Jiménez, D. (2009). *Estilos de crianza y su relación con el rendimiento académico, análisis y propuestas de intervención* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México, México. <http://132.248.9.195/ptd2009/mayo/0642860/Index.html>
- Landeros, L., & Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. INEE.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.
- Márquez, L. (2014). *La participación social en la escuela secundaria pública. Los padres y madres de familia como actores sociales: Un estudio de caso* [Tesis Doctoral]. Universidad Iberoamericana Puebla, México. [http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1221/III\\_Lorena\\_M%C3%A1rquez.pdf?sequence=2](http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1221/III_Lorena_M%C3%A1rquez.pdf?sequence=2)

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Secretaría General Técnica. <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion-cee.pdf?documentId=0901e72b81b3fe41>
- Moreno, E., Valdés, A., & Sánchez, P. (2008). Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundarias. *Revista Educando para el Nuevo Milenio*, 15(16), 168-172.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2) 179-192. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818034005>
- Muñoz, C. (2008). *Participación Social y Calidad de la Educación Básica* [Trabajo presentado]. Foro Ciudadano sobre la Participación Social en Educación, Puebla, México.
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O., & Jiménez, J. (2006). Características de los profesores y su facilitación de la participación de los apoderados en el proceso enseñanza- aprendizaje. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(2), 202-212. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440207>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Perales, F. J., & Escobedo, M. M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 69-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15543298005>
- Presidencia de la República. (2013). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 11-09-2013. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php%3Fcodigo%3D5313841%26fecha%3D11/09/2013#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php%3Fcodigo%3D5313841%26fecha%3D11/09/2013#gsc.tab=0)
- Reparaz, R., & Jiménez, E. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. *Participación educativa*, 4(7), 39-46.
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16, 751-773. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000005>
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Fundamental participación de los padres de familia en las escuelas del CONAFE. *Boletines SEP*. [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Bol1890707](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Bol1890707)



- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. SEP.
- Valdés, Á. A., Ferrer, D. M., & García, T. (2010). Familia y adolescencia. En Á. Valdés & M. Ochoa (Eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp.73-74). Pearson educación.
- Valdés, Á. A., Martín, M., & Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.
- Valdés, Á. A., & Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 99-114.
- Valdés, A. A., & Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115.
- Valenzuela, C., & Sales, A. (junio, 2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86.

# Capítulo 5

## Desempeño docente de estudiantes practicantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Elizabeth Del Hierro Parra  

Ramona Imelda García López  

Diana Elizabeth Pablos Collantes  

Karen María Rincón Soto  

### Resumen

El objetivo del estudio fue identificar el nivel de satisfacción de estudiantes de escuelas secundarias privadas sobre el desempeño docente en modalidad mixta de estudiantes practicantes de Ciencias de la Educación. Se llevó a cabo una investigación cuantitativa transeccional descriptiva; en la cual participaron 326 estudiantes de secundaria, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Los principales resultados indicaron una alta satisfacción respecto a que el practicante utiliza los recursos educativos propios para el grupo; que presenta buena ortografía, redacción y nivel de lectura; así como que adapta lo planeado a las necesidades y características de los alumnos. Los mayores porcentajes de respuesta satisfactorios estuvieron asociados al uso de presentaciones, videos, formularios y al dominio de la plataforma *Classroom*. No obstante, se identificaron debilidades en áreas como estrategias de control y organización del grupo, estrategias para motivar a los estudiantes en actividades de la plataforma tecnológica y el uso de distintas aplicaciones de gamificación para las clases.

**Palabras clave:** desempeño docente, docente en formación, satisfacción del estudiante

## **Introducción**

En el año de 1921, se creó la Secretaría de Educación Pública en México, dando origen a la creación de escuelas con el propósito de desarrollar las habilidades de lectura y escritura en la población. En sus primeras etapas, estas instituciones enfrentaron escasez de maestros y, como medida para abordar esta problemática, se aceptaba como docentes a aquellos individuos que contaran con educación primaria o secundaria, y gradualmente se preparaban a través de la práctica y capacitaciones.

De acuerdo con Hernández (2019), durante este periodo surgieron inquietudes respecto a la necesidad de educar al pueblo y formar maestros. Esta preocupación condujo a la creación de escuelas para maestros, siendo la primera de estas instituciones de carácter rural. A estas escuelas se les denominó "Escuelas Normales".

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) son instituciones que se crearon en México desde 1922 y se sostienen hasta la fecha. Su objetivo inicial fue formar maestros para que desempeñaran sus funciones pedagógicas en el medio rural. En cada entidad federativa llegó a existir una ENR. (Hernández, 2019, p.224)

La primera licenciatura de Ciencias de la Educación creada en México, de la que se tiene registro, fue establecida en 1970 por la Universidad de Monterrey (UDEM), una institución privada con inspiración en la religión católica (Castellanos & Niño, 2020). Según la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2018), en 1984, la educación impartida en las escuelas normales fue elevada al grado académico de licenciatura; además, se estipuló que estas escuelas debían realizar tanto labores de docencia como de investigación educativa y difusión cultural. En la actualidad, este tipo de licenciaturas se encuentran en diversas entidades federativas del país, como Sonora, Nayarit, Campeche, Jalisco, entre otras. Los egresados de estos programas puedan aspirar y colocarse en diversos sectores y niveles educativos como docentes, además de desempeñarse en otras áreas para las cuales son formados, según los programas universitarios respectivos.

En relación con el desarrollo de la práctica docente en la formación universitaria, es esencial para proporcionar diversas experiencias a favor del futuro profesional de la educación. Cabe señalar que el término “práctica docente” implica estimular, guiar y facilitar el proceso de construcción de saberes, que abarca conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, técnicas, entre otros; todo basado en un programa de estudio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Madroñero (2016) afirmó que las prácticas profesionales se desarrollan mediante la formación universitaria, brindando a los estudiantes y futuros docentes la oportunidad de visualizar y enfrentar la realidad profesional. Estas prácticas permiten el desarrollo de habilidades para la solución de problemas, reafirman un compromiso social y ético, y contribuyen al crecimiento profesional e intelectual de los futuros docentes. Además, destaca que este proceso es uno de los más complicados e importantes en la formación de los educadores, ya que implica la aplicación de lo que se ha aprendido en el transcurso de la carrera profesional y refleja el aprendizaje adquirido.

Por lo anterior, surgió la necesidad de recabar información para identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes de secundaria con respecto al desempeño docente de los practicantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE),

centrándose específicamente en la competencia de ambientes virtuales. Esto con la finalidad de obtener retroalimentación sobre su proceso formativo y contar con información que oriente la toma de decisiones y las mejoras en los procesos de práctica de los planes de estudio futuros.

## **Fundamentación teórica**

### *Evaluación del desempeño docente*

Según la SEP (2017), la función docente establecida en el artículo 14 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) consiste en “la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación, el logro de aprendizajes de los alumnos, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia” (p.7). En este sentido, y considerando que el enfoque de esta investigación se centra en conocer la opinión de los estudiantes que recibieron clases de practicantes docentes en formación, se ha tomado como marco de referencia conceptual algunas directrices, con base en un perfil del desempeño docente establecido por la SEP (2017). Este perfil se presenta en un documento destinado a la evaluación del personal docente y técnico docente en educación básica, que incluye cinco dimensiones: (1) conocer a sus alumnos y cómo aprenden; (2) organización del trabajo educativo, didáctica pertinente; (3) docente en mejora continua, desarrollo profesional; (4) docente con responsabilidad legal y ética; y (5) docente con participación eficaz en la escuela y vínculo con la comunidad.

Además, las dimensiones anteriores son congruentes con los dominios del marco de un buen desempeño docente en educación básica del Ministerio de Perú (Suyo, 2017). Este marco establece que un dominio es un ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. Los cuatro dominios son: (a) preparación para el aprendizaje, (b) enseñanza para el aprendizaje, (c) participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y (d) el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Las dimensiones que se encontraron en común para adaptar un instrumento con el fin de recuperar información sobre el desempeño del docente en formación fueron: preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje y desarrollo de la profesionalidad e identidad docente. En función de este hallazgo, se seleccionó como pertinente para el objetivo de esta investigación un instrumento que incluye cinco categorías afines, al cual se le realizó una adaptación específica en relación con el aspecto de la tecnología. Esto se llevó a cabo porque los practicantes que impartieron las clases recibieron orientación para considerar este aspecto en el diseño instruccional y la producción de recursos educativos.

## **Método**

### **Tipo de estudio**

El estudio llevado a cabo fue de naturaleza cuantitativa, adoptando un diseño transeccional descriptivo. La muestra fue seleccionada mediante un método no probabilístico por conveniencia, limitándose a la participación de aquellos estudiantes que accedieron a responder la encuesta. El objetivo principal fue identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes de secundaria con respecto al desempeño docente de los practicantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, centrándose específicamente en la competencia de ambientes virtuales.

### **Participantes**

La muestra estuvo compuesta por estudiantes del sector privado de educación secundaria, pertenecientes a dos escuelas secundarias adscritas en convenio de colaboración con la LCE del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) para llevar a cabo prácticas académicas en la competencia de ambientes virtuales de aprendizaje en docencia. Cabe mencionar que la investigación se realizó en el sector privado, debido a que todas las prácticas del cuarto semestre de la licenciatura se llevaron a cabo en ese entorno educativo. Participaron en total 326 estudiantes de educación secundaria, 55% hombres y 45% mujeres. La edad de los participantes osciló entre 12 y 15 años; el 41% de los participantes tenía 14 años y el 30% tenía 13 años. Además, 133 (40%) estudiantes eran de tercer grado, 116 (36%) de segundo grado y el resto, que constituye la minoría, de primer grado de secundaria.

## Instrumentos

El instrumento utilizado fue la “Escala estimativa para valorar el desempeño de los docentes en formación”, empleada por la Escuela Normal No. 3 de Toluca, México. Se realizaron adaptaciones en relación con el desempeño esperado de los estudiantes en el semestre en el que se realizó la investigación. Además, se ajustó el vocabulario para que los estudiantes de secundaria pudieran comprender y responder de manera efectiva. Este instrumento consta de un apartado de datos de identificación que incluye género, edad, grupo, grado y escuela. Está estructurado con un total de 27 ítems distribuidos en cinco dimensiones: (1) enseñanza, la cual evalúa el dominio de las habilidades docentes tales como la inducción, comunicación, uso de estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje y control del grupo, así como llevar a cabo procesos de evaluación; (2) habilidades de aprendizaje, que evalúa habilidades para captar la atención, motivar y promover la participación de los estudiantes, favorecer el trabajo individual y colaborativo, y organizar actividades de manera clara; (3) organización académica, que considera la habilidad del docente para realizar ajustes instruccionales según el contexto y las características de los estudiantes; (4) tecnología, que evalúa la destreza del docente en el uso del equipo de cómputo y herramientas tecnológicas, tales como plataformas, aplicaciones para la creación de presentaciones, videos, formularios, entre otras; y (5) práctica de valores, en donde se observa la formalidad y puntualidad, así como el desempeño durante el desarrollo de las actividades programadas. La escala de respuesta utilizada abarcó las siguientes opciones: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

El instrumento utilizado fue sometido a un proceso de validación por dos expertos en contenido, quienes proporcionaron observaciones sobre la redacción. Estas observaciones fueron consideradas y atendidas para mejorar la calidad del instrumento. Además, se evaluó la fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual arrojó un valor de .916, lo cual demuestra que es altamente consistente. El análisis de fiabilidad se llevó a cabo al aplicar el instrumento a los 326 estudiantes y al procesar los datos mediante el software *IBM SPSS Statistics 23*.

## **Procedimiento de recolección y análisis de datos**

Para la aplicación del instrumento, se solicitó autorización a las maestras titulares de los grupos de secundaria y a la Dirección del plantel. Se explicó claramente el propósito de la investigación y se invitó a los estudiantes a participar de manera voluntaria en la investigación, indicando que la información recopilada sería utilizada exclusivamente para fines de investigación y que se mantendría confidencial. Posteriormente, se elaboró un calendario de visitas y se aplicó en los dos grupos participantes; cada sesión duró entre 15 y 20 minutos; para mantener la atención de los estudiantes, se dio lectura pregunta por pregunta y se esperaba que seleccionaran respuesta. Una vez aplicados todos los instrumentos, se construyó la base de datos y se analizó con el software *IBM SPSS Statistics 23*.

## **Resultados**

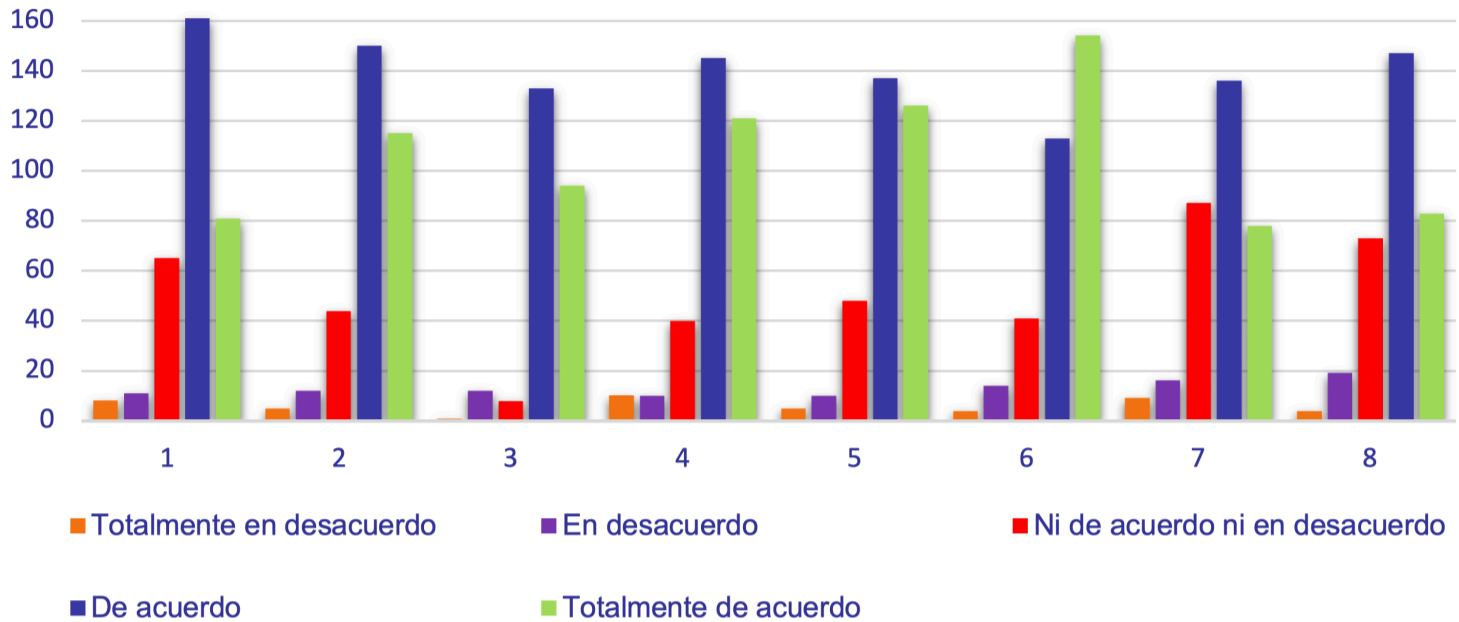
Los resultados se presentan de acuerdo con los porcentajes más altos en cada categoría, como un comportamiento de alta satisfacción en la escala opciones 4 y 5 (de acuerdo y totalmente de acuerdo) y los ítems que sobresalieron en esto. Además, se presenta, en los casos que así ocurrió, los ítems con poco más de respuestas en la escala opciones 1 y 2, que son las de menor satisfacción (totalmente en desacuerdo y en desacuerdo). Esta manera de analizar los resultados permitió identificar fortalezas y debilidades por aportar a las academias y, en general, al programa de LCE para la mejora en las siguientes generaciones.

En cuanto a la categoría 1 "Enseñanza", como se observa en la Figura 1, el ítem con el porcentaje más alto de respuestas con mayor satisfacción (82% de respuesta en 4 y 5) fue el número 6, que se refiere a que los recursos utilizados son propios para el grupo. Le sigue el ítem 2, que se refiere a que demuestra preparación en los temas (81% de respuestas de alta satisfacción). El ítem con más respuestas en baja satisfacción (8%) y menor respuesta en las dos más altas (65%) fue el 7, relacionado con las estrategias de control y organización del grupo; aunque este porcentaje no es alarmante, podría indicar un área de mejora.



**Figura 1**

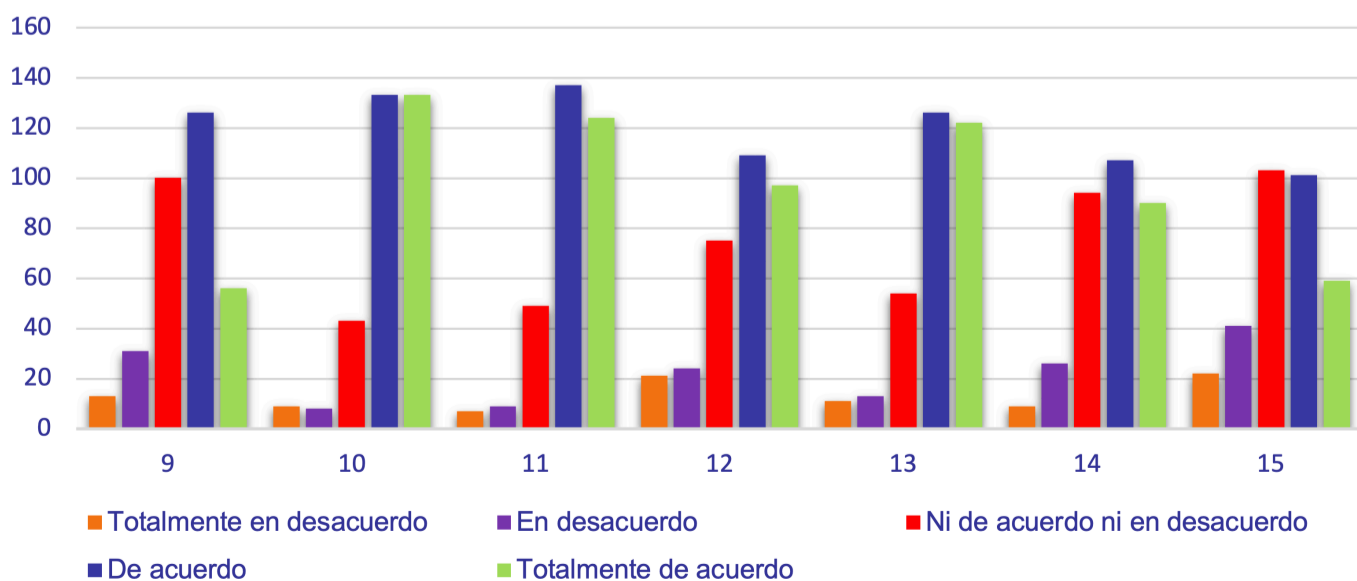
*Habilidades de enseñanza*



En la categoría 2 “Habilidades de aprendizaje”, los dos ítems con las frecuencias más altas en satisfacción fueron el ítem 10, referente a que maneja buena ortografía y redacción, y el ítem 11, referente a que tiene buen nivel de lectura; con un porcentaje de respuestas de alta satisfacción del 82% y 80%, respectivamente (Figura 2). Por su parte, el ítem 15, relacionado con las estrategias para motivar a responder y participar en actividades de la plataforma tecnológica fue no satisfactorio en un 19%.

**Figura 2**

*Habilidades de aprendizaje*

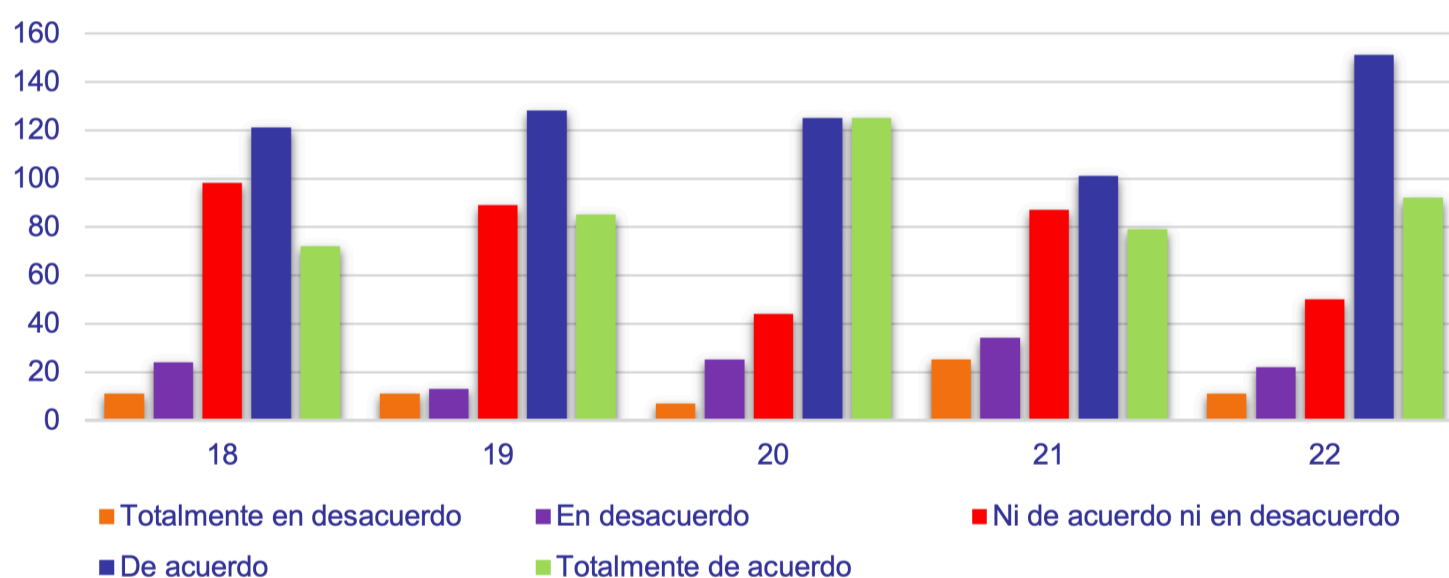


En la categoría 3 “Organización académica del practicante”, el ítem con la frecuencia más alta en satisfacción y menor número de insatisfacción fue el número 16, relacionado con adaptar lo planeado a las necesidades y características de los alumnos.

En la categoría 4 “Tecnología”, los ítems con los mayores porcentajes de respuesta satisfactoria fueron el ítem 20, relacionado con el uso de presentaciones, videos, formularios, y el ítem 19, relacionado con el dominio de la plataforma *Classroom* (77%). El ítem 21, referente al uso de distintas aplicaciones de gamificación, obtuvo un porcentaje del 18% en respuestas de baja satisfacción (Figura 3).

**Figura 3**

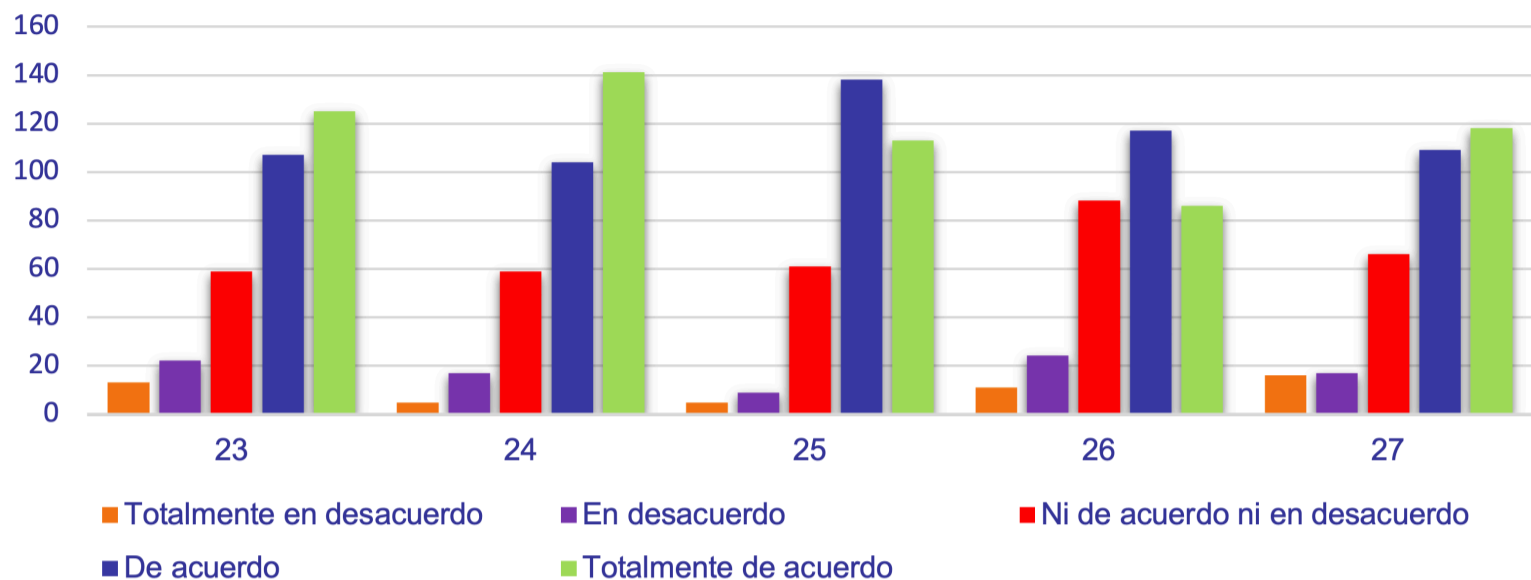
*Habilidades tecnológicas*



Por último, en la categoría 5 “Valores que demostró el practicante”, el ítem 25 es el que sobresale con mayores respuestas en alta satisfacción (77%) y menores en baja satisfacción (4%). Como se observa en la Figura 4, en otros comportamientos de respuesta de esta categoría la distribución es más equilibrada. El ítem 25 se refiere a que el practicante ofreció atención con interés en los estudiantes en las clases presenciales. Como complemento, el ítem 24, que se refiere a que el practicante portó vestimenta profesional, es el segundo en alta satisfacción (75%) y le sigue en menores respuestas de baja satisfacción (7%).

## Figura 4

Valores que demostró el practicante



## Discusión y conclusiones

Dado que los programas educativos universitarios para profesionales de la educación tienen la expectativa de generar resultados con un impacto significativo en la sociedad, ya que desempeñan un papel directo en la formación de las personas, esta investigación ha resultado relevante y representa un buen punto de partida para las mejoras en el programa de licenciatura en el cual se realizó. No obstante, la información obtenida podría ser de interés para cualquier programa universitario que forme estudiantes en el ámbito de la educación.

Los resultados del análisis revelaron varias fortalezas en el desempeño de los practicantes, entre ellas, el uso de recursos didácticos propios para el grupo, preparación adecuada en los temas y habilidades destacadas en ortografía, redacción y nivel de lectura; además se observó una alta satisfacción en el uso de presentaciones, videos, formularios y el dominio de la plataforma *Classroom*. Estos hallazgos coinciden y respaldan la idea de la SEP (2017) sobre el papel del docente como facilitador del proceso de construcción de saberes, abarcando conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones y técnicas.

Asimismo, se encontró que los practicantes ofrecieron atención con interés hacia los estudiantes durante las clases presenciales y mantuvieron una vesti-

menta profesional. Estos aspectos se alinean con la idea de que las prácticas profesionales, como parte de la formación universitaria, permiten a los estudiantes y futuros docentes visualizar y enfrentar la realidad profesional, reafirmar un compromiso social y ético, así como desarrollar un nivel profesional e intelectual (Madroño, 2017).

En el análisis, también se identificaron algunas debilidades, tales como la falta de experiencia suficiente del practicante en estrategias de control y organización del grupo, lo cual afectó su capacidad para mantener un control adecuado sobre el aula. Asimismo, se observó una debilidad en las estrategias para motivar la participación de los estudiantes en actividades de la plataforma tecnológica, especialmente en el seguimiento y retroalimentación de las actividades a través de *Classroom*. Además, en los hallazgos se encontró como oportunidad de mejora el uso de distintas aplicaciones de gamificación para las clases; sugiriendo la inclusión de actividades diseñadas con elementos de gamificación para mejorar la participación y motivación de los estudiantes. Estas tres debilidades ofrecen información valiosa, que podrían permitir reforzar los planes de clase y talleres de formación del LCE, para que en las próximas prácticas profesionales el desempeño resulte con un impacto de mayor calidad, profesionalismo y, por lo tanto, de alta satisfacción para los estudiantes, docentes y directivos receptores.

### Referencias

- Castellanos, J. C., & Niño, S. A. (2020). Memoria histórica de la licenciatura en Ciencias de la Educación impartida en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17. <https://bit.ly/3pEL5kt>
- Hernández, M. (2019). Mactumactzá: la historia que se cuenta de las Escuelas Normales Rurales en México. *Pedagogía y Saberes*, 50, 223–225. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7450>
- Madroño, D. C. (2017). La práctica hace al maestro: desarrollo personal y profesional de docentes. *Revista Huellas*, 3, 1-10. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/3344>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar en educación básica*. SEP. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2018-2019/diagnostica/ba/misc/EAMI.pdf>

Suyo, J. J. (2017). *Los cuatro dominios del marco del buen desempeño docente. Consideraciones del manual de competencias e instrumentos de evaluación docente del Ministerio de Perú*. <https://julioj14.blogspot.com/2017/03/los-cuatro-dominios-del-marco-de-buen-desempeno-docente.html>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles Educativos*, 40(160), 192-208. [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/58781](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58781)

# Capítulo 6

## Fase de diseño en la competencia de docencia en estudiantes universitarios

Diana Elizabeth Pablos Collantes  

Sonia Verónica Mortis Lozoya  

Ariana Gaytan Peñuñuri  

Nayat Lucía Amparán Valenzuela  

### Resumen

Una adecuada planeación didáctica representa un elemento esencial para asegurar el logro de las metas instruccionales durante procesos formativos, por lo que el objetivo de esta investigación de enfoque cuantitativo fue describir el nivel de dominio que presentan los estudiantes de una licenciatura en ciencias de la educación en el diseño de planeaciones didácticas argumentadas como parte de la función docente. En el estudio participaron 26 estudiantes inscritos en el último año del programa educativo. La evaluación se realizó por parte de docentes expertos en el área y bajo la aplicación de una lista de verificación con escala nominal, así como una rúbrica. Los resultados ubican a los estudiantes en un nivel resolutivo, lo cual significa un dominio de conocimientos y habilidades mínimas indispensables para realizar una planeación didáctica y su argumentación, haciéndose necesario fortalecer la competencia de docencia, con el fin de cumplir el perfil de egreso.

*Palabras clave:* planeación didáctica, secuencia didáctica, competencia docente

## **Introducción**

“Educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador” (Carriazo et al., 2020, p.88). La planeación didáctica es un proceso en el cual se diseñan y organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje en un entorno educativo. Su propósito es establecer los objetivos de aprendizaje, seleccionar los contenidos, definir el sistema de evaluación, emplear las estrategias de enseñanza y realizar ajustes necesarios para mejorar el proceso educativo. La planeación didáctica es esencial para lograr una educación efectiva, satisfactoria y de calidad para los estudiantes.

En el rediseño del Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), realizado en el año 2016 en una universidad del sur de Sonora, se estableció como objetivo formar profesionistas capaces de llevar a cabo procesos educativos en sus diferentes niveles de concreción curricular. Lo anterior, mediante el desarrollo de tres competencias específicas, entre las cuales se incluye la docencia, la cual debe permitir al estudiante desempeñarse como docente en instituciones educativas. Para ello, se trabaja bajo el método de proyectos, que facilita la colaboración entre las diferentes asignaturas del semestre y permite alcanzar la competencia al finalizar el proceso formativo, es decir, durante el octavo semestre de formación.

Durante el proyecto formativo, se le concede una atención significativa a la fase de diseño, específicamente en relación con el desarrollo de planeaciones, secuencias didácticas o planes de sesión; estas acciones son consideradas esenciales para el docente, ya que sirven como guías de acción en el trabajo frente al grupo. Al respecto, el proyecto formativo de docencia adopta dos métodos para el diseño de estas planeaciones, con el fin de fortalecer la acción docente. Por un lado, se incorporan “los siete momentos de una lección” propuestos por el Dr. Ramón Ferreiro en la Enseñanza Libre de Improvisación (Método ELI), que plantea una serie de estrategia didácticas distribuidas en momentos de desarrollo de la lección, con el objetivo de potencializar la inteligencia, la creatividad y el talento de los estudiantes, ya sea en entornos presenciales, virtuales o mixtos (Ferreiro, 2012). Además, se toman en cuenta los principios de las neurociencias como otra base metodológica; esta elección busca mejorar la atención, motivación y desempeño académico de los estudiantes (Valerio et al., 2016).

Para determinar el nivel de dominio de la competencia de docencia, se evalúan las planeaciones de las sesiones desarrolladas por los estudiantes, las cuales son consideradas evidencias de producto de esta competencia. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue describir el nivel de dominio que presentan los estudiantes de una licenciatura en ciencias de la educación en el diseño de una planeación didáctica argumentada como parte de la función docente.

### **Fundamentación teórica**

La competencia para organizar situaciones de aprendizaje efectivas, donde se evidencie la destreza del profesor para seleccionar estrategias y técnicas pertinentes para alcanzar las metas instruccionales, es esencial en el ámbito docente. La organización de estas situaciones de aprendizaje implica la vinculación de todos los elementos presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje o acto didáctico, partiendo desde una contextualización y diagnóstico hasta la selección y planteamiento de actividades coherentes para el desarrollo de competencias en los estudiantes (Castro-Durán et al., 2022; Perrenoud, 2004; Torra et al., 2012; Villaroel & Bruna, 2017).



Para lograr lo anterior, el docente debe reflejar una comprensión profunda de los contenidos y la didáctica pertinente para la enseñanza de las disciplinas. Esto implica tener un pensamiento didáctico que le permita utilizar estrategias efectivas; asimismo, es esencial la implementación de estrategias de evaluación formativa para orientar sus planeaciones, actividades y seguimiento hacia la excelencia académica (Ojeda et al., 2020).

Otro aspecto importante es la organización de una clase por parte del docente, la cual debe centrarse en un proceso enmarcado por tres momentos clave: inicio, desarrollo y cierre. Este enfoque implica que el docente, desde su pensamiento didáctico, sea capaz de *determinar la competencia* que se busca formar (qué enseñar), *seleccionar estrategias didácticas* que orienten las actividades de mediación y de aprendizaje, *distribuir los tiempos*, y *seleccionar y desarrollar materiales didácticos y recursos digitales* (cómo enseñar). Además, debe plantear un plan de evaluación para verificar el logro de las competencias y diseñar momentos de metacognición que promuevan la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, buscando promover su autorregulación (Belalcazar, 2018).

## **Método**

### **Tipo de estudio**

En esta investigación con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, participaron todos los estudiantes inscritos en las asignaturas optativas que corresponden a la competencia de docencia, durante el séptimo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), cohorte 2019-2023.

### **Participantes**

La población en este estudio estuvo conformada por los 26 estudiantes inscritos en las asignaturas de Práctica Profesional III, Práctica Profesional IV, Optativa I (Enfoques y Metodologías de Enseñanza) y Optativa II (Conducción de Grupos), correspondientes al séptimo semestre. De estos, 22 (85%) fueron mujeres y cuatro (15%) hombres. Colaboraron como docentes frente a grupo en 15 planteles de

educación básica, tanto en nivel primaria como en media superior. La distribución fue la siguiente: el 50% (n = 13) de los estudiantes se ubicaron en educación primaria y el 50% (n = 13) en educación media superior.

### Instrumento

Se empleó una lista de cotejo de escala nominal dicotómica, con opción de respuesta "sí" o "no", organizados en dos dimensiones; la primera dimensión pretende evaluar el cumplimiento de los elementos que integran una *planeación didáctica*, mientras que la segunda pretende evaluar el desarrollo de la *argumentación*. Además, se incluyó un apartado para registrar observaciones.

Asimismo, se utilizó una rúbrica para evaluar la fase de diseño de la competencia de docencia. Esta rúbrica consta de dos criterios de competencia, cada uno con cinco niveles de desempeño, en los cuales se ubica al estudiante. Estos niveles son: *preformal*, *receptivo*, *resolutivo*, *autónomo* y *estratégico*, y están descritos en la norma de competencia (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Norma de competencia de docencia, fase de diseño*

Criterios	Niveles
Saber conocer  Valor 40%	<i>Preformal</i> . Identifica, pero no argumenta los elementos de la planificación didáctica. Valor: 0-10
	<i>Receptivo</i> . Identifica los elementos y los fundamentos para la argumentación de la planificación, pero le faltan evidencias para su desarrollo. Valor: 11-20
	<i>Resolutivo</i> . Argumenta la planificación tomando como referencia modelos y el diagnóstico contextual y académico. Valor: 21-30
	<i>Autónomo</i> . Argumenta la planificación tomando como referencia modelos y el diagnóstico contextual y académico, según los planes y programas vigentes y el ambiente de aprendizaje. Valor: 31-40

Criterios	Niveles
	<i>Estratégico.</i> Argumenta la planificación tomando como referencia modelos y el diagnóstico contextual y académico, según los planes y programas vigentes y el ambiente de aprendizaje, analizando los posibles resultados sobre los agentes involucrados en la comunidad. <i>Valor: N/A</i>
	<i>Preformal.</i> Diseña una planificación, plasmando los elementos en el formato correspondiente, mostrando una visión poco coherente y sistemática. <i>Valor: 0-9</i>
	<i>Receptivo.</i> Diseña una planificación con los elementos básicos que la conforman. <i>Valor: 10-29</i>
Saber hacer	<i>Resolutivo.</i> Desarrolla la planificación didáctica describiendo resultados de aprendizaje esperados, organizando contenidos formativos, estableciendo estrategias de enseñanza y de aprendizaje, definiendo los recursos y materiales educativos, y describiendo el proceso de evaluación, sin seleccionar un modelo. <i>Valor: 30-49</i>
Valor 60%	<i>Autónomo.</i> Desarrolla la planificación didáctica seleccionando un modelo, describiendo resultados de aprendizaje esperados, organizando contenidos formativos, estableciendo estrategias de enseñanza y de aprendizaje, definiendo los recursos y materiales educativos, y describiendo el proceso de evaluación. <i>Valor: 50-60</i>
	<i>Estratégico.</i> Desarrolla la planificación didáctica seleccionando un modelo, describiendo resultados de aprendizaje esperados, organizando contenidos formativos, estableciendo estrategias de enseñanza y de aprendizaje, siendo estas inclusivas, definiendo los recursos y materiales educativos, describiendo el proceso de evaluación, y analizando los posibles resultados sobre los agentes involucrados en la comunidad. <i>Valor: N/A</i>

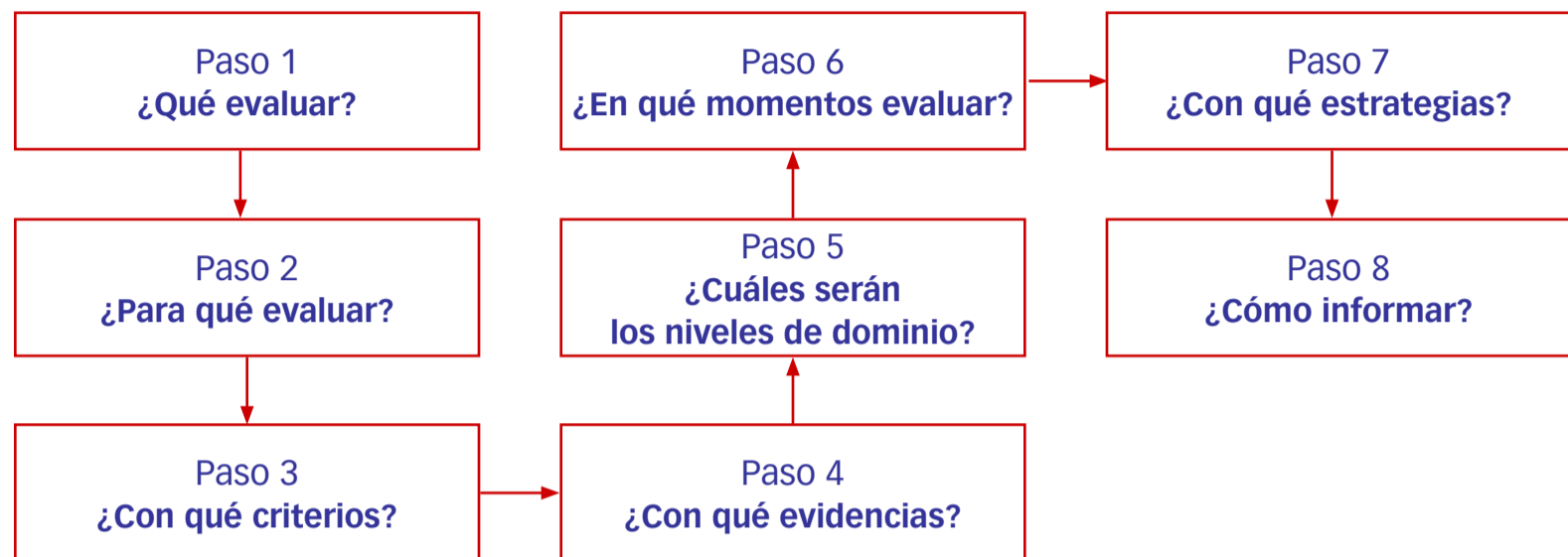
*Nota.* Se observa el nivel estratégico sin valor, dado que se espera desarrollar la competencia en un nivel autónomo.

## Procedimiento

Para llevar a cabo el proceso de evaluación, se siguió la metodología por competencias, como se muestra en la Figura 1.

## Figura 1

### Metodología del proceso de evaluación



Nota. Basado en Tobón et al. (2010).

El objetivo fue evaluar la fase de diseño de la competencia de docencia para determinar el nivel de dominio de los estudiantes-practicantes de séptimo semestre de la LCE. Para ello, se revisaron las planeaciones didácticas argumentadas elaboradas por los estudiantes, las cuales corresponden a la evidencia de producto solicitada en los criterios de desempeño de la fase de docencia, señalados en la norma de competencia (Tabla 1). Los resultados se comunicaron mediante un informe dirigido a la responsable del programa educativo de la LCE.

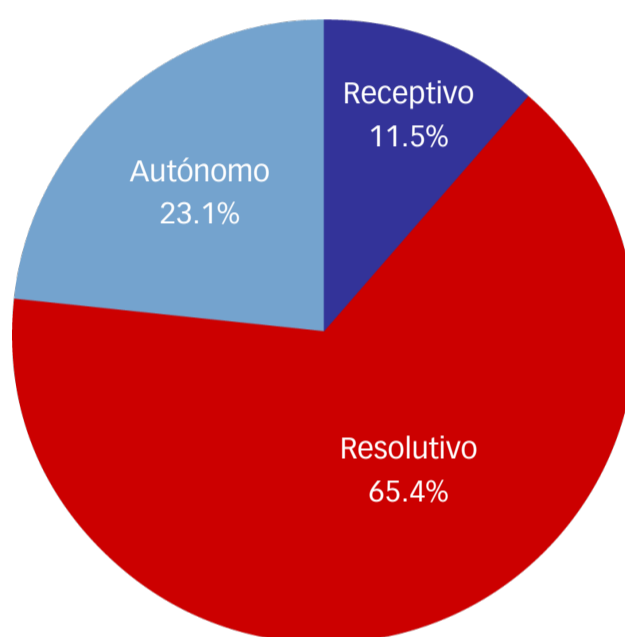
## Resultados

En el análisis de las 26 planeaciones didácticas incluidas en los portafolios docentes, se observa que un 11.5% (n = 3) de los estudiantes se sitúan en un nivel receptivo, indicando que apenas logran *diseñar una planificación con los elementos básicos que la conforman*. El 65.4% (n = 17) alcanza a *desarrollar la planificación didáctica describiendo resultados de aprendizaje esperados, organizando contenidos formativos, estableciendo estrategias de enseñanza y de aprendizaje, definiendo los recursos y materiales educativos, y describiendo el proceso de evaluación, sin seleccionar un modelo*; por lo tanto, se ubican en el nivel resolutivo.

Mientras que el 23.1% (n = 6) logra ubicarse en un nivel autónomo al *desarrollar la planificación didáctica seleccionando un modelo, describiendo resultados de aprendizaje esperados, organizando contenidos formativos, estableciendo estrategias de enseñanza y de aprendizaje, definiendo los recursos y materiales educativos, y describiendo el proceso de evaluación* (Figura 2).

## Figura 2

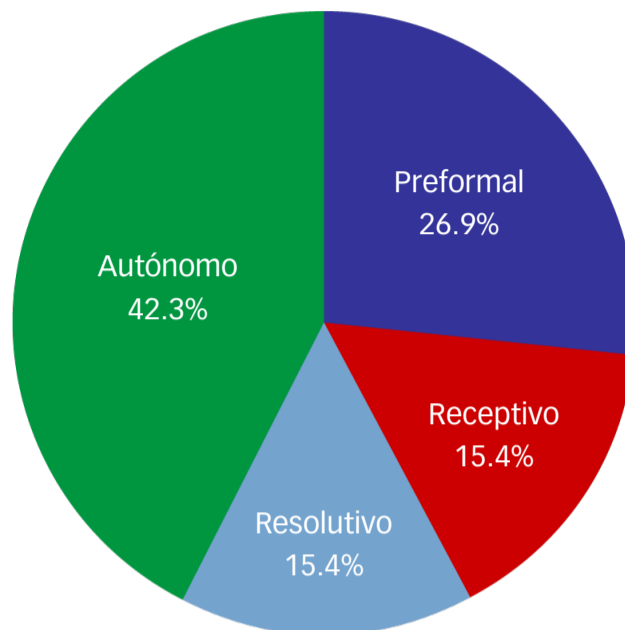
*Saber hacer: Planeación didáctica*



Respecto a la argumentación, se identificó que un 26.9% (n = 7) de los estudiantes se ubicaron en un nivel preformal, lo que significa que *identifica, pero no argumenta los elementos de la planificación didáctica*. Un 15.4% (n = 4) *identifica los elementos y los fundamentos para la argumentación de la planificación, pero le faltan evidencias para su desarrollo*, ubicándose en un nivel receptivo; otro 15.4% (n = 4) *logra argumentar la planificación tomando como referencia modelos y el diagnóstico contextual y académico*, que corresponde a un nivel resolutivo. El 42.3% (n = 11) restante se ubica en un nivel autónomo, *logrando argumentar la planificación al tomar como referencia modelos y el diagnóstico contextual y académico, según los planes y programas vigentes y el ambiente de aprendizaje* (Figura 3).

**Figura 3**

*Argumentación de la planeación didáctica*



Por otra parte, en los resultados de la evaluaci3n de la fase de dise1o en lo global, se observa que un 3.8% ( $n = 1$ ) de los estudiantes se encuentra en un nivel preformal respecto al logro, un 23.07% ( $n = 6$ ) logr3 un nivel de dominio receptivo, ambos niveles se consideran como poco favorables, dado que no desarrollan con calidad los criterios de producto. No obstante, un 42.30% ( $n = 11$ ) de los alumnos logr3 un nivel resolutivo y un 30.76% ( $n = 8$ ) se ubic3 en el nivel aut3nomo, lo que significa que m3s de la mitad de los estudiantes evaluados demuestran un nivel de dominio satisfactorio en la fase de dise1o (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Nivel de dominio por estudiante*

No.	Hacer Planeaci3n did3ctica	Nivel de dominio	Saber Conocer Argumentaci3n	Nivel de dominio	General fase	Nivel de dominio
1	43.00	Resolutivo	.00	Preformal	43.00	Receptivo
2	35.00	Resolutivo	20.00	Receptivo	55.00	Resolutivo
3	46.00	Aut3nomo	34.00	Aut3nomo	80.00	Resolutivo
4	17.00	Receptivo	.00	Preformal	17.00	Pre-formal

No.	Hacer Planeación didáctica	Nivel de dominio	Saber Conocer Argumentación	Nivel de dominio	General fase	Nivel de dominio
5	31.00	Resolutivo	26.00	Resolutivo	57.00	Resolutivo
6	46.00	Resolutivo	40.00	Autónomo	86.00	Autónomo
7	40.00	Resolutivo	40.00	Autónomo	80.00	Resolutivo
8	43.00	Resolutivo	40.00	Autónomo	83.00	Autónomo
9	18.00	Receptivo	20.00	Receptivo	38.00	Receptivo
10	55.00	Autónomo	40.00	Autónomo	95.00	Autónomo
11	49.00	Resolutivo	36.00	Autónomo	85.00	Autónomo
12	43.00	Resolutivo	30.00	Resolutivo	73.00	Resolutivo
13	46.00	Resolutivo	.00	Preformal	46.00	Receptivo
14	52.00	Autónomo	34.00	Autónomo	86.00	Autónomo
15	52.00	Autónomo	40.00	Autónomo	92.00	Autónomo
16	52.00	Autónomo	.00	Preformal	52.00	Resolutivo
17	52.00	Autónomo	34.00	Autónomo	86.00	Autónomo
18	46.00	Resolutivo	40.00	Autónomo	86.00	Autónomo
19	43.00	Resolutivo	18.00	Receptivo	61.00	Resolutivo
20	40.00	Resolutivo	34.00	Autónomo	74.00	Resolutivo
21	49.00	Resolutivo	.00	Preformal	49.00	Receptivo
22	55.00	Autónomo	.00	Preformal	55.00	Resolutivo
23	45.00	Resolutivo	22.00	Receptivo	67.00	Resolutivo
24	28.00	Receptivo	.00	Preformal	28.00	Receptivo
25	31.00	Resolutivo	18.00	Receptivo	49.00	Receptivo
Promedio	42.35		22.92		65.27	Resolutivo

La argumentación de la planeación didáctica corresponde al criterio del “saber conocer”, el cual se identificó como un área de mejora que se tiene que atender, ya que el resultado se ubicó en el límite del nivel resolutivo y el nivel receptivo. Se identificaron a siete de los practicantes en nivel preformal, es decir, el nivel más bajo de la rúbrica, mientras que en la planeación didáctica del criterio del “saber hacer” no se identificó a ningún alumno en nivel preformal. Sin embargo, solo siete practicantes alcanzaron el nivel autónomo.

## Discusión y conclusiones

En el ámbito educativo y con el enfoque de la evaluación por competencias, es necesario que el docente determine el nivel de desempeño del alumno, mediante criterios establecidos en una norma de competencia. “Los criterios de desempeño se refieren a los resultados de aprendizaje esperados y representan la base de la evaluación y del establecimiento de las condiciones para inferir el logro de la competencia” (Morales et al., 2020, p.48). La evaluación realizada en este estudio fue solo una parte de la competencia de docencia, debido a que solamente se evaluaron la habilidad (saber hacer) y el conocimiento (saber conocer) de la fase de diseño.

Es decir, se evaluó el nivel de dominio en la elaboración de planeaciones didácticas y su argumentación, a través de un proceso de evaluación basado en criterios, evidencias, técnicas e instrumentos previamente establecidos en una norma de competencia. En este caso, se evaluó el criterio del “saber conocer” y el “saber hacer” de los estudiantes de práctica profesional, revelando un promedio aceptable (nivel resolutivo), pero no el nivel de dominio autónomo esperado para estudiantes practicantes en el último año de su plan. Esta discrepancia sugiere áreas de oportunidad, lo que subraya la necesidad de ajustes en los programas de curso y planes de clase relacionados con la formación del diseño de planeaciones didácticas y su argumentación en este programa educativo. Además, se propone aplicar más técnicas de metacognición y metaevaluación en la práctica docente. Se han formulado recomendaciones para los cursos de la competencia de docencia en el nuevo plan de estudios, para implementarse en agosto del 2023.

## Referencias









- Belalcazar, M. C. (2018). *Elementos de la secuencia didáctica que desarrollan competencias argumentativas y pensamiento crítico* [Tesis de maestría]. Universidad ICESI, Santiago de Cali. [http://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/handle/10906/84005](http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84005)
- Carriazo, C., Perez, M., & Gavira, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 3(25), 86-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963600007>



- Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Ó., Cid-Anguita, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), 4-16. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser un mejor maestro, el método ELI*. Trillas.
- Morales, S., Hershberger, R., & Acosta, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 63(3), 46-56. <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2020/un203h.pdf>
- Ojeda, D., Campo, A., & Coba, J. (2020). Competencias docentes para fortalecer procesos de calidad educativa en la educación básica primaria. *Revista ESPACIOS*, 41(33), 93-104. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p08.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Editorial Grao. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Tobón, S., García, J., & Pimienta, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Torra, I., Manuel De Villena, I., Pérez, M, J., Pagés, T., Valderrama, E., Márquez, M. D., Sabaté, S., Solá, P., Hernández, C., Sangrá, A., Guàdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C., Tena, A., & Triadó, X. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Valerio, G., Jaramillo, J., Caraza, R., & Rodríguez, R. (2016). Principios de Neurociencia aplicados en la Educación Universitaria. *Formación universitaria*, 9(4), 75-82. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400009>
- Villaroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

# Capítulo 7

## Tutor ideal en el programa de tutoría académica universitaria

Ariana Gaytan Peñuñuri    
Claudia Selene Tapia Ruelas    
Nayat Lucía Amparán Valenzuela    
Diana Elizabeth Pablos Collantes  

### Resumen

El desarrollo de programas de tutoría en la educación superior atiende la necesidad de contribuir a la formación integral de los estudiantes universitarios, promoviendo el logro de niveles de desempeño académico significativos, elevando los índices de eficiencia terminal y reduciendo la reprobación y rezago. Debido a su relevancia, surge la necesidad de identificar la definición de tutor ideal universitario, según la opinión de los tutorados en el primer año de la licenciatura y, con ello, renovar perfiles y directrices en programas formativos para la construcción de la figura que opera la tutoría universitaria. Se llevó a cabo un estudio cualitativo, bajo el diseño basado en la teoría fundamentada a través de la técnica de composición escrita, con una guía de tópicos para la recolección de datos, en el cual participaron 61 estudiantes activos en el segundo semestre de su carrera profesional. Las aportaciones fueron concentradas en un formulario de *Google* y se analizaron con la herramienta MAXQDA 2022, codificando los términos. Las frecuencias resultantes fueron: "Apoyo" con 46%, "Guía" con 32% y "Orientador" con 22%. Se concluye que los estudiantes definen al tutor ideal universitario como un profesional que brinda acompañamiento durante la trayectoria universitaria, ofreciendo las herramientas clave para transitar con éxito y tomar decisiones asertivas.

**Palabras clave:** tutor, tutor universitario, tutor académico, tutoría universitaria

## **Introducción**

En los últimos años, las instituciones de educación superior en México han adoptado la tutoría como una estrategia para contribuir a erradicar los altos índices de rezago y deserción escolar, con el objetivo de mejorar la eficiencia terminal de los estudiantes (García et al., 2016). En este contexto, el docente se convierte en la figura central en el desarrollo de la tutoría, desempeñando dos funciones fundamentales en el proceso de formación integral de los estudiantes. En México y otros países, los centros educativos cuentan con diversos profesionales expertos en sus disciplinas, y la efectividad de la tutoría depende, entre otros factores, del perfil de cada tutor y de la estructura argumentativa y operativa del programa tutorial (León-Carrascosa & Fernández-Díaz, 2022).

Conscientes de la importancia de ofrecer un soporte a los estudiantes para facilitar su experiencia universitaria, el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), una universidad pública y autónoma en Ciudad Obregón, Sonora, México, ha fortalecido la figura del profesor en su función de tutor a lo largo de su historia. En el rediseño curricular realizado en el año 2016, se estableció un modelo de tutoría académica universitaria, concebido como un proceso de acompañamiento que comprende desde el ingreso hasta el egreso del estudiante. Se otorga especial énfasis al primer año universitario, momento crucial en el cual los estudiantes requieren apoyo para familiarizarse con la universidad, conocer los servicios disponibles y fortalecer su motivación académica (ITSON, 2023).

Conscientes de la importancia de este programa para el éxito de las trayectorias escolares de los estudiantes, el Programa Educativo (PE) de Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) adoptó el modelo institucional de tutoría académica. En su implementación, ha empleado estrategias que han favorecido el desarrollo del programa, asegurando un seguimiento y control documental adecuado.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo que el programa educativo ha dedicado para fortalecer la acción tutorial, se sigue presentando como área de oportunidad tener una definición clara de la figura del tutor académico desde la perspectiva de los estudiantes tutorados en el primer año de la licenciatura.

La identificación de las opiniones sobre el significado de la figura de un tutor universitario permitirá definir un perfil en el contexto de la opinión de los jóvenes que cursan su primer año en la universidad. Este periodo es crucial, ya que es cuando se acoge al estudiante y se le brinda la orientación que denotará el éxito en su formación o bien la deserción en sus estudios.

Cabe resaltar la importancia del desarrollo de un programa de tutoría académica con el objetivo de brindar acompañamiento estudiantil. Este programa busca incidir en la autonomía de pensamiento, fomentar la toma de decisiones sustentadas en una cultura de paz y productividad, y generar un impacto positivo en los resultados formativos, traducidos en indicadores dentro del ámbito universitario (Ponce et al., 2018).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) enmarca la acción tutorial como una herramienta de apoyo para colaborar en el desarrollo de las recomendaciones clave de políticas, organizadas en tres competencias generales de la actualización de la Estrategia de Competencias. Entre ellas, se destaca la implementación de programas de orientación y apoyo para brindar oportunidades de aprendizaje de alta calidad en el trabajo. Además, la OCDE hace referencia a investigaciones en otros países sobre alternativas para la mejora del rendimiento académicos, como Irlanda, que ha sistematizado tutorías individualizadas; Polonia, que enfoca tutorías en la educación de adultos mayores; y Canadá, que utiliza tutorías intensivas dirigidas a inmigrantes que requieren nivelación lingüística.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso un programa de tutoría en el año 2000; posteriormente, las instituciones de educación superior (IES) en México se dieron a la tarea de formalizarlo como política institucional y trazar las directrices para su operatividad. Para la ANUIES (2001, como se citó en Acereto et al., 2019), el objetivo primordial de la tutoría es proporcionar orientación sistemática al estudiante universitario a lo largo de todo el proceso formativo; esto se realiza con la intención de contribuir a elevar la calidad de dicho proceso, incidiendo especialmente en los valores, actitudes y hábitos.

A partir de la propuesta de la ANUIES, la tutoría adquiere una relevancia importante en las universidades mexicanas; esto se refleja al constituirse como un indicador esencial en los procesos de acreditación de programas educativos. El reconocimiento ante la sociedad se logra a través del establecimiento de políticas, estrategias y líneas de trabajo tangibles. Un ejemplo de esto es el órgano certificador Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE, 2023), que en su marco de referencia para la acreditación de programas universitarios (versión 2015) incluye una categoría de servicios de apoyo para el aprendizaje. Esta categoría requiere la implementación de un programa de tutoría institucional, su difusión, capacitación docente en la acción tutorial como parte de la carga académica, evaluación del programa y mecanismos de comunicación de trayectorias de tutorados para el seguimiento y control.

Lo anterior resalta la importancia del desarrollo de programas de tutoría académica en las universidades, con un enfoque especial en el funcionamiento de las tutorías y, más específicamente, en la figura que opera el programa. Es relevante destacar que hay pocos estudios centrados en la identificación de perfiles que revelen la dedicación del tutor, lo que permitiría analizar las características de cada uno al desempeñar su trabajo (León-Carrascosa & Fernández-Díaz, 2022).

Diez-Fernández y Domínguez-Fernández (2018) consideraron necesario desarrollar nuevas estrategias y líneas de acción para la tutorización universitaria. Estas estrategias deben posibilitar que los tutorados reconozcan la importancia del papel de sus tutores como impulsores de una formación integral, mediante

procesos reflexivos complejos dirigidos a mejorar la calidad del proceso de consolidación de competencias profesionales.

### **Fundamentación teórica**

“La tutoría se define como un proceso formativo, de orientación integral y acompañamiento, desarrollado por el profesorado, que implica acciones para proporcionar a los estudiantes la ayuda necesaria para conseguir sus objetivos académicos, personales y profesionales” (López & González, 2018, p.382).

Ponce et al. (2018) llevaron a cabo una tarea crucial al caracterizar la tutoría, la asesoría académica, la orientación, el coaching y la mentoría como modalidades de acompañamiento en las universidades; lo interesante fue la presentación de palabras clave de cada modalidad. En la tutoría, se proyecta el acompañamiento con similitudes a la modalidad de coaching; en cuanto a la mentoría, se destaca la tutoría entre pares, y también se menciona la palabra orientación como una modalidad en sí misma. Este análisis sugiere que los términos empleados comparten propósitos y actores que influyen en su operatividad.

Dando seguimiento al perfil de un tutor, según la Real Academia Española (RAE, 2022), es aquella persona que encamina, conduce y enseña el camino o dirige a otra persona para lograr sus objetivos. Desde esta postura, se determina que la actuación del tutor no es una actuación nueva en el ámbito de la educación, sino que sigue siendo en la actualidad una tarea esencial en el proceso formativo (Pedroso et al., 2017).

En la búsqueda por definir el perfil de un tutor, se identificó una investigación realizada por León-Carrascosa y Fernández-Díaz (2022) en Madrid, España. En este estudio, se encuestó a 4254 tutorados de escuelas públicas y privadas; el 54.2% con edad de 14 años o menos, el 32.8% entre 15 y 16 años, y el 13% con 17 años o más. Los resultados revelaron un perfil clasificado en cuatro niveles de dedicación; el primero corresponde a tutores con dedicación alta, quienes se caracterizan por un mayor compromiso en sus tareas y obligaciones tutoriales, abarcando la planificación, el desarrollo y la evaluación. Además, se establecieron tres categorías adicionales: tutores con dedicación moderada, tutores con dedicación leve y tutores sin dedicación.

La investigación mencionada se centró en categorizar al tutor respecto a su función, pero no profundizó en una reflexión sobre la definición del tutor. Otras investigaciones abordan la competencia, las funciones y las cualidades personales; por ejemplo, Salazar et al. (2022) resaltaron que los tutores deben tener un dominio del programa educativo, abarcando la planificación en todos sus elementos para la acción tutorial; además, se resalta la importancia de ser creativo, sistematizado y flexible, fomentar la motivación, trabajar la autoestima y la confianza, así como contribuir a la solución de problemas que afecten el desarrollo intelectual.

## **Método**

### **Tipo de estudio**

El estudio es de tipo cualitativo, lo que implica la obtención de datos descriptivos basados en las propias palabras de las personas, ya sea de forma hablada o escrita, así como en la conducta observable (Taylor & Bogdan, 1986). Se utilizó un diseño basado en la teoría fundamentada, en el cual el investigador busca descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones directamente de los datos, dando énfasis a la interpretación de artefactos, gestos y palabras (Quaas et al., 2001). El objetivo del estudio fue identificar la definición de un tutor ideal universitario desde la perspectiva de los tutorados del primer año de la licenciatura, ubicándose en la generación de teoría sustantiva. Es importante destacar que este enfoque se centra en la comprensión profunda de un fenómeno específico, y a pesar de sus limitaciones en términos de generalización, puede ofrecer riqueza interpretativa y nuevas perspectivas sobre el fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014). Además, se reconoce que el primer año de estudios universitarios a menudo presenta altos índices de abandono, lo que justifica la atención a este periodo específico.

### **Participantes**

El estudio se llevó a cabo con la participación de 61 estudiantes de una universidad pública, inscritos en el segundo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el Instituto Tecnológico de Sonora, campus Ciudad Obregón, Sonora, México. Del total de participantes, el 75% (n = 46) correspondía al género femenino y el 25% (n = 15) al masculino.

Los criterios de inclusión para la selección de los participantes fueron los siguientes: (a) estar inscritos en el primer año de su carrera, (b) haber cursado las materias de Tutoría 1 y Tutoría 2 dentro de la institución y (c) otorgar su consentimiento informado para participar en el estudio. La elección de estudiantes de primer año se basó en el reconocimiento de que este periodo se considera crítico en términos de riesgo de abandono, lo que lo hace relevante para el fortalecimiento académico de la tutoría; además, la experiencia de interactuar con sus tutores fue considerada esencial para que los participantes pudieran expresar sus concepciones sobre el tema de estudio.

### **Instrumentos**

La técnica que se empleó fue la composición escrita, la cual induce al participante a enfocarse en temas específicos sobre los cuales deben desarrollar sus ideas. Esta técnica es individual y proporciona preguntas o tópicos para que los participantes respondan de forma escrita (Castillo & Oliveros, 2011). Como instrumento se empleó una guía de tópicos que el alumnado respondió por medio de un formulario en *Google Forms* dentro de *Google Workspace*. La guía incluyó seis tópicos, pero para efectos del presente reporte de investigación, se analizó una única pregunta relacionada con la identificación de una definición del tutor ideal universitario: ¿Cómo defines a un buen tutor universitario?

### **Procedimiento**

Para lograr el objetivo del estudio, se realizaron las siguientes acciones en las distintas fases.

#### ***Fase 1. Acceso al campo***

Se obtuvieron las autorizaciones necesarias del Departamento de Educación al cual pertenece la carrera objeto de estudio. Se presentaron el objetivo y método de la investigación. Posteriormente, se facilitaron a las investigadoras las instalaciones y horario para el acceso al alumnado durante una reunión semestral presencial.



### *Fase 2. Recolección de datos*

Se diseñó la guía de tópicos y se obtuvieron evidencias de validez de contenido por medio del juicio de expertos. La guía se aplicó a los participantes durante la reunión semestral grupal, con las autorizaciones correspondientes y la participación del alumnado que otorgó su consentimiento. Cada participante respondió el formulario desde su dispositivo móvil, lo que garantizó condiciones de individualidad necesarias para la técnica, mantener un orden y resolver dudas de forma inmediata. La aplicación tuvo una duración de 10 a 15 minutos. Es importante destacar que las instrucciones se iniciaron con la indicación de una participación voluntaria, la confidencialidad de las respuestas y la presentación anónima y grupal de los resultados.

### *Fase 3. Análisis de datos*

Las respuestas obtenidas a través del formulario en línea fueron procesadas automáticamente en una hoja de cálculo, permitiendo su exportación a un documento Excel. Posteriormente, se importaron al programa de análisis cualitativo MAXQDA 2022 para procesar la información. Se empleó el método de comparación constante, en el que se codifican y analizan los datos en forma simultánea para desarrollar conceptos. Esto supone una contrastación entre las categorías que surgen en el estudio. El análisis fue desarrollado en cuatro etapas: comparación de segmentos de texto, integración de los segmentos en categorías, delimitación de la teoría que emerge y redacción final de la teoría, debido a la saturación de segmentos de texto que pertenecen a cada categoría (Quaas et al., 2001).

A través del programa MAXQDA 2022, se hizo uso de herramientas visuales para presentar resultados, incluyendo ejemplos de segmentos de texto y su frecuencia. Se puntualiza que la delimitación de los códigos fue sometida a un proceso de confiabilidad entre los investigadores, con formación en educación a nivel maestría y doctorado, respectivamente. Finalmente, se contrastaron con la fundamentación teórica.

## Consideraciones éticas

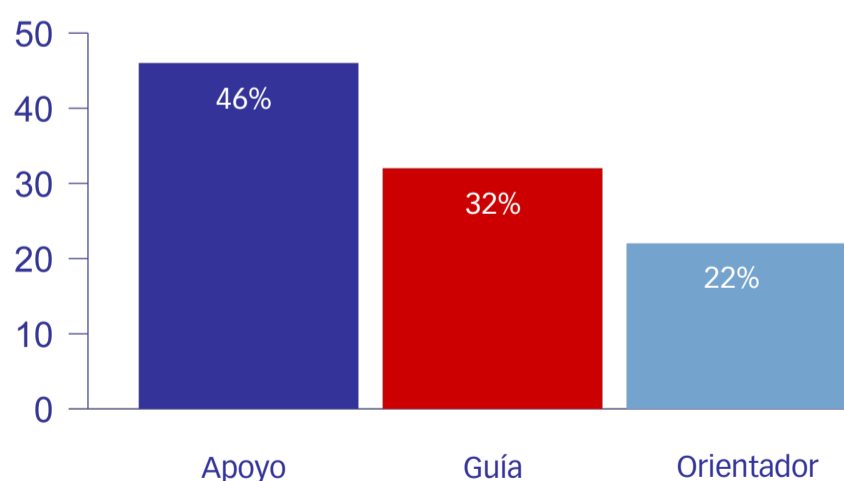
Las consideraciones éticas en este estudio están relacionadas con: (a) la consistencia lógica interna, entendida como el grado en que diferentes investigadores pueden generar resultados equivalentes (Salgado, 2007), por el proceso de obtención de confiabilidad entre investigadores en el análisis de datos; (b) la credibilidad, al retomar segmentos de texto de las transcripciones textuales de la guía de tópicos que, según Salgado (2007), es un respaldo de los significados e interpretación mostrados en los resultados de la investigación; y (c) la confidencialidad, al recolectar información y reportar hallazgos sin mencionar los nombres, garantizando así la protección de la identidad de los participantes.

## Resultados

El análisis de las composiciones escritas reveló tres categorías principales que definen al tutor ideal en el ámbito universitario: (a) "Apoyo", con una frecuencia de segmentos codificados en MAXQDA2022 del 46% (31); (b) "Guía", con un 32% (22); y (c) "Orientador", expresado con una frecuencia de segmentos codificados del 22% (15), como se observa en la Figura 1.

### Figura 1

*Resultados globales de la frecuencia de los términos con los que definen a un tutor ideal universitario*

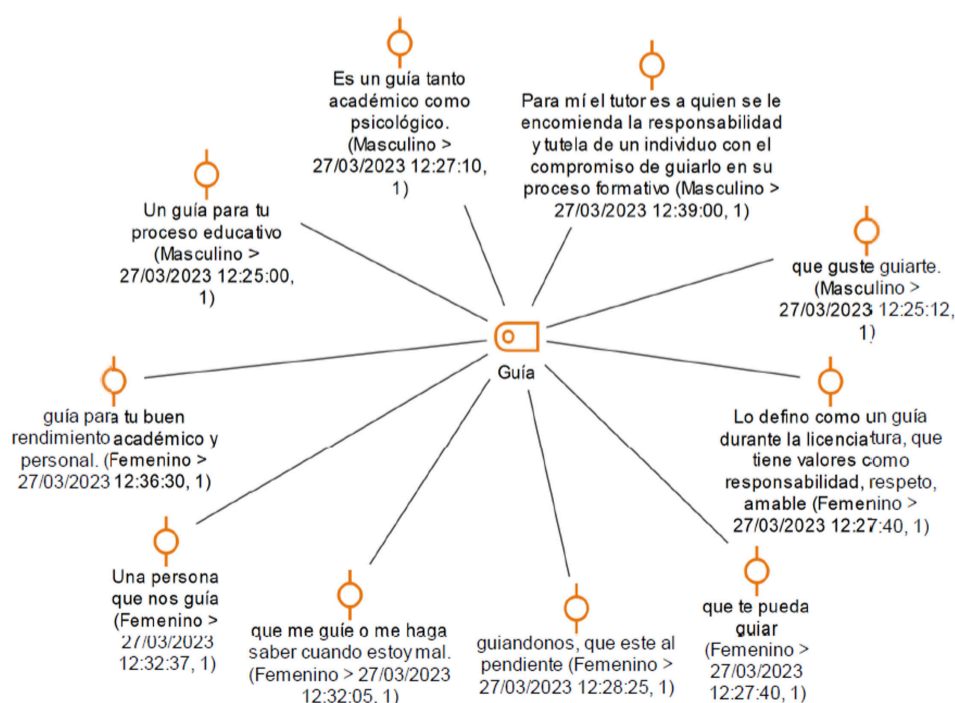


El código constituido por el término “Apoyo” para referir a la definición el tutor ideal universitario fue determinado a partir de frases como *“un apoyo de la carrera”*, que hace referencia a la posición que ocupa la tutoría, así como frases como *“nos ayude en problemas que tengamos en la escuela”*, *“te apoya en casos de tener un problema con la institución”*, que destacan la función principal identificada en la figura del tutor. Por lo anterior, se observa que las respuestas de los tutorados incluyeron frases que proporcionan contexto para una conceptualización del tutor, aunque en algunos casos podría ser necesario enfatizar en una terminología más definitoria.

Durante el proceso de codificación de las aportaciones de los tutorados, se identificó la presencia de oraciones que referían a un verbo para guiarlos, como por ejemplo: *“para mí el tutor es a quien se le encomienda la responsabilidad y tutela de un individuo con el compromiso de guiarlo en su proceso formativo”* y otras aportaciones referían a la figura del tutor como un “Guía” en su sentido estricto, como *“Es un guía tanto académico como psicológico”*, *“Un guía para tu proceso educativo”*, entre otros. Similar al código de “Apoyo”, las aportaciones de los tutorados fueron descriptivas, empleando calificativos y propósitos (Figura 2).

## Figura 2

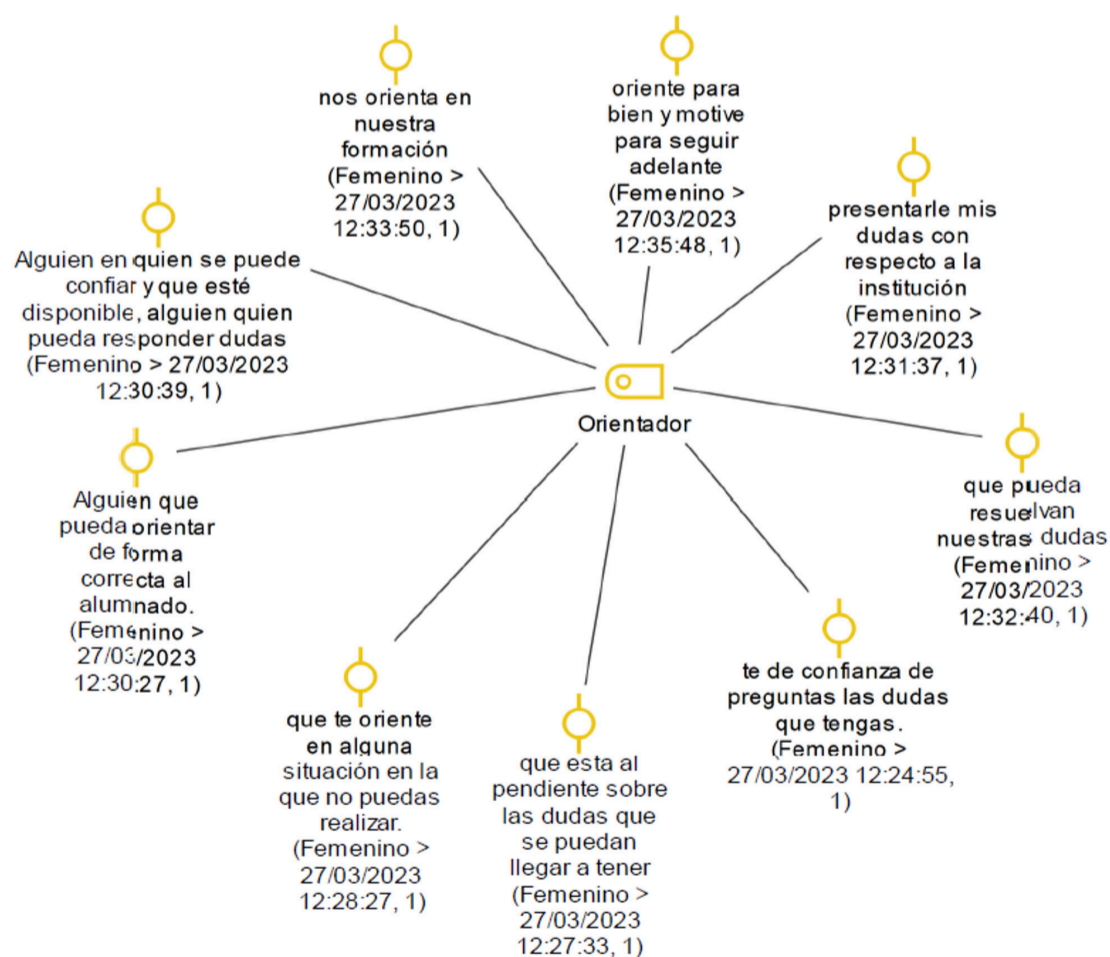
*Aportaciones de tutorados para el código del término “Guía”*



Finalmente, el término "Orientador" tuvo una frecuencia de aparición menor en las contribuciones de los tutorados, con un 22%. Los comportamientos en las aportaciones fueron similares a los otros dos códigos, desde menciones literales como "un orientador" hasta referencias a la acción de orientar. Algunas expresiones literales incluyeron: "que te oriente en alguna situación en la que no puedas realizar", "alguien que pueda orientar de forma correcta al alumnado". Se consideraron como aportaciones en este código aquellas expresiones que aludían a responder dudas, por ejemplo: "te de confianza de preguntas las dudas que tengas", "que pueda resolver nuestras dudas" (Figura 3).

### Figura 3

Aportaciones de tutorados para el código del término "Orientador"



### Discusión y conclusiones

Los resultados precisaron que los tutorados participantes, activos en el primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, definieron al tutor con tres

términos principales: en primer lugar, como un “Apoyo”, en segundo lugar, como un “Guía” y, en último lugar de frecuencia, como un “Orientador”. Aunque estos términos podrían considerarse inicialmente como sinónimos, cada uno de ellos tiene sus particularidades dentro del ámbito de la educación y la psicología. En el caso del término “Orientación” ha estado asociado durante mucho tiempo con la orientación vocacional, así como con la orientación educativa y escolar.

La orientación escolar, que es la conjugación más cercana a la implicación de la tutoría académica, se conceptualiza como una actividad continua con el propósito de apoyar a los estudiantes a partir del conocimiento de sus necesidades, según Cardona et al. (2021). En esta conceptualización, se destaca la palabra “apoyar”, uno de los términos utilizados con mayor frecuencia para definir al tutor ideal. Por lo tanto, podemos afirmar que, para los tutorados, ambos términos implican recibir herramientas para seguir adelante; esto mismo sucede con el término “guía”, haciendo énfasis al acompañamiento de los tutorados durante su trayectoria (García et al., 2018 como se citó en Espinoza et al., 2019).

Al revisar la literatura científica, es posible identificar una diversidad de términos que pueden englobarse en el acompañamiento al estudiante, siendo este el fin último de los programas de tutoría y, por ende, de la figura que opera dicho programa. Los tutorados participantes, desde sus perspectivas, presentan una noción clara de lo que es un tutor y, aunque quizás no sea una comprensión completa, también tienen una idea de cómo esta figura se relaciona con su trayectoria escolar.

Por lo anterior, para futuros proyectos de investigación, se recomienda continuar con estudios cualitativos, trascendiendo en estudios comparativos entre los agentes involucrados. Sin embargo, lo crucial sería identificar, desde la perspectiva de los tutorados, las características personales, conocimientos, habilidad y actitudes que debe tener un tutor ideal universitario. Este enfoque permitiría la creación de un perfil que podría servir como guía para los procesos formativos de la planta docente que asumirá la función de tutor.

## Referencias

- Acereto, P. O. M., Sosa, D. M., & Esparza, A. (2019). Taller de inducción como programa en el proceso de formación integral. *Revista electrónica de la Red Regional de Tutoría de la Región Sur – Sureste*, 1, 101-109. <https://acortar.link/xPxNaz>
- Cardona, M., Osorio, L., Pérez, M., & Redondo, C. (2021). Orientación escolar en Latinoamérica: una revisión sistemática. SUMMA. *Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 3(1), 1-20. [www.doi.org/10.47666/summa.3.1.11](http://www.doi.org/10.47666/summa.3.1.11)
- Castillo, E., & Oliveros, L. (2011). Competencias metodológicas desde la perspectiva cualitativa para la generación de conocimiento en comunicación y educación. En G. León (Ed.), *Estudios de la comunicación. Estrategias metodológicas y competencias profesionales en comunicación* (pp. 101-110). Pearson/Universidad de Sonora.
- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación. (2023). *Marco de referencia para la acreditación de programas universitarios. Versión 2015*. CEPPE. <https://acortar.link/MtL2vh>
- Diez-Fernández, A., & Domínguez-Fernández, R. (2018). El Tutor Universitario como Impulsor del Aprendizaje Reflexivo de los Alumnos Durante las Prácticas Docentes. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 311-328.
- Espinoza, E. E., Ley, N. V., & Guamán, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 3(25), 230-241. <https://www.redalyc.org/journal/280/28060161020/html/>
- García, B., Ponce, S., García, M. H., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S., & Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 151(38), 104-122. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13243471007.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2023). *Tutoría académica*. ITSON. <https://acortar.link/zyVpSB>
- León-Carrascosa, V., & Fernández-Díaz, M. J. (2022). Identificación de los perfiles del tutor como resultado del funcionamiento de la acción tutorial. *Perfiles educativos*, 43(174), 114-131. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59882>

- López, I., & González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. OCDE. <https://acortar.link/y6rboU>
- Pedroso, B., Rubiera, M., Herrera, Y., Suárez, I., Ramírez, O. L., & Alvarado, M. (2017). Influencia del tutor en la educación en el trabajo. *Revista Médica Electrónica*, 39(2), 370-377. <https://acortar.link/lrBykw>
- Ponce, S., García, B., Islas, D., Martínez, Y., & Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de Educación*, 11(2), 215-235. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>
- Quaas, C., Astroza, P., & Castillo, X. (2001). Una experiencia didáctica: descubriendo el proceso de la investigación cualitativa. *Revista Enfoques Educativos*, 3(1), 45-64. <https://acortar.link/ejHwMJ>
- Real Academia Española. (2022). Definición de tutor. *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). RAE. <https://dle.rae.es/tutor>
- Salazar, Z., Cardoso, L., & Panesso, V. (2022). El tutor, eslabón fundamental en el proceso formativo: una mirada desde la educación avanzada. *MediSur*, 20(1), 18-24. <https://www.redalyc.org/journal/1800/180071529005/180071529005.pdf>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa, diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-80. <https://biblat.unam.mx/es/revista/liberabit/articulo/investigacion-cualitativa-disenos-evaluacion-del-rigor-metodologico-y-retos>
- Taylor, S., & Robert, B. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

# Capítulo 8

## Diferencias en autorregulación entre niños y niñas de primaria alta

Darcy Guadalupe Monge Moreno  

Martha Gissel Bálsamo Vega  

María Lorena Serna Antelo  

Fernanda Inéz García Vázquez  

### Resumen

El actual contexto educativo demanda de investigaciones referidas a las habilidades socioemocionales como elemento clave en las mejoras de aprendizaje. El objetivo de este estudio es comparar las habilidades de autorregulación entre niños y niñas de 5° y 6° de primaria, para diferenciar las necesidades básicas de aprendizaje. Este estudio cuantitativo de tipo transversal tuvo una muestra de 393 alumnos, de los cuales 226 eran del género masculino y 167 del femenino, en un rango de edad de 9 a 12 años. Se emplearon encuestas de autoevaluación con 30 ítems, centrándose específicamente en los reactivos de autorregulación. Para la recolección de datos se utilizó el programa estadístico SPSS, utilizando la  $t$  de Student para la comparación de medias por grados y género de los educandos. Los resultados evidencian que los estudiantes perciben que cuentan con las habilidades de autorregulación, identificando que, en la habilidad de metacognición, los niños de 5° presentan un menor desarrollo que los de 6°. Además, se determinó que las niñas tienen mayor facilidad para expresar emociones en comparación con los niños. En referencia a la dimensión de autorregulación en general no se encontraron diferencias significativas, por lo que los resultados son muy similares respecto a la edad y al género de los participantes.

**Palabras clave:** aprendizaje, habilidades socioemocionales, autorregulación



## **Introducción**

El surgimiento de la educación socioemocional como tal ha sentado sus bases en aspectos relacionados con el tema de la salud emocional en niños y adolescentes, para posteriormente centrar el interés en puntos relacionados con su impacto en el rendimiento académico y situaciones escolares que determinan el éxito de los estudiantes (Berger et al., 2011). En el ámbito académico, el desarrollo socioemocional de los niños es muy importante debido al tiempo que pasan estos en la escuela y las relaciones significativas que se entablan a lo largo de todos los años que dura su formación (Marchant et al., 2020).

El desarrollo socioemocional incluye habilidades que se relacionan con la conciencia que la persona tiene de las emociones, tanto propias como de los otros, y cómo las integra de manera adaptativa en su vida social. De esta manera, un desarrollo socioemocional positivo debiera considerar las siguientes dimensiones: conciencia de sí mismo, conciencia de los otros, autorregulación, búsqueda de solución pacífica de conflictos, enfrentamiento de situaciones personales positivas y oportunidades, habilidades de comunicación, entre otras (Berger et al., 2014).

Aunado a lo anterior, el desarrollo de competencias emocionales, especialmente las capacidades de comprensión y regulación emocional, se consideran predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales y cotidianos y se relacionan con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico; con una mejora de las relaciones interpersonales de los alumnos (Mayer & Salovey, 2002).

Inevitablemente, hoy en día los niños y niñas se han enfrentado a grandes desafíos en materia de salud mental, como el aumento de ansiedad, depresión, estrés, miedo al fracaso, drogas, bullying, y un futuro incierto; así como, problemas de aprendizaje como son los trastornos, déficit de atención y concentración, causando en ellos un bajo rendimiento académico y malas relaciones con las personas que lo rodean. La enseñanza de habilidades sociales y emocionales se ha vuelto cada vez más crucial (Delgado, 2018).

En suma, surge como problema a resolver en esta investigación el abordaje de la autorregulación como un elemento sustancial en relación con el rendimiento académico, que garantice resultados de aprendizaje duradero en estudiantes de educación básica. Este tema no ha sido suficientemente abordado en el contexto actual y los estudiantes carecen de conocimiento sobre esta habilidad que podría ser una herramienta valiosa para su desarrollo.

A partir de lo planteado, la presente investigación tiene como objetivo comparar las habilidades de autorregulación que tienen los niños y niñas de 5° y 6° de primaria.

### **Fundamentación teórica**

Para fines de esta investigación, se aborda a la autorregulación como un aprendizaje socioemocional por lograr en la formación de los niños y niñas, resultando susceptible de ser atendido desde la educación socioemocional. Y es desde la autorregulación, puesto que de ella se desprenden las capacidades más básicas de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas que habrán de desatar al resto de las habilidades socioemocionales (Whitebread & Cárdenas, 2012).

La autorregulación es elemental para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente; esto involucra comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden tener en otras personas y en uno mismo.

La autorregulación implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, aplazar

las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados emocionales, y lograr experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflictivas. (Stoeger et al., 2015)

Con fines de sustentar el abordaje de esta investigación en una formación común que han recibido los niños y niñas de México durante su formación básica en aras de desarrollar la habilidad de autorregulación, se tomó como referencia el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017). En este modelo, la dimensión de autorregulación se explica a partir de las siguientes cinco habilidades:

- a. Perseverancia: mostrar constancia en la persecución de objetivos, a pesar de las dificultades.
- b. Metacognición: tener conciencia de los procesos del pensamiento permite potenciar el aprendizaje y regular las emociones.
- c. Expresión de las emociones: expresar con respeto y claridad las emociones y sentimientos, tomando en cuenta a los demás y al contexto.
- d. Regulación de las emociones: tener la capacidad de gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.
- e. Autogeneración de las emociones para el bienestar: experimentar emociones no aflictivas, de forma voluntaria y consciente, ayuda a mantener la motivación a pesar de la adversidad o la dificultad.

## **Método**

### **Tipo de estudio**

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo transversal, ya que fue aplicado en campo y pretende dar a conocer la comparación de las habilidades de autorregulación, según las variables de género y grado.

### **Participantes**

Se contó con la participación de 393 estudiantes de seis instituciones educativas de nivel básico, pertenecientes al sector 04 de Ciudad Obregón, Sonora, México.

Del total de participantes, 226 eran del género masculino y 167 del género femenino. Asimismo, 230 estaban inscritos en quinto año y 163 en sexto. Los rangos de edades se ubicaron entre los 9 y 12 años.

### **Instrumento**

Se emplearon cinco subescalas del instrumento de habilidades socioemocionales de Sánchez et al. (2011). La escala estaba conformada por 15 ítems divididos en cinco dimensiones: perseverancia, metacognición, expresión de emociones, regulación de emociones y autogeneración de emociones para el bienestar. La escala utilizada fue de cuatro opciones que van de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo), la cual se adaptó al nivel de los niños. El instrumento tuvo un alfa de Cronbach de .88, por lo que presenta evidencia de fiabilidad.

### **Procedimiento**

Para la recolección de datos fue necesario contar con el diseño del instrumento y para ello, se llevó a cabo un análisis de las habilidades socioemocionales establecidas en el Modelo Educativo para la educación obligatoria 2018, con la finalidad de identificar aquellos desempeños que deben desarrollar las niñas y niños de 5° y 6° de primaria, seleccionando específicamente aquellos relacionados al desarrollo de la autorregulación, ya que estos son los que permiten al niño aprender a aprender. A partir de ello, se realizó una búsqueda de instrumentos validados y confiabilizados, tomando como base el instrumento para medir la disposición hacia el estudio realizado por Sánchez et al. (2011), al cual se incluyeron ítems que permitieran analizar la dimensión abordada.

Para el análisis de los datos se utilizó el Programa Estadístico Informático utilizado en las ciencias sociales SPSS versión 23, en donde se realizaron en primer lugar los análisis descriptivos. Finalmente, para verificar los objetivos de la investigación se calculó una *t* de Student para comparación de medias por grados y género de los estudiantes.

## Resultados

Al realizar los análisis del instrumento de habilidades socioemocionales, se identificó que con relación a la dimensión de autorregulación se obtuvo una media de 3.20 (0.39), lo cual indica que los estudiantes perciben que cuentan con las habilidades diagnosticadas.

De la misma manera, se identificó la media de acuerdo al grado escolar, arrojando que existe similitud en los resultados entre ambos grados con una media de 3.19 y una desviación estándar de .40 para 5° y en 6° grado se obtuvo una media de 3.21 con una desviación estándar de .37.

Asimismo, se obtuvo el resultado de la media de acuerdo con el sexo de los alumnos, obteniendo un promedio de 3.10 en los niños con una desviación estándar de .39 y un promedio de 3.34 para las niñas con una desviación estándar de .35, viéndose reflejado una mayor puntuación en las mujeres.

Respecto a las habilidades socioemocionales que integran la autorregulación, se identificó que la autogeneración de emociones obtuvo una menor puntuación con una media de 3 (0.65), mientras que la de más alta valoración fue la metacognición, con una media de 3.35 (0.51).

Seguidamente, se llevó a cabo la prueba *t* de Student, con la finalidad de identificar si existen diferencias en la percepción de las niñas y niños de 5° y 6° de primaria, en relación con el desarrollo de las habilidades de autorregulación, resaltando que existe una diferencia significativa de .037 en la dimensión de metacognición respecto a las demás, como se muestra en la Tabla 1, donde los niños de sexto grado se ubican con medias más altas.

También, se realizó la prueba *t* de Student con la finalidad de conocer si existen diferencias entre el género de los estudiantes, encontrando que, en la habilidad de expresión de emociones, cuenta con una diferencia significativa de .010, lo que arroja que las niñas presentan una media más alta de 3.45 con respecto a los niños que obtuvieron una media de 3.00 (Tabla 2).

**Tabla 1***Diferencias por grado en habilidades de autorregulación*

Habilidades socioemocionales	Estudiantes 5°		Estudiantes 6°		t	
	M	DE	M	DE	F	P
Perseverancia	3.24	0.52	3.22	0.59	2.90	.089
Metacognición	3.33	0.54	3.39	0.44	4.37	<b>.037</b>
Expresión de emociones	3.14	0.64	3.27	0.59	1.27	.261
Regulación de emociones	3.22	0.58	3.18	0.62	.550	.459
Autogeneración de emociones para el bienestar	3.01	0.66	2.98	0.61	1.19	.275

**Tabla 2***Diferencias por género en habilidades de autorregulación*

Habilidades socioemocionales	Hombres		Mujeres		t	
	M	DE	M	DE	F	P
Perseverancia	3.15	0.56	3.35	0.52	1.27	.260
Metacognición	3.26	0.52	3.48	0.45	.985	.321
Expresión de emociones	3.00	0.63	3.45	0.51	6.78	<b>.010</b>
Regulación de emociones	3.13	0.62	3.30	0.56	2.05	.153
Autogeneración de emociones para el bienestar	2.93	0.66	3.09	0.61	1.44	.231

### Discusión

De acuerdo con los resultados arrojados anteriormente, no se encontraron diferencias significativas entre la dimensión de autorregulación que tienen los niños y las niñas de 5° y 6° de primaria, lo que significa que la autorregulación se está dando de forma similar en cuanto a género y a grado en los grupos de estudio, lo que

puede deberse a que el rango de edad que fue abordado en la presente investigación de entre los 10-12 años tienen aún comportamientos muy semejantes entre ellos. De igual manera, en este mismo rango de edad, apenas se están iniciando las manifestaciones de diferencias en cuanto a las preferencias que tienen los niños y las niñas en formas de vida y sus apreciaciones. Coincidente este aspecto con lo señalado por Reyna y Brussino (2015), donde sustentan que el avance de los años va acompañado por un diferenciado desarrollo de la competencia social, debido a la acumulación de experiencias de interacción y desarrollo del lenguaje, la capacidad cognitiva y la regulación emocional.

En atención al objetivo de investigación, en este estudio se buscaba comparar la autorregulación (perseverancia, metacognición, expresión de las propias emociones, regulación de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar) entre niños y niñas de 5° y 6° de primaria, para diferenciar las necesidades básicas de aprendizaje en su relación con el rendimiento académico. Al respecto, de acuerdo con los resultados obtenidos fue la autogeneración de emociones para el bienestar la que muestra una menor puntuación, mientras que la metacognición es la que refleja mayor puntuación respecto a la media.

En relación con identificar las diferencias en las habilidades de autorregulación entre niñas y niños específicamente según el grado escolar, se determinó que existen diferencias entre los alumnos de 5° y 6° en la habilidad de metacognición, favoreciendo los resultados a los que se encuentran en este último, debido a que según lo indica Schunk (2012), es alrededor de los once años cuando el niño logra la abstracción sobre conocimientos concretos que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo, por lo cual desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, por lo que esta etapa, llamada operaciones formales es la edad en la que los alumnos ya logran tener una mejor metacognición en su aprendizaje, siendo capaces de aprender de forma más autónoma y autorregulada.

De igual manera, respecto a diferenciar la autorregulación según el género, se obtuvo que las niñas tienen mayor facilidad en expresar sus emociones como parte de dicha autorregulación, a diferencia de los niños, como mencionan Izzedin

y Cuervo (2009), la autorregulación emocional y el género sí influyen, ya que las niñas recurren más a estrategias de búsqueda de apoyo social y los niños usan más el aislamiento; en este caso, viéndose reflejado en la habilidad de expresión de emociones.

Sin embargo, la expresión de las emociones, como menciona Figueroa (2009), se relaciona con la competencia social, de tal modo que el desarrollo de la habilidad para sintonizar la intensidad y la duración de la emoción con el fin de manejar las necesidades del momento para lograr una meta y conservar las relaciones es un logro importante que ocurre en la etapa preescolar y que continúa durante el resto de la niñez; también llamada segunda infancia o niñez intermedia, ubicados en el rango de edad de los 6 a los 12 años (Delgado, 2015).

### **Conclusiones**

Tras analizar los resultados de los objetivos planteados en esta investigación, se diferenciaron las necesidades básicas de aprendizaje en su relación con el rendimiento académico mediante una comparación de las habilidades de autorregulación entre niños y niñas de 5° y 6° de primaria. Los hallazgos revelaron que los estudiantes perciben que poseen habilidades de autorregulación. Además, se identificaron diferencias significativas: según el género, con respecto a la expresión de emociones, favoreciendo a las niñas; y según el grado, con referencia a la habilidad de metacognición, beneficiando a los estudiantes de sexto grado.

Es destacable la relevancia de este estudio, ya que proporciona una percepción más amplia acerca de la autorregulación como una de las habilidades socioemocionales que aún requieren fortalecimiento en los alumnos. Los hallazgos ofrecen la posibilidad de identificar alternativas y estrategias para abordar la autorregulación en el ámbito educativo, tales como dinámicas y actividades específicas en el aula, la promoción de relaciones positivas entre maestros y alumnos, y la creación de ambientes de confianza. Implementar prácticas concretas basadas en estos resultados puede contribuir significativamente al desarrollo de competencias y al rendimiento académico de los estudiantes.



## Referencias

- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64732221019.pdf>
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicologia: Reflexao e Crítica*, 24(2), 344-351. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Delgado, M. (2015). Psicología del desarrollo. En *Fundamentos de Psicología*. Editorial Médica Panamericana.
- Delgado, P. (2018). *La importancia de la educación socioemocional*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-educacion-socioemocional>
- Figuroa, D. (2009). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Psiquiatría universitaria*, 5(1), 111-125.
- García, O. (2014). La autorregulación en primaria. *Rastros Rostros*, 16(30), 115-118.
- Izzedin, R., & Cuervo, A. (2009). Conceptualización, factores asociados y estrategias de autorregulación de tristeza en niños y niñas de 10 años. *Tesis psicológica*, 4(1), 52-71. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/210>
- Marchant, T., Milicic, N., & Soto, P. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Reyna, C., & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Sánchez, P. A., Valdés, A. A., Gantús, M., & Vales, J. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio. *Revista de investigación educativa*, 12, 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121721004>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

Stoeger, H., Fleischmann, S., & Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: the theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asian Pacific Education Review* 16(2), 257-267. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9376-7>

Whitebread, D., & Cárdenas, V. (2012). Self-regulated learning and conceptual development in young children: The development of biological understanding. En A. Zohar & Y. Dori (Eds.), *Metacognition in science education*. Springer.

# Capítulo 9

## Propiedades psicométricas de la escala Uso de TIC en las Tareas Escolares

Christian Samhir Grijalva Quiñonez  

Angel Alberto Valdés Cuervo  

Agustín Morales Álvarez  

### Resumen

Se ha observado un notable incremento en el empleo de las TIC, especialmente entre los adolescentes, quienes las utilizan con fines recreativos, sociales e informativos, reservando su aplicación como recursos de apoyo para tareas escolares de manera menos frecuente. A pesar de la importancia de esta última función, la revisión de la literatura no ha revelado la existencia de un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas para medir el uso de las TIC en este contexto. El estudio tuvo como objetivo examinar evidencias de validez y fiabilidad de la escala Uso de las TIC en las Tareas Escolares. Participaron 480 estudiantes de secundarias públicas de un municipio del sur de Sonora, 202 del sexo masculino (42.1%) y 278 (57.9%) del femenino, su edad promedio fue de 13 años ( $DE = 1.19$ ). Se calculó un modelo factorial confirmatorio. Se encontró un buen ajuste de un modelo unidimensional conformado por nueve ítems. La fiabilidad de la prueba fue aceptable. Se concluyó que la escala cuenta con evidencia de validez interna y fiabilidad para medir el constructo en adolescentes mexicanos.

*Palabras clave:* educación secundaria, estudiantes, tareas escolares, TIC

## **Introducción**

En la última década, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha aumentado a nivel mundial (We are Social & Hootsuite, 2020). En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2022) reportó que, durante el año 2022, el Internet llegó a 93.1 millones de habitantes y que el 78.6% de los hogares encuestados contaba con acceso a este servicio. Los adolescentes constituyen uno de los grupos con mayor uso de Internet en el país (Inegi, 2022), representado el 92.4% de usuarios en el rango de edad de 12 a 17 años para el año 2022, con un incremento de 4.8 puntos porcentuales comparado con el 2019.

Durante la adolescencia, las tecnologías se emplean principalmente con fines recreativos, sociales e informativos (Cabrera-Torres et al., 2015). Aunque en la literatura se indica que las TIC favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas demandadas en el currículo escolar (Mallya & Lakshminarayanan, 2017; Skryabin et al., 2015), los adolescentes las utilizan con menor frecuencia como recursos de apoyo para realizar las tareas escolares. Estas últimas son actividades asignadas por los profesores para ser realizadas fuera del horario escolar (Cooper, 2007). Diversos estudios reportan que las tareas escolares son una herramienta importante que contribuye a resultados positivos en los estudiantes, como fomentar la responsabilidad, mejorar la comunicación familiar y elevar el rendimiento académico (Cooper et al., 2006, Fernández-Alonso et al., 2015; Méndez et al., 2012).

A pesar de lo mencionado anteriormente, la revisión de la literatura no reveló estudios que establezcan propiedades psicométricas adecuadas para medir el uso de las TIC en las tareas escolares. La falta de un instrumento con interpretaciones válidas y fiables limita el progreso en la investigación teórica y empírica que permita esclarecer este constructo. En consecuencia, el objetivo de esta investigación es determinar las propiedades psicométricas de la escala Uso de las TIC en las Tareas Escolares en estudiantes de secundaria. Diversos estudios han destacado el impacto positivo del uso de las TIC en el aprendizaje (Alderete & Formichella, 2018; Schindler et al., 2017; Xiao & Sun, 2021).

### **Fundamentación teórica**

En la revisión de la literatura se identificaron únicamente dos escalas que miden el uso de las TIC por parte de estudiantes adolescentes para comunicarse con profesores o compañeros, realizar tareas y buscar información para el trabajo escolar (Fraillon et al., 2015; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018). Los estudios que emplean estas escalas se enfocan en muestras de adolescentes con una media de edad cercana a los 16 años (Adunola, 2021; Xiao & Sun, 2021), esto hace suponer que se enfocan principalmente en estudiantes de bachillerato. Adicionalmente, los reportes sobre las propiedades psicométricas de estas escalas son limitados. Finalmente, no se encontraron estudios realizados en México que reporten sobre las propiedades psicométricas de escalas para medir el uso de las TIC en las tareas escolares en estudiantes de secundaria.

Por lo anterior, con base en la teoría y la evidencia empírica (ver Becker, 2021; OCDE, 2018) se desarrolla una escala que presenta un modelo unidimensional para medir el uso de las TIC en las tareas escolares. Para cumplir con el objetivo del estudio se analiza la validez de la estructura interna de la escala unidimensional mediante un análisis factorial confirmatorio. Asimismo, se verifica la coherencia interna de los puntajes de la escala mediante el coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y el coeficiente Omega de McDonald ( $\omega$ ). Se espera que se confirme la validez de la estructura interna del modelo de medición unidimensional y la fiabilidad de las puntuaciones.

## Método

### Tipo de estudio

Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, de diseño transaccional con un alcance descriptivo (Gall et al., 2007).

### Participantes

De forma no probabilística, se seleccionaron nueve escuelas secundarias públicas urbanas distribuidas en diferentes zonas escolares del municipio del sur de Sonora. En total participaron 480 estudiantes, 202 (42.1%) del sexo masculino y 278 (57.9%) del femenino. Sus edades oscilaron entre los 11 y los 16 años ( $M = 13.09$  años,  $DE = 1.19$ ). Del total, 145 (30.2%) cursaba el primer año, 140 (29.2%) el segundo año y 195 (40.6%) el tercer año de secundaria.

### Instrumentos

#### *Uso de las TIC en las Tareas Escolares*

Con base en los estudios de diversos autores (OCDE, 2018; Fraillon et al., 2015), se desarrolló una escala para medir el uso de las TIC (computadora e Internet) por parte de los estudiantes, con el propósito de apoyar la realización de las tareas escolares. La escala se compone de 14 ítems (e. g., descargar imágenes o fotos en Internet para mis tareas escolares) con cinco opciones de respuesta tipo Likert con respuestas que abarcan desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre).

### Procedimiento

Se obtuvo el permiso del Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora para llevar a cabo la información. Posteriormente, se extendió una invitación a las autoridades de las escuelas seleccionadas para su participación en el estudio. Luego, los padres de los estudiantes otorgaron su consentimiento por escrito para que sus hijos contestaran el cuestionario. A los estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento informado, se les invitó a participar voluntariamente en el estudio, asegurándoles la confidencialidad de la información recopilada.

## **Análisis de datos**

En el análisis, los datos perdidos fueron inferiores al 5% en todos los ítems de la escala. Se utilizó el método de imputación múltiple disponible en el SPSS 27 para analizar estos datos. Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos, que incluyeron medidas de tendencia central, dispersión, asimetría y curtosis de los ítems mediante el mismo software. Se consideró que los valores de asimetría y curtosis comprendidos entre -1 y 1 eran indicadores de normalidad univariada. No obstante, atendiendo a las sugerencias planteadas en la literatura, se asumió que valores menores a 2 de asimetría y 7 de curtosis no afectaban de manera significativa las estimaciones del modelo de medida (Bandalos & Finney, 2019).

## **Análisis de las propiedades psicométricas**

### *Dimensionalidad*

Para examinar la dimensionalidad de la escala, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) utilizando el software AMOS v.23. Se calculó el AFC mediante el método de estimación de máxima verosimilitud (ML). Se utilizó un *bootstrap* con 500 repeticiones y un intervalo de confianza del 95%, para garantizar que las estimaciones no se vieran afectadas por problemas de normalidad multivariada. Se utilizaron varios índices de ajuste, incluyendo  $X^2$  (Chi-cuadrado), SRMR (raíz cuadrada del residuo estandarizado), TLI (índice de Tucker-Lewis), CFI (índice de ajuste comparativo) y RMSEA IC 90% (error de la raíz cuadrada de la media aproximada con su intervalo de confianza) sugeridos en la literatura, considerándose como aceptables los valores de  $X^2$  con un valor  $p > .001$ ; CFI y AGFI  $\geq .95$ ; SRMR y RMSEA  $\leq .08$  (Byrne, 2016).

### *Fiabilidad*

La fiabilidad de cada escala se calculó mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y el índice Omega de McDonald ( $\omega$ ). Los valores de  $\alpha \geq .70$  y  $\omega \geq .70$  se consideraron indicadores de una fiabilidad aceptable de las puntuaciones (Green, 2015).

## Resultados

La Tabla 1 muestra los datos descriptivos y de normalidad de la escala Uso de las TIC en las Tareas Escolares. Los resultados muestran que las medias de los ítems se centran en la categoría "a veces", lo que implica que los estudiantes solo en ocasiones utilizan las TIC para la realización de sus tareas escolares. Los valores de asimetría y curtosis indican que los datos se distribuyeron de forma cercana a la normal (Bandalos & Finney, 2019).

**Tabla 1**

*Media, desviación estándar, asimetría y curtosis de la escala Uso de las TIC en las Tareas Escolares*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
1. Buscar información en Internet (e. g. diccionarios electrónicos, Wikipedia, etc.) para realizar mis tareas escolares.	3.10	0.95	0	4	-0.98	0.65
2. Comunicarme con mis maestros por alguna red social (e. g., WhatsApp, Facebook) cuando tengo duda con respecto a mis tareas escolares.	2.09	1.35	0	4	-0.06	-1.15
3. Comunicarme con mis maestros por correo electrónico cuando tengo duda con respecto a mis tareas escolares.	1.48	1.38	0	4	0.50	-1.00
4. Comunicarme con compañeros de clase por alguna red social (e. g., WhatsApp, Facebook) cuando tengo dudas respecto a mis tareas escolares.	2.90	1.14	0	4	-0.87	0.04
5. Comunicarme con compañeros de clase por correo electrónico cuando tengo dudas respecto a mis tareas escolares.	1.47	1.46	0	4	0.51	-1.15
6. Realizar tareas escolares en equipo con mis compañeros de clase utilizando alguna plataforma.	1.77	1.38	0	4	0.18	-1.16
7. Descargar imágenes o fotos en Internet para mis tareas escolares.	2.68	1.19	0	4	0.18	-1.16



	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
8. Ver videos en Internet para realizar mis tareas escolares.	2.37	1.20	0	4	-0.24	-0.79
9. Enviar mediante Internet mis tareas escolares (e. g., Classroom, plataforma escolar, WhatsApp, correo electrónico).	2.10	1.32	0	4	-0.08	-1.04
10. Presentar mis tareas escolares con PowerPoint, Prezzi u otros.	1.35	1.33	0	4	0.61	-0.81
11. Entregar mis tareasz escolares elaboradas en Word.	1.73	1.39	0	4	0.22	-1.16
12. Realizar cálculos en Excel para resolver mis tareas escolares.	1.22	1.35	0	4	0.77	-0.66
13. Crear carpetas en mi computadora para guardar mis tareas escolares.	1.95	1.44	0	4	0.01	-1.30
14. Realizar cálculos utilizando la calculadora de la computadora para resolver mis tareas escolares.	2.12	1.31	0	4	-0.11	-1.00

### **Análisis factorial confirmatorio (AFC)**

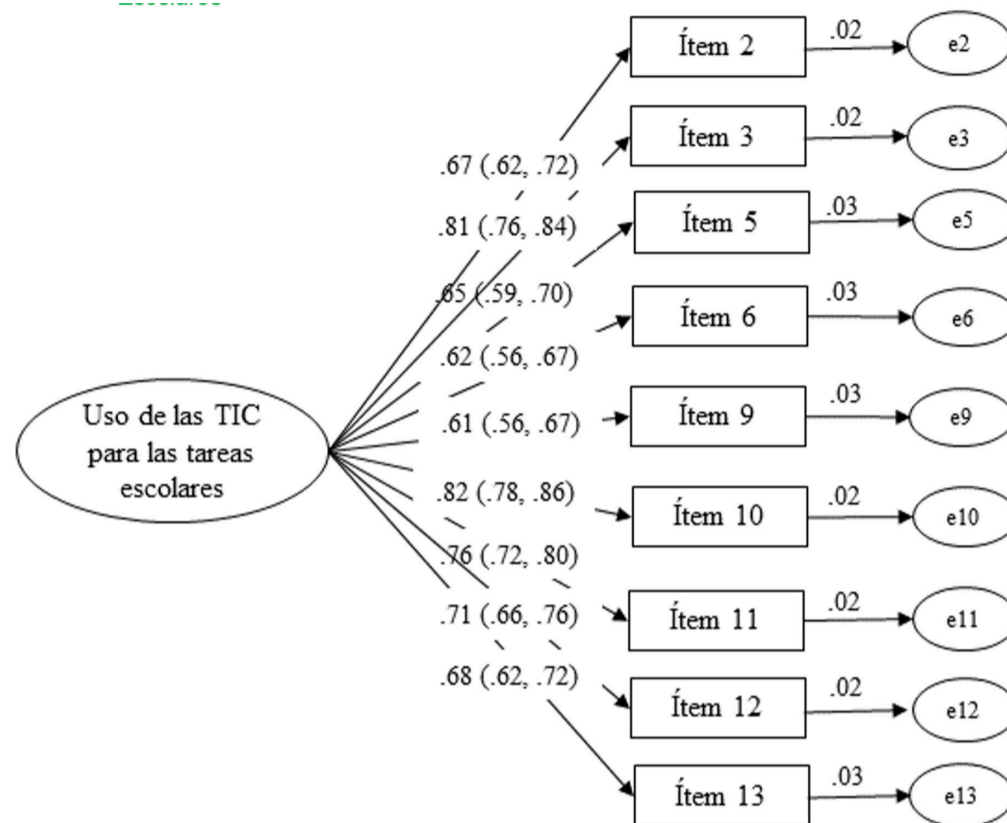
Los valores factoriales estandarizados de los ítems fueron significativos ( $p < .001$ ), con valores que oscilaron entre .61 y .82 (Figura 1). Los ítems 1 ( $\beta = .20$ ); 4 ( $\beta = .39$ ); 7 ( $\beta = .43$ ), 8 ( $\beta = .43$ ) y 14 ( $\beta = .50$ ) de la escala original no se incluyeron debido a que obtuvieron cargas factoriales inferiores a .60 (DeVellis, 2017). Los índices obtenidos confirmaron el ajuste a los datos del modelo de medición ( $X^2 = 57.95$ ,  $gl = 22$ ,  $p < .001$ ; SRMR = .03; TLI = .97, CFI = .98; RMSEA = .05, IC 90% [.04, .07]).

### **Fiabilidad**

Los resultados muestran que la fiabilidad de las puntuaciones de la escala es buena ( $\alpha = .86$ ,  $\omega = .86$ ) (Green, 2015).

## Figura 1

Resultados del análisis factorial confirmatorio de la escala Uso de las TIC para las Tareas Escolares



## Discusión y conclusiones

El presente estudio indaga las propiedades psicométricas (validez de constructo y fiabilidad) de una escala diseñada para medir el uso de las TIC en las tareas escolares en estudiantes de secundaria. Los hallazgos muestran que la escala desarrollada es psicométricamente robusta para medir el constructo en adolescentes mexicanos. En particular, se constata el ajuste de un modelo de medida unidimensional conformado por nueve ítems. Estos resultados son consistentes con literatura que reporta un modelo unidimensional para medir el uso de las TIC en las tareas escolares (Agasisti et al., 2020; Becker, 2021). Sin embargo, son contradictorios con los reportados por Fraillon et al. (2015), quienes reportaron una solución tridimensional del constructo.

Este estudio supone una contribución a la evaluación del uso de las TIC en las tareas escolares; no obstante, es importante considerar ciertas limitaciones en los resultados. En primer lugar, los cuestionarios administrados son de autorreporte,

lo que implica la posibilidad de que las respuestas estén influenciadas por la deseabilidad social. Se recomienda utilizar otros métodos de medición (entrevistas, observación) para medir el constructo. En segundo lugar, el estudio no tiene en cuenta la invariancia por género en la escala, por lo que se recomienda realizar este tipo de análisis para determinar la validez de las diferencias de género reportadas en estudios anteriores. Finalmente, la muestra se encuentra en una zona geográfica del noroeste de México, lo cual dificulta la generalización de los resultados.

La investigación presenta una escala robusta para explorar el uso de las TIC en las tareas escolares de estudiantes de secundaria de México. Esta escala podría ser una herramienta útil para las autoridades educativas al tomar decisiones sobre cómo promover el uso de las TIC para respaldar la realización de las tareas escolares.

### Referencias









- Adunola, I. B. (2021). Predictive influence of ICT utilization on homework completion of secondary school students in Nsukka, Enugu, Nigeria. *Ianna Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 1–15. <https://www.iannajournalofinterdisciplinarystudies.com/index.php/1/article/view/57>
- Agasisti, T., Gil-Izquierdo, M., & Seong-Won, H. (2020). ICT Use at home for school-related tasks: what is the effect on a student's achievement? Empirical evidence from OECD PISA data. *Education Economics*, 28(6), 601–620. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1822787>
- Alderete, M. V., & Formichella, M. M. (2018). The effect of ICTs on academic achievement: the Conectar Igualdad Programme in Argentina. *Cepal Review*, 119, 83–100. <https://doi.org/10.18356/f23c6662-en>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2019). Factor analysis. Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *The review guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 98–122). Routledge.

- Becker, B. (2021). Educational ICT use outside school in the European Union: disparities by social origin, immigrant background, and gender. *Journal of Children and Media*, 16(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1902359>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Routledge.
- Cabrera-Torres, A., Chacón-Luna, A., & Vera-Paredes, D. (2015). Incidencia del uso de Internet en los adolescentes de las instituciones de educación media. *Revista Ciencia Unemi*, 8(14), 57–66. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol8iss14.2015pp57-66p>
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085. <https://doi.org/10.1037/edu0000032>
- Fraillon, J., Schulz, W., Friedman, T., Ainley, J., & Gebhardt, E. (2015). *International computer and information literacy study: ICILS 2013: Technical report*. IEA. [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICILS\\_2013\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICILS_2013_Technical_Report.pdf)
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational research. An introduction*. Pearson.
- Green, S. B. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient alpha and omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 14–20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares*. INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENDUTIH/ENDUTIH\\_22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENDUTIH/ENDUTIH_22.pdf)
- Mallya, J., & Lakshminarayanan, S. (2017). Factors influencing usage of Internet for academic purposes using technology acceptance model. *Journal of Library & Information Technology*, 37(2), 119–124. <https://publications.drdo.gov.in/ojs/index.php/djlit/article/view/10694>

- Méndez, A. M., Contreras, N. K., & Valdez, D. E. (2012). La relevancia de las tareas escolares para generar prácticas educativas con personas jóvenes y adultas y mejorar la vinculación escuela-comunidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(2), 62–78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545091005>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *PISA 2018 Technical Report*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>
- Schindler, L., A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., & Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1–28. <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0>
- Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L., & Zhang, D. (2015). How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science. *Computers & Education*, 85, 49–58. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131515000457>
- Xiao, F., & Sun, L. (2021). Profiles of student ICT use and their relations to background, motivational factors, and academic achievement. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(3), 456–472. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1876577>
- We are Social and Hootsuite. (2020). *Digital 2020: Global digital overview*. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview>

# Capítulo 10

## Propiedades psicométricas de una escala para medir valor moral en estudiantes universitarios

Alma Georgina Navarro Villarreal    
Fernanda Inéz García Vázquez    
Celeste Marcela León-Moreno    
Angel Alberto Valdés Cuervo  

### Resumen

El valor moral implica realizar acciones para defender lo que se considera correcto con base en la ética, a pesar de las consecuencias sociales que pudiera significar. Este constructo se ha medido ampliamente en diferentes contextos, sin embargo, su investigación en el ámbito educativo es incipiente. El objetivo del presente estudio fue presentar evidencias de validez y fiabilidad de una escala para medir valor moral en estudiantes universitarios mexicanos. En el estudio participaron 637 estudiantes de tres universidades del país, cuyas edades oscilaron entre los 17 y los 30 años ( $M = 20.68$ ,  $DE = 2.52$ ). El análisis factorial confirmatorio indicó un buen ajuste del modelo de medición. Se concluye que la escala de valor moral propuesta presenta evidencias de validez y fiabilidad apropiadas para justificar su uso en estudiantes universitarios mexicanos.

*Palabras clave:* valor moral, propiedades psicométricas, fiabilidad, validez

## **Introducción**

La moral abarca un conjunto de valores y normas imprescindibles en la interacción de los miembros de la sociedad, proporciona un estándar para el buen comportamiento y regula las acciones de los ciudadanos dentro de un grupo (Luckmann, 2000). Existen teorías del comportamiento moral, cada una con sus propios supuestos sobre lo que motiva la acción de las personas (Hoffman, 1975; Kohlberg, 1969). Sin embargo, la literatura enfatiza el valor moral como aquellos actos en los que la persona defiende lo que cree que es correcto con base en la ética y enfrenta a la oposición a pesar de un obstáculo o riesgo (Hanna et al., 2013; Numminen et al., 2018; Pury & Kowalski, 2007).

En la última década, el estudio del valor moral se ha incrementado y la evidencia indica que esta variable se relaciona con el liderazgo, el comportamiento ético, la autoeficacia y la resiliencia, así como con una mayor disposición para trabajar en equipo (Hannah et al., 2013; Khelil et al., 2018; Khoshmehr et al., 2020).

## **Fundamentación teórica**

A partir de los hallazgos en torno al valor moral en los diferentes contextos, se ha incrementado el interés por desarrollar diferentes escalas para su medición. Sin embargo, aún existen algunas inconsistencias en cuanto a su medición. Se encontraron en la literatura estudios que miden el valor moral con escalas divididas en cuatro (Numminen et al., 2018), cinco (Sekerka et al., 2009) y seis dimensiones (Sonntag & Barnett, 2016); otros evalúan el valor moral como una variable unidimensional (Christensen et al., 2007; Hannah et al., 2011) y otro como una subescala de un constructo más grande llamado órgano moral (Hannah et al., 2013).

Asimismo, se identificaron escalas que miden el valor moral de manera general (Bronstein et al., 2007; May et al., 2013) y escalas que lo miden en un dominio específico, por ejemplo, en el ámbito militar, empresarial o de la salud (Hannah et al., 2011; Hannah et al., 2013; Khelil et al., 2018; Martínez et al., 2016; Numminen et al., 2018). En cuanto a las técnicas de medición, algunos autores evaluaron el valor moral mediante escalas tipo Likert (May et al., 2013; Sonnentag & Barnett, 2016), otros a través de entrevistas cualitativas (Baratz, 2016; Klaassen, 2010; Rakhshan et al., 2021) y otro mediante casos hipotéticos (Halmburger et al., 2015).

En lo referente a la muestra del estudio, el valor moral ha sido estudiado con mayor frecuencia en población general (Baratz, 2016; Khelil et al., 2018) y en adolescentes (Bronstein et al., 2007; Patrick et al., 2019; Sonnentag & Barnett, 2016); sin embargo, se identificaron únicamente dos estudios en estudiantes universitarios (Halmburger et al., 2015; Pury & Kowalski, 2007).

Se identificaron tres estudios con el objetivo de presentar propiedades psicométricas de una escala de valor moral (Lee et al., 2022; Martínez et al., 2016; Numminen et al., 2018), todos desarrollados en el contexto de la salud. Finalmente, se identificó que el estudio del valor moral ha predominado en Estados Unidos (Martínez et al., 2016; May et al., 2013), mientras que en países de habla hispana se mantiene escaso (Borracci et al., 2020; O'Higgins et al., 2022); específicamente en México no se han identificado estudios sobre la medición de valor moral, tampoco se localizaron estudios que reporten las evidencias de validez y fiabilidad de escalas para medir valor moral en estudiantes universitarios mexicanos.

Para contribuir a la disminución de estas inconsistencias, el objetivo del presente estudio fue adaptar y analizar las propiedades psicométricas de una escala para medir valor moral en estudiantes universitarios.

## **Método**

### **Participantes**

En el estudio participaron 637 estudiantes de tres universidades de México. De estos, 386 eran del género femenino (60.6%) y 251 del género masculino (39.4%). La edad de los participantes osciló entre los 17 y los 30 años ( $M = 20.68$ ,  $DE = 2.52$ ).



## **Instrumento**

### *Valor Moral*

Se realizó una adaptación al español y al contexto educativo de la escala de valor moral (Hanna et al., 2011) y la subescala de valor moral (Hannah et al., 2013) con un total de seis ítems (e. g., *si un profesor comete un acto poco ético me enfrento a él [lo confronto]*). El formato de respuesta fue tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre).

## **Procedimiento**

Se inició la comunicación con las autoridades de cada universidad seleccionada para el trabajo de campo mediante correo electrónico, detallando los objetivos de la investigación y solicitando la colaboración para el acceso a los estudiantes. Posteriormente, se proporcionó a los estudiantes un enlace de *Google Forms*, donde se concentró el cuestionario: “Factores asociados al ciberacoso en universitarios”. Los participantes manifestaron su consentimiento informado, y su contribución fue completamente voluntaria y tratada de manera confidencial.

## **Análisis de datos**

Las respuestas de los participantes se concentraron en una base de datos utilizando SPSS 27. Los valores perdidos fueron tratados a través del método de imputación múltiple. Para comprobar la normalidad de los datos se calcularon las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de las variables del estudio. El análisis de fiabilidad se realizó a través del coeficiente Omega de McDonald ( $> 0.70$ ) (Furr, 2018), con ayuda del software JASP. Finalmente, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con ayuda del software JASP, empleando el método de estimación Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalizados (DWLS). Para probar la bondad de ajuste del modelo se consideraron Chi cuadrado ( $X^2 = > .001$ ), Índice de Bondad de Ajuste (GFI  $> 0.95$ ), Índice de Tucker-Lewis (TLI  $> 0.90$ ), Índice de Error Cuadrático Medio (RMR  $< 0.08$ ) y Error de la Raíz Cuadrada de la Media de Aproximación (RMSEA  $< 0.08$ ) (Byrne, 2016).

## Resultados

### Análisis descriptivos

Los estadísticos descriptivos indican que las medias de los ítems muestran un nivel moderado de valor moral, lo que implica que pocas veces enfrentan el miedo a las consecuencias sociales para hacer lo que consideran correcto (Tabla 1). Los valores de distribución (*DE*, asimetría y curtosis) indican una distribución normal univariada (Wegener & Fabrigar, 2000).

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de la escala de valor moral en el contexto educativo*

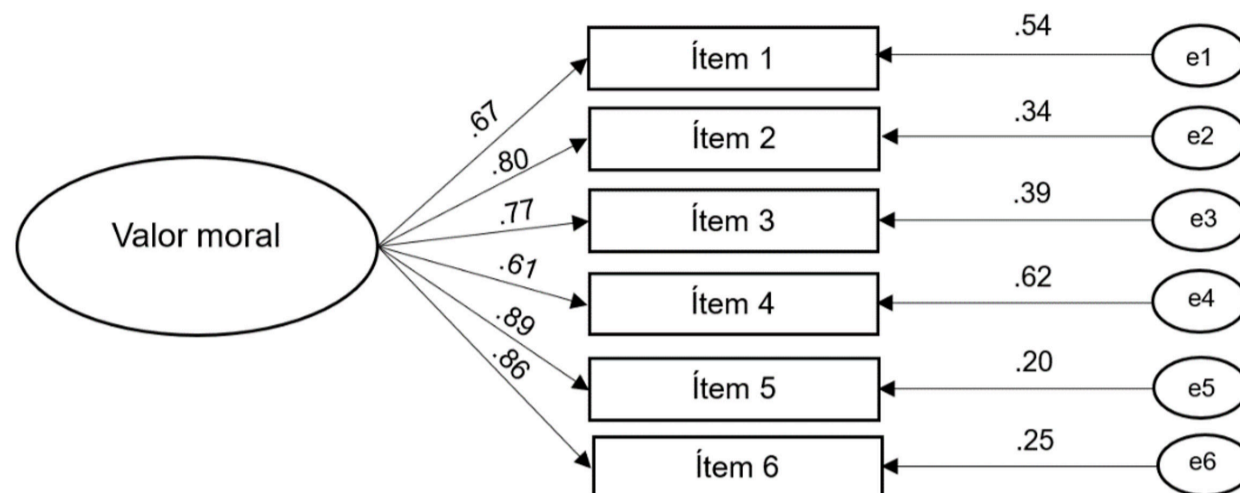
	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
1. Si mis compañeros cometen un acto poco ético me enfrento a ellos (los confronto).	2.44	1.14	-0.38	-0.55
2. Si un profesor comete un acto poco ético me enfrento a él (lo confronto).	2.47	1.18	-0.39	-0.68
3. Siempre expreso mis puntos de vista sobre cuestiones éticas a mis profesores.	2.59	1.06	-0.40	-0.41
4. Voy en contra de la decisión del grupo cuando esta viola mis estándares éticos	2.79	1.13	-0.65	-0.40
5. Les hago saber a mis compañeros si cometen un acto poco ético.	2.72	1.06	-0.54	-0.33
6. Le hago saber a un profesor si comete un acto poco ético.	1.77	1.38	0.18	-1.16

### Análisis de dimensionalidad

Tras realizar el AFC, se encontró que las cargas factoriales son apropiadas y oscilaron entre 0.61 y 0.89 (Kyriazos, 2018), como se muestra en la Figura 1. Los resultados muestran un modelo de medición unidimensional de seis ítems con indicadores de ajuste aceptables  $X^2 = 12.65$ ,  $gl = 6$ ,  $p = .05$ ,  $GFI = .99$ ,  $TLI = .99$ ,  $RMR = .02$ ,  $RMSEA = .04$  (00, 07).

## Figura 1

*Modelo factorial final de la escala de valor moral en el contexto educativo*



## Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad se realizó a través del coeficiente de Omega de McDonald ( $\omega$ ). Se obtuvo un valor de .87, lo que indica que la escala mide de forma precisa el valor moral en estudiantes universitarios mexicanos (Furr, 2018).

## Discusión y conclusiones

El presente estudio examinó las propiedades psicométricas de una escala de valor moral adaptada al contexto educativo, los resultados sugieren que se trata de una escala que presenta evidencias de validez y fiabilidad apropiadas para justificar su uso en estudiantes universitarios mexicanos. El estudio actual coincide con otras investigaciones que proponen una escala unidimensional (Christensen et al., 2007; Hanna et al., 2011; Martínez et al., 2016).

Desde el punto de vista teórico, los hallazgos del presente estudio contribuyen a la literatura acerca del valor moral en el ámbito educativo, específicamente en el nivel superior (Baratz & Reingold, 2013; Klaassen, 2010). Desde el punto de vista práctico, se propone un instrumento breve, con evidencias de validez y fiabilidad adecuadas para la medición del valor moral en estudiantes universitarios mexicanos. Futuras investigaciones podrían utilizar la escala propuesta por los autores, administrarla de manera longitudinal para evaluar el valor moral y su desarrollo como parte de la competencia ética de los futuros profesionistas.

Finalmente, es importante señalar que se presentan algunas limitaciones. En primer lugar, se utilizó una medida de autoinforme, lo que puede involucrar la deseabilidad social. En segundo lugar, no se realizó invarianza a pesar de que estudios previos difieren en cuanto a la prevalencia del valor moral en mujeres y en hombres (Khelil et al., 2018; Khoshmehr et al., 2020), se sugiere que futuras investigaciones realicen pruebas de invarianza en cuanto al género.

## Referencias

- Baratz, L. (2016). Moral courage from the perspective of Arab teachers in Jewish schools. *Intercultural Education, 27*(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1128722>
- Baratz, L., & Reingold, R. (2013). Moral courage – an essential component for teachers' continuous professional development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 76*(2013), 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.079>
- Borracci, R. A., Ciambrone, G., & Gallesio, J. M. A. (2020). Correlations between moral courage scores and social desirability scores among medical residents and fellows in Argentina. *Journal of educational evaluation for health professions, 17*(6), 1-9. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2020.17.6>
- Bronstein, P., Fox, B., Kamon, J., & Knolls, M. (2007). Parenting and gender as predictors of moral courage in late adolescence: a longitudinal study. *Sex Roles, 56*, 661–674. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9182-8>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Routledge.
- Christensen, D., Barnes, J., & Rees, D. (2007). Developing the resolve to have moral courage: an experiment with accounting students. *Journal of Accounting, Ethics & Public Policy, 7*(1), 1-25. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=987656](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=987656)
- Furr, R. M. (2018). *Psychometric. An introduction*. Sage.
- Halmburger, A., Baumert, A., & Schmitt, M. (2015). Anger as driving factor of moral courage in comparison with guilt and global mood: A multimethod approach. *European Journal of Social Psychology, 45*(1), 39-51. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2071>

- Hannah, S., Avolio, B., & Walumbwa, F. (2011). Relationships between authentic leadership, moral courage, and ethical and pro-social behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 21(4), 555-578. <https://doi.org/10.5840/beq201121436>
- Hannah, S., Schaubroeck, J. M., Peng, A. C., Lord, R. G., Trevino, L. K., Kozlowski, S. W. J., Avolio, B., Dimotakis, N., & Doty, J. (2013). Joint influences of individual and work unit abusive supervision on ethical intentions and behaviors: A moderated mediation model. *Journal of Applied Psychology*, 98(4), 579-592. <https://doi.org/10.1037/a0032809>
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.5.607>
- Khelil, I., Akrouf, O., Hussainey, K., & Noubbigh, H. (2018). Breaking the silence: An empirical analysis of the drivers of internal auditors' moral courage. *International Journal of Auditing*, 22(2), 268-284. <https://doi.org/10.1111/ijau.12119>
- Khoshmehr, Z., Barkhordari-Sharifabad, M., Nasiriani, K., & Fallahzadeh, H. (2020). Moral courage and psychological empowerment among nurses. *BMC Nursing*, 19(43), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12912-020-00435-9>
- Klaassen, C. (2010). Teachers' views and the need for moral courage. En C. Klaassen, & N. Maslovaty (Eds.), *Moral courage and the normative professionalism of teachers* (pp. 13-25). Brill.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Rand McNally.
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology*, 9(8), 2207-2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Lee, B., Younjae, O., Eunhee, L., & Kyoung, A. (2022). Validation of the Korean version of nurses' moral courage scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11642. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811642>
- Luckmann, J. (2000). *Transcultural communication in health care*. Cengage.

- Martínez, W., Bell, S. K., Etchegaray, J. M., & Lehmann, L. S. (2016). Measuring moral courage for interns and residents: scale development and initial psychometrics. *Academic medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, *91*(10), 1431–1438. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001288>
- May, D. R., Luth, M. T., & Schworer, C. E. (2013). The influence of business ethics education on moral efficacy, moral meaningfulness, and moral courage: a quasi-experimental study. *Journal of Business Ethics*, *124*(1), 67–80. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1860-6>
- Numminen, O., Katajisto, J., & Leino-Kilpi, H. (2018). Development and validation of nurses' moral courage scale. *Nursing ethics*, *26*(7-8), 2438-2455. <https://doi.org/10.1177/0969733018791325>
- O'Higgins, M., Rojas, L. A., Echeverria, I., Roselló-Jiménez, L., Benito, A., & Haro, G. (2022). Burnout, psychopathology and purpose in life in healthcare workers during COVID-19 pandemic. *Frontiers in Public Health*, *10*, 926328. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.926328>
- Patrick, R. B., Rote, W. M., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (2019). Defend, stand by, or join in? the relative influence of moral identity, moral judgment, and social self-efficacy on adolescents' bystander behaviors in bullying situations. *Journal of youth and adolescence*, *48*(10), 2051-2064. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01089-w>
- Pury, C. L. S., & Kowalski, R. M. (2007). Human strengths, courageous actions, and general and personal courage. *The Journal of Positive Psychology*, *2*(2), 120–128. <https://doi.org/10.1080/17439760701228813>
- Rakhshan, M., Mousazadeh, N., Hakimi, H., & Hosseni, F. A. (2021). Iranian nurses' views on barriers to moral courage in practice: A qualitative descriptive study. *BMC Nursing*, *20*(221), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00728-7>
- Sekerka, L. E., Bagozzi, R. P., & Charnigo, R. (2009). Facing ethical challenges in the workplace: Conceptualizing and measuring professional moral courage. *Journal of Business Ethics*, *89*(4), 565-579. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-0017-5>
- Sonnentag, T. L., & Barnett, M. A. (2016). Role of moral identity and moral courage characteristics in adolescents' tendencies to be a moral rebel. *Ethics and Behavior*, *26*(4), 277-299. <https://doi.org/10.1080/10508422.2015.1012765>
- Wegener, D. T., & Fabrigar, L. R. (2000). Analysis and design for nonexperimental data: Addressing causal and noncausal hypothesis. En H. T. Reis, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology*. Cambridge University Press.

# Capítulo 11

## Propiedades psicométricas para medir la actitud de los padres hacia las tecnologías

Militza Lourdes Urías Martínez  

Maricela Urias Murrieta  

José Néstor Peraza Balderrama  

Luyz Gabriela Rábago Espinoza  

### Resumen

En el estudio se describen las evidencias de validez de constructo a través de un análisis factorial confirmatorio. La fiabilidad fue evaluada mediante el coeficiente Omega de McDonald ( $\omega$ ) y la varianza media extractada (VME), con el objetivo de medir la actitud de los padres de familia hacia el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso educativo de sus hijos, abarcando aspectos como la crianza, la comunicación con la escuela y el aprendizaje en casa. La muestra consistió en padres de familia ( $N = 1126$ ) de escuelas primarias públicas. Del total, 679 (60.3%) fueron madres y 447 (39.7%) padres; la edad promedio fue de 38 años ( $DE = 6.40$ ), y todos estuvieron ubicados en Cajeme, Sonora. Se encontró un buen ajuste del modelo conformado por 12 ítems y la fiabilidad fue aceptable. Se determinó que la escala cuenta con evidencias suficientes para la medición del constructo en padres de familia de estudiantes de primaria pública.

**Palabras clave:** validez, actitudes, participación de la familia, tecnologías de la información y comunicación

## **Introducción**

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado la manera en que los padres de familia interactúan con sus hijos (Peraza-Balderrama et al., 2022), especialmente en lo que respecta a su participación en la educación (Fernández et al., 2020). A través de las tecnologías, es posible mantenerse informado sobre la vida académica de los estudiantes, establecer comunicación con los docentes y colaborar en el proceso de aprendizaje en casa (López et al., 2021).

Diversos autores subrayan la importancia de profundizar en el fenómeno de las tecnologías respecto a la relación familia-escuela (Guerra & Delgado, 2020; Lozano et al., 2013); esto implica reconocer el papel fundamental de las TIC para respaldar la educación de sus hijos (Rodríguez & Fernández, 2022).

En definitiva, la conducta de los padres de familia hacia el uso de las TIC en la educación de sus hijos puede influir en gran medida en su éxito académico y desarrollo personal (Guerra & Delgado, 2020). Por lo tanto, es necesario desarrollar un instrumento para medir la actitud de los padres de familia hacia las TIC como apoyo al aprendizaje de los hijos en educación primaria, con el fin de contar con información confiable y válida.

Para ello, se partió del modelo de Epstein (2002), que establece seis esferas en las que las familias pueden participar en la educación. En particular, se analizó la actitud de los padres hacia las tecnologías en aspectos relacionados con la crianza (valoración del uso de las TIC para mejorar sus acciones en el hogar), la comunicación con la escuela (valoración del uso de las TIC para mejorar la comu-



nicación con los docentes) y el apoyo al aprendizaje en casa (valoración del uso de las TIC como apoyo para las tareas en casa), ya que estas tres dimensiones resultan especialmente pertinentes para vincularlas con el uso de la tecnología (Urías et al., 2017).

### **Fundamentación teórica**

La actitud es un constructo importante en la aceptación tecnológica por parte de los individuos (Islahi, 2019; Zamir & Thomas, 2019). Es una conducta positiva o negativa determinada por los beneficios, implicando una valoración ante una persona, objeto o situación (Ajzen & Fishbein, 1977). Asimismo, es importante destacar que la actitud no es innata; más bien, es el resultado de la experiencia y es modificable (Hernández et al., 2007), lo que implica su cualidad como producto de las experiencias.

La actitud de los padres hacia las TIC se refiere a sus creencias sobre la importancia y utilidad de estas tecnologías, particularmente en relación con el uso por parte de sus hijos (Aesaert et al., 2015). Diversas investigaciones han observado actitudes positivas por parte de las familias hacia el uso de las tecnologías para apoyar el aprendizaje de los hijos, así como la percepción de su utilidad para el desarrollo intelectual (Tsuei & Hsu, 2019; Vittrup et al., 2016).

Asimismo, las tecnologías posibilitan diversas formas para involucrar a las familias en las actividades académicas de sus hijos, contribuyendo a mejorar la relación familia-escuela (Bordalba & Bochaca, 2019). Esto respalda el propósito de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca brindar calidad en la enseñanza y reconoce la importancia de fomentar la participación de las familias en el proceso educativo de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

## **Método**

### **Tipo de estudio**

Con el objetivo de medir la actitud de los padres de familia hacia el uso de las TIC en el proceso educativo de sus hijos, se realizó un estudio descriptivo utilizando una metodología cuantitativa (Gail et al., 2003).

## **Participantes**

Se seleccionó de manera no probabilística a 1126 padres de estudiantes de 4°, 5° y 6° año de 15 primarias públicas, distribuidas en tres zonas escolares de un municipio del sur de Sonora durante el ciclo escolar 2022–2023. Del total, 679 (60.3%) fueron madres y 447 (39.7%) padres, con una edad promedio de 38 años ( $DE = 6.40$ ), con un mínimo de 24 y máximo de 63. En cuanto al nivel educativo, 376 (33.4%) tenían nivel básico de estudios, 407 (36.1%) medio superior y 343 (30.5%) educación superior.

## **Instrumento**

### *Actitudes de los padres hacia las TIC como apoyo al aprendizaje de los hijos*

Se diseñó un instrumento ex profeso para medir las actitudes de los padres hacia las TIC como apoyo al aprendizaje de sus hijos, tomando como referencia el modelo de participación familiar en la educación de los hijos propuesto por Epstein (2002). El instrumento consta de 18 indicadores que evalúan tres dimensiones: crianza (cinco ítems; e. g., *Las TIC para obtener información acerca del desarrollo físico e intelectual de mi hijo*), comunicación con la escuela (siete ítems; e. g., *Las TIC para facilitar la comunicación con el maestro acerca de los aprendizajes de mi hijo*) y aprendizaje en casa (seis ítems; e. g., *El Internet como apoyo del aprendizaje en casa para mi hijo*). Los participantes respondieron utilizando una escala tipo Likert de cuatro opciones: 0 (nada importante), 1 (poco importante), 2 (importante) y 3 (muy importante).

## **Procedimiento de recolección de datos**

Se estableció contacto con las autoridades de las escuelas primarias públicas, explicándoles el objetivo del estudio y solicitando permiso para acceder al plantel. Después, se llevó a cabo una presentación a los docentes frente a grupo, donde se les proporcionó información detallada sobre la investigación y se les pidió su cooperación voluntaria para facilitar la aplicación del cuestionario a los padres de familia. Se enfatizó la importancia de la confidencialidad de los datos recopilados.

## Análisis de datos

Se utilizaron los paquetes estadísticos SPSS 27, JASP 0.16 y AMOS 23 para realizar los análisis correspondientes. Se calcularon las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems (Bandalos & Finney, 2019). Posteriormente, se estimó el coeficiente Omega de McDonald ( $\omega$ ) y la varianza media extractada (VME), para obtener la consistencia interna de la escala (Bacon et al., 1995; Zumbo, 2007). Finalmente, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para examinar la estructura interna del modelo de medición. Para garantizar que las estimaciones no se vieran afectadas por problemas de normalidad multivariada, se utilizó el método *bootstrap* de AMOS con 500 repeticiones (IC 95%). Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud (MV) y los índices de ajuste: chi-cuadrada ( $X^2$ ) y probabilidad asociada ( $p$ ), el Índice de Tucker-Lewis (TLI), el residuo cuadrático medio estadístico estandarizado (SRMR), el Índice de ajuste comparativo (CFI) y la aproximación de error de raíz cuadrada con su intervalo de confianza (RMSEA). Se consideraron los siguientes valores como buenos índices de bondad de ajuste:  $X^2$  con  $p < .001$ ; TLI, CFI, AGFI  $\geq .95$ ; RMSEA y SRMR  $\leq .08$  (Blunch, 2013; Byrne, 2010).

## Resultados

Se calcularon medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de los ítems. Los análisis descriptivos muestran que las medias se sitúan principalmente en la categoría “importante”, reflejando su disposición hacia el uso de la tecnología para participar en la educación de sus hijos. Los valores de asimetría y curtosis indican que existe normalidad en la distribución de los puntajes de las variables (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Media, desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems de la escala*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
1. El uso de las TIC para orientar a mi hijo(a). (-)	2.84	0.94	1	4	-.593	-.471
2. Las TIC para obtener información acerca del desarrollo físico e intelectual de mi hijo(a).	2.78	0.94	1	4	-.537	-.538
3. Utilizar el internet para ayudar a mi hijo(a) cuando tiene dificultades con el aprendizaje.	2.98	0.96	1	4	-.753	-.349

	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
4. Utilizar el internet para informarme sobre cómo tratar temas difíciles con mi hijo(a).	2.77	1.02	1	4	-.459	-.897
5. Utilizar el internet para informarme sobre hábitos de estudio para la mejora de mi hijo(a).	2.76	0.99	1	4	-.464	-.813
6. Utilizar el celular ya que me facilita la comunicación con mi hijo(a). (-)	2.66	1.10	1	4	-.278	-1.243
7. Uso de las TIC para comunicarme con la escuela de mi hijo(a). (-)	2.64	1.06	1	4	-.330	-1.110
8. El celular es un apoyo para mantenerme en constante comunicación con el docente de mi hijo(a).	2.76	1.08	1	4	-.451	-1.084
9. Uso de las TIC para platicar con el docente acerca de los aprendizajes de mi hijo(a).	2.63	1.07	1	4	-.320	-1.151
10. Utilizar las TIC para platicar con el docente sobre algunas inquietudes manifestadas por mi hijo(a).	2.61	1.07	1	4	-.266	-1.178
11. Uso de las TIC como apoyo para tener una comunicación efectiva con el personal de la escuela a la que asiste mi hijo(a).	2.51	1.08	1	4	-.146	-1.267
12. Uso del celular para solicitar reuniones con el maestro de mi hijo(a). (-)	2.67	1.06	1	4	-.345	-1.106
13. Utilizar material educativo que ofrece el internet como apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje de mi hijo(a).	3.11	0.88	1	4	-.930	.275
14. Uso de internet para realizar tareas con mi hijo(a).	3.27	0.84	1	4	-1.174	.966
15. Uso de las TIC para supervisar las tareas de mi hijo(a). (-)	3.15	0.90	1	4	-1.012	.330
16. Uso del celular para bajar aplicaciones que aporten al aprendizaje de mi hijo(a).	2.80	0.99	1	4	-.451	-.824
17. Utilizar la computadora para ayudar a mi hijo(a) en sus tareas y proyectos.	3.15	0.90	1	4	-1.012	.330
18. Utilizar sitios web para realizar trabajos escolares de mi hijo(a). (-)	3.03	0.94	1	4	-.819	-.183

*Nota.* Mín. = mínimo; Máx. = Máximo; (-) = ítem eliminado.

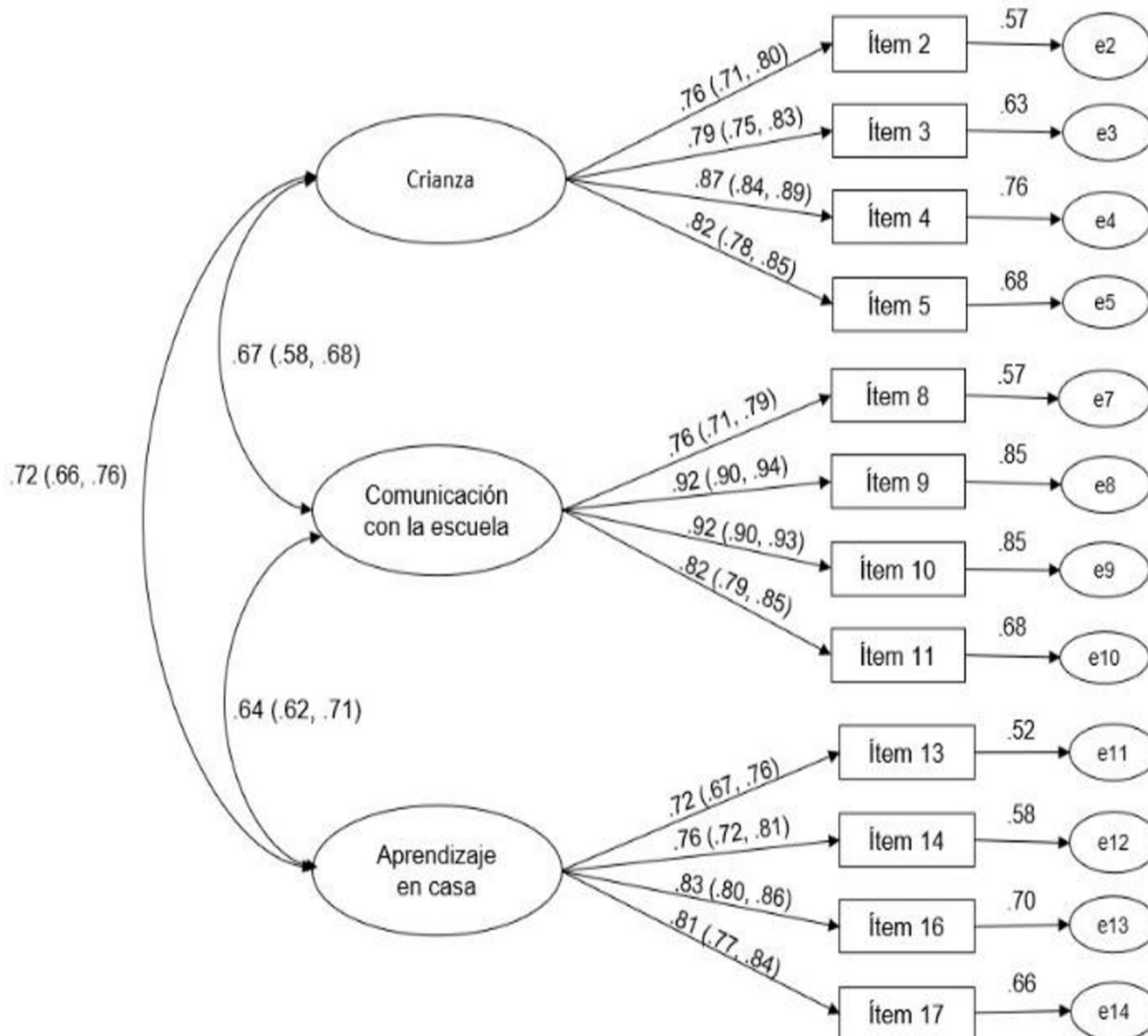
### Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Durante el procedimiento, se eliminaron seis ítems debido a que tenían cargas factoriales inferiores a .60 (DeVellis, 2016; Green, 2015). Según este criterio, no se incluyeron en el modelo, lo que resultó en la reducción de cada una de las dimensiones a cuatro ítems.

Los resultados del AFC (Figura 1) indican un buen modelo de medida de primer orden, cumpliendo con los índices de ajuste ( $X^2 = 227.84$ ;  $gl = 51$ ;  $p = .000$ ; SRMR = .03; GFI = .96; AGFI = .95, CFI = .98; TLI = .97; RMSEA = .05 IC95 [.04-.06]).

**Figura 1**

*Resultados del AFC de la Escala Actitudes de los Padres hacia las TIC como apoyo al aprendizaje de los hijos*



*Nota.* El IC del 95% de las cargas factoriales estandarizadas se representa entre paréntesis.

## **Fiabilidad**

Los puntajes obtenidos en los factores de crianza ( $\omega = .88$ , VME = .65), comunicación con la escuela ( $\omega = .91$ , VME = .73), aprendizaje en casa ( $\omega = .86$ , VME = .61) y, por último, la escala global actitud ( $\omega = .92$ , VME = .67) muestran en todos los casos una buena consistencia interna, indicando la confiabilidad de estos factores, ya que se encuentran dentro de los rangos establecidos.

## **Discusión y conclusiones**

La relevancia de medir las actitudes hacia el uso de las TIC por parte de los padres de familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos ha cobrado gran importancia, especialmente en esta última época, debido a la necesidad del uso de la tecnología acentuada por el surgimiento de la pandemia de COVID-19. Al respecto, los padres han desempeñado un papel crucial en el apoyo educativo de sus hijos desde sus hogares (Bhamani et al., 2020; Bubb & Jones, 2020; Ramírez-Rueda et al., 2021).

El estudio abordó el análisis de las propiedades psicométricas de una escala diseñada para medir la actitud de los padres de familia hacia las TIC como apoyo al aprendizaje de sus hijos. Se logró el objetivo propuesto, obteniendo un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas según la literatura especializada (Blunch, 2013; Byrne, 2010; DeVellis, 2016; Green, 2015). Se destaca la pertinencia del modelo de medición, el cual incluye los factores de crianza, comunicación con la escuela y aprendizaje en casa, basándose en el marco propuesto por Epstein (2002).

Los resultados son alentadores en cuanto a la utilidad del instrumento para medir el constructo. Se destaca su parsimonia y las características adecuadas que lo posicionan como una herramienta útil en investigaciones futuras. Además, se sugiere que este instrumento podría aplicarse en diversos contextos educativos, sin limitarse a nivel primaria, lo que contribuiría significativamente desde un punto de vista práctico.

## Referencias

- Aesaert, K., Van, D., Vanderlinde, R., Tondeur, J., Devlieger, I., & Van Braak, J. (2015). The contribution of pupil, classroom and school level characteristics to primary school pupils' ICT competences: A performance-based approach. *Computers & Education, 87*, 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.014>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin, 84*(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Bacon, R., Sauer, L., & Young, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. *Educational and Psychological Measurement, 55*(3), 394–406. <https://doi.org/10.1177/0013164495055003003>
- Bhamani, S., Makhdoom, A., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S. & Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development, 7*(1), 09–26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1259928>
- Blunch, N. (2013). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS Statistics and Amos*. SAGE.
- Bordalba, M., & Bochaca, J. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education, 132*, 44–62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>
- Bubb, S., & Jones, A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Journal Improving Schools, 23*(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. Taylor and Francis.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Epstein, J. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Corvin Press.
- Fernández, J., Domínguez, J., & Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, 7*(14). <http://mail.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>

- Green, B. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient alpha and omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 14–20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Guerra, J., & Delgado, J. (2020). TIC en padres para mejorar el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1623–1634. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.180](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.180)
- Hernández, M., Solano, M., López, P., & Sánchez, M. (2007). *El perfil de los padres e hijos como usuarios de Internet*. Universidad Tecnológica Nacional.
- Islahi, F. (2019). Exploring Teacher Attitude towards Information Technology with a Gender Perspective. *Contemporary Educational Technology*, 10(1), 37–54. <https://doi.org/10.30935/cet.512527>
- López, C., Escudero, A., & Pérez, R. (2021). An Exploratory Study about Patterns of Parental Home Literacy Activities during the COVID-19 Confinement among Spanish Families. *Early Education and Development*, 32(6), 812–829. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1916184>
- Lozano, J., Ballesta, F., Alcaraz, S., & Cerezo, M. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la relación familia-escuela. *Revista Fuentes*, (13), 173–192. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2574>
- Peraza-Balderrama, J. N., Urías-Murrieta, M., Valdés-Cuervo, A. A., Álvarez-Zamora, A. K., & Parra-Pérez, L. G. (2022). *Parental Media Mediation and Digital Security in Adolescent Students*. XII International Conference on Virtual Campus (JICV), Arequipa, Peru. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9934794>
- Ramírez-Rueda, M., Cocar-Gutiérrez, R., Roblizo, M., & González-Calero, J. (2021). Towards a coordinated vision of ICT in education: A comparative analysis of Preschool and Primary Education teachers' and parents' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103300. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103300>
- Rodríguez, C., & Fernández, L. (2022). Las TIC como vía de comunicación familia-escuela en la educación compensatoria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 1–18. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.97>



- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Tsuei, M., & Hsu, Y. Y. (2019). Parents' acceptance of participation in the integration of technology into children's instruction. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(5), 457–467. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00447-3>
- Urías, M. L., Urías, M., & Valdés, A. (2017). Creencias docentes del uso de tecnologías por familias para involucrarse en educación. *Apertura*, 9(2), 148-159. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.1100>
- Vittrup, B., Snider, S., Rose, K., & Rippy, J. (2016). Parental perceptions of the role of media and technology in their young children's lives. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 43–54. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523749>
- Zamir, S., & Thomas, M. (2019). Effects of University Teachers' Perceptions, Attitude and Motivation on their Readiness for the Integration of ICT in Classroom Teaching. *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 308–326.
- Zumbo, B. (2007). Validity: Foundational issues and statistical methodology. En C. Rao, & S. Sinharay (Eds.), *Handbook of statistics: Vol. 26. Psychometrics* (pp. 45–79). Elsevier Science.

# Capítulo 12

## Comportamiento en línea: análisis sistemático sobre investigaciones en México

Diego René López Jacobo  

Joel Angulo Armenta  

Sonia Verónica Mortis Lozoya  

Carlos Arturo Torres Gastelú  

### Resumen

El uso generalizado de Internet y las redes sociales han generado nuevas formas de interacción social, otorgando así una gran relevancia al comportamiento en línea. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo categorizar los aportes al conocimiento de investigaciones relacionadas con el comportamiento en línea en México. La metodología aplicada fue la revisión documental. Los resultados demuestran la existencia de cuatro categorías de información: (1) uso de redes sociales y su influencia en la vida de los jóvenes, (2) riesgos y violencia en línea, (3) participación ciudadana y (4) uso de Internet y redes sociales en el ámbito educativo. Estas categorías y las investigaciones recuperadas destacan la relevancia de la temática en el contexto mexicano y proporcionan un estado actualizado del conocimiento en esta área.

*Palabras clave:* comportamiento en línea, acciones en línea, conducta en línea

## **Introducción**

En la actual era digital, el comportamiento en línea ha adquirido una importancia significativa en la vida cotidiana de las personas. El uso generalizado de Internet y las redes sociales ha dado lugar a una creciente interacción en línea, lo que ha generado nuevas formas de comunicación, interacción social y participación ciudadana (Choi et al., 2017). En el contexto mexicano, donde la penetración de Internet ha experimentado un crecimiento notable en la última década, comprender el comportamiento en línea es fundamental para abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades que presenta la ciudadanía digital (Asociación Mexicana de Internet [AIMX], 2022).

Sin embargo, a pesar de la creciente relevancia del comportamiento en línea, aún falta conocimiento integral y actualizado sobre este tema en el contexto mexicano. Al respecto, se han llevado a cabo varios estudios sobre el comportamiento en línea, la mayoría se ha centrado en aspectos específicos y ha utilizado diferentes metodologías y enfoques de investigación. Esta diversidad dificulta la obtención de una visión global y precisa sobre las características, patrones y consecuencias del comportamiento en línea en México (Guillen et al., 2020; Hernández, 2021).

Mediante la integración y análisis de los resultados de estudios individuales previos, se busca obtener una visión más completa y robusta del comportamiento en línea en la población mexicana. Esto permitirá identificar los principales patrones, factores y resultados asociados con el comportamiento en línea, así como realizar comparaciones (Otero et al., 2022; Quiroz & Minguell, 2020).

El presente estudio resalta la importancia de categorizar los aportes al conocimiento de investigaciones relacionadas con el comportamiento en línea en México.

### **Fundamentación teórica**

En la era digital, el comportamiento en línea ha adquirido una importancia significativa en la vida cotidiana de las personas, transformando la manera en que nos relacionamos, comunicamos e interactuamos con el entorno. En el caso específico de México, un país con una creciente penetración de Internet y un aumento en el uso de las tecnologías digitales, se hace imperativo comprender y analizar el comportamiento en línea de la población.

Investigaciones previas han destacado la importancia de abordar el comportamiento en línea en el contexto mexicano. La adopción y el uso de las tecnologías digitales en México han generado una serie de desafíos en términos de comportamiento en línea, como el ciberacoso, la privacidad y la desinformación (González, 2022; León et al., 2022). Estos desafíos requieren una atención especial y un análisis detallado para comprender sus implicaciones y proponer soluciones efectivas.

A través de una revisión, se podrá recopilar, sintetizar y analizar de manera sistemática los resultados de estudios previos realizados en el país, que permitirá identificar tendencias, patrones y relaciones significativas en el comportamiento en línea de la población mexicana. Esta metodología proporciona una forma efectiva de integrar y resumir la evidencia existente en un área de investigación específica, permitiendo una visión holística y precisa del fenómeno estudiado (Londoño et al., 2014). Esto es especialmente relevante para el campo del comportamiento en línea en México, donde se han realizado múltiples estudios, pero se necesita una síntesis sistemática de los resultados para obtener conclusiones más sólidas.

Además, esta investigación contribuirá a llenar un vacío en la literatura científica al enfocarse específicamente en el contexto mexicano, lo cual es fundamental para comprender las dinámicas socioculturales, los desafíos y las oportunidades que enfrenta la población mexicana en el entorno digital.

## **Método**

El presente estudio se realizó a través de la revisión teórica documental como base metodológica. La investigación retoma las fases de la revisión sistemática propuesta por Londoño et al. (2014), la cual inicia por una fase heurística donde se especifican los medios y estrategias para realizar la recolección de información. Para efectos del presente estudio, se toma como unidad de análisis todos aquellos productos de investigación referentes a la temática de comportamiento digital en línea aplicados en el contexto mexicano y publicados en artículos de revista, ponencias de congreso y tesis de grado (licenciatura, maestría y doctorado). Se emplearon palabras clave como “comportamiento digital”, “uso de redes”, “acciones en red”, “conducta digital” y “netiqueta”.

Para la selección de la información, se tomaron como criterios de inclusión los siguientes: estudios realizados en idioma español o inglés; fuentes confiables y de calidad reconocible a nivel nacional e internacional; revistas indexadas; e investigaciones teóricas, empíricas y documentales. El criterio temporal fue de 10 años de amplitud (2013–2023).

En la segunda fase, se aplicó el proceso hermenéutico para la organización de los datos proporcionados por los estudios analizados. Este proceso permitió el procesamiento de los datos mediante la clasificación de evidencias por categorías de información, lo cual facilitó el desglose de la información por elementos clave para describir similitudes, diferencias, tendencias, vacíos y conclusiones.

## **Resultados**

Durante el análisis de 65 investigaciones correspondientes al periodo 2013–2023, se identificaron 30 ponencias, 23 artículos de revistas y 12 tesis de grado. Las evidencias recopiladas indican que el interés principal de los estudios mexicanos se centra en la población estudiantil, especialmente en la investigación sobre universitarios.

En las evidencias descriptivas encontradas, se destaca que la mayoría de los estudios están desarrollados en español. Los hallazgos demuestran la existencia de investigaciones sobre el tema del comportamiento en línea de manera con-

secutiva, con un crecimiento notable a partir del año 2019. Además, se observa que la metodología de investigación predominante es la cuantitativa de alcance descriptivo.

Los estudios encontrados se agrupan en cuatro categorías de información: (1) uso de redes sociales y su influencia en la vida de los jóvenes, (2) riesgos y violencia en línea, (3) participación ciudadana y (4) uso de Internet y redes sociales en el ámbito educativo.

La primera categoría de información aborda el uso de redes sociales y su influencia en la vida de los ciudadanos. Esta categoría incluye estudios que evidencian el impacto del uso de redes sociales en la identidad virtual (Guillén et al., 2020), la apropiación de las tecnologías digitales y redes para los procesos de socialización cotidianos (García, 2021; Gracia & Montes, 2019; Navarro & Porras, 2019), así como estudios sobre patrones de conducta, relaciones interpersonales y el bienestar de los jóvenes mexicanos (Domínguez & López, 2019; Navarro & Porras, 2019).

La segunda categoría de estudio aborda los riesgos y violencia en línea. Dentro de la revisión de la literatura, se encontraron diversos estudios cuyo objetivo principal es examinar elementos problemáticos presentes en la interacción virtual. En esta categoría, se incluyen investigaciones que analizan la prevalencia y las consecuencias del ciberacoso, el sexting, el grooming y otras formas de violencia en línea (González, 2022; León et al., 2022; Nuñez & Gradilla, 2021). Otro sector de investigaciones dentro de esta categoría se centra en la promoción de acciones de prevención para abordar estos riesgos virtuales (Oró, 2021; Otero et al., 2022; Rocha et al., 2021).

La tercera categoría se refiere a la participación ciudadana. En esta categoría, se han explorado las acciones que el ciudadano digital realiza y cómo impactan en los entornos virtuales. Diversos estudios han explorado cómo la comunicación mediada por tecnologías digitales regula la participación ciudadana, promoviendo una cultura de sana convivencia y bienestar. Además, se han llevado a cabo estudios destinados a identificar las características específicas que describen al ciudadano digital, considerando las competencias idóneas que debe desarrollar y

su capacidad para ejercer su ciudadanía digital (Caporal et al., 2019; Galván et al., 2022; López, 2022; Quiroz & Minguell, 2020; Rojas, 2022).

La última categoría es referente al uso de Internet y redes sociales en el ámbito educativo. En esta categoría, se han presentado estudios relacionados con las acciones regulatorias del comportamiento en línea, a través de acciones tecnopedagógicas utilizadas por los centros educativos para crear un ambiente virtual idóneo para la convivencia. Se han investigado los efectos de la integración de redes sociales en el dominio de competencias, fomentando valores en las interacciones sociales en línea (Cívico et al., 2022; Veytia & Bastida, 2020). También se incluyen estudios que evidencian la apropiación de las tecnologías digitales por parte de los estudiantes para interactuar con los contenidos de clase y socializar los aprendizajes (Guiñez-Cabrera & Mansilla-Obando, 2021; Dautón & Izquierdo, 2020).

### **Discusión y conclusiones**

Las evidencias recopiladas permiten dar respuesta al objetivo de investigación, que fue categorizar los aportes al conocimiento de investigaciones relacionadas con el comportamiento en línea en México. Entre los estudios analizados en el apartado de resultados, se observan tendencias de investigación. En primer lugar, se agrupan los estudios que tienen la intención de describir las relaciones sociales y ambientes digitales que caracterizan a la sociedad del siglo XXI; estas investigaciones tienden a establecer patrones de conducta y demostrar todas aquellas mediaciones digitales que el ciudadano emplea para ser parte de esta sociedad digital.

En segundo lugar, se encuentran todos aquellos estudios que plantean concientizar sobre las problemáticas asociadas a las interacciones peligrosas en ambientes digitales. Estas investigaciones tienden a evidenciar las deficiencias del intercambio comunicativo que generan problemas a los usuarios de Internet; por lo tanto, es común que se centran en problemáticas establecidas, como el cibercoso, el grooming y el texting.

La última tendencia de investigación se refiere al proceso de educación como herramienta para mejorar el ambiente digital mediante el fomento de valores que regulen el comportamiento en línea. Los estudios asociados a esta tendencia de investigación evidencian cómo, a través de un proceso pedagógico, es posible desarrollar las habilidades comunicativas de los usuarios con la intención de regular las acciones que realizan en contexto virtuales.

Se destaca que las investigaciones sobre el tema tienden a centrarse en los jóvenes, usualmente universitarios. Aunque es cierto que esta población tiene mayor acceso a Internet (AIMX, 2022), se exhorta a la comunidad científica a dirigir futuros trabajos de concientización sobre acciones éticas en línea hacia poblaciones marginadas, como adultos mayores e infantes. Además, es necesario describir los patrones de conducta que caracterizan a estas poblaciones en el contexto digital.

## Referencias

- Asociación de Internet MX. (2022). *18 estudio sobre los hábitos de personas usuarias de internet en México 2022*. AIMX. <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/habitos-de-internet>
- Caporal, E., García, S., & Mendieta, A. (2019). *Cultura digital de la civilización que resulta de la Sociedad Red*. XV Congreso nacional de investigación educativa, México. <https://n9.cl/j7wb5>
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education, 107*, 100–112.
- Cívico, A., Linde-Valenzuela, T., Gómez, M., & Colomo, E. (2022). Twitter y aprendizaje en la universidad: análisis de la producción científica en Scopus. *EduTec, (80)*. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2281>
- Domínguez, F., & López, R. (2019). *Interacción social, juventudes universitarias y redes sociales digitales*. XV Congreso nacional de investigación educativa, México. <https://n9.cl/m9cokr>
- Galván, M., Salazar, A., & Tereucan, J. (2022). Nativos/as digitales en México: Evaluación de las Propiedades Psicométricas de la Escala de Ciudadanía Digital en estudiantes universitarios/as. *EduTec, (82)*, 119-135. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2635>



- García, M. (2021). *Los Memes: medio de expresión de su sentir – pensar por los jóvenes universitarios en tiempos de COVID-19*. XVI Congreso nacional de investigación educativa. México.
- González, B. A. (2022). *Relación entre la mediación parental y el comportamiento de los actores de ciberbullying en estudiantes de educación primaria* [Tesis de posgrado]. Instituto Tecnológico de Sonora, México. [http://biblioteca.itson.mx/dac\\_new/tesis/2571.pdf](http://biblioteca.itson.mx/dac_new/tesis/2571.pdf)
- Gracia, P., & Montes, M. (2019). *Redes Sociales Virtuales, Frecuencias y motivaciones de uso en adolescentes de secundarias públicas del noroeste de México*. XV Congreso nacional de investigación educativa. México. <https://n9.cl/pg082>
- Guillén, F., Martínez, S., & Camacho, X. (2020). Diagnosis of the attitudes towards ICT of education students according to gender and educational modality. *Apertura*, 12(1). <https://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1786>
- Guiñez-Cabrera, N., & Mansilla-Obando, K. (2021). WhatsApp Web for academic purposes in time of covid-19. *Apertura*, 13(2), 54-69. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2084>
- Hernández, S. (2021). Uso de las TIC en el hogar durante la primera infancia. *EduTec*, 76, 22-35. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2067>
- Dauzón, L., & Izquierdo, M. (2020). Digital natives and technology for L2 learning outside of the classroom. *Apertura*, 12(1). <https://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1801>
- León, I.A., Contreras, C. R., & León, G.A. (2022). Competencia digital en estudiantes universitarios: conductas en la comunicación y creación de contenido en espacios virtuales. *EduTec*, (82), 45-58. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2639>
- López, D. (2022). *Nivel de ciudadanía digital en jóvenes universitarios mexicanos* [Tesis de posgrado]. Instituto Tecnológico de Sonora, México. [http://biblioteca.itson.mx/dac\\_new/tesis/2573.pdf](http://biblioteca.itson.mx/dac_new/tesis/2573.pdf)
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2014). *Guías para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4637>
- Navarro, M., & Porras, L. (2019). *Redes sociales y patrones de respuesta de los jóvenes: implicaciones para el aprendizaje informal de valores*. XV Congreso nacional de investigación educativa. México. <https://n9.cl/r8fnk>

- Nuñez, S., & Gradilla, J. (2021). *Uso problemático de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios: sus relaciones con el malestar psicológico, el autoconcepto académico y social, y el funcionamiento familiar*. XVI Congreso nacional de investigación educativa, México. <https://n9.cl/ci149>
- Oró, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia? *EduTec*, (76), 7-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>
- Otero, L., Del Carmen, J., López, B., & Fernández, C. (2022). Competencias para afrontar el ciberacoso en los centros de Educación Secundaria: una aproximación a las necesidades de directores/as y docentes. *EduTec*, (80), 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2475>
- Quiroz, J., & Minguell, M. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *EduTec*, (73), 37-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>
- Rocha, F., George, C., & Glasserman, L. (2021). *La necesidad de la seguridad digital en entornos de aprendizaje no presenciales*. XVI Congreso nacional de investigación educativa, México. <https://n9.cl/xojbi>
- Rojas, N. (2022). *Influencia de las variables atributivas en la participación de la ciudadanía digital en adultos mayores del sur de Sonora* [Tesis de posgrado]. Instituto Tecnológico de Sonora, México. [http://biblioteca.itson.mx/dac\\_new/tesis/2572.pdf](http://biblioteca.itson.mx/dac_new/tesis/2572.pdf)
- Veytia, M. G., & Bastida, F. A. (2020). WhatsApp as a resource for group work in university students. *Apertura*, 12(2), 74-93. <https://doi.org/10.32870/ap.v12n2.1911>

# Sobre los coordinadores

## **Dra. Maricela Urías Murrieta**

Doctora en Tecnología InstruccionaI y Educación a Distancia por la Nova Southeastern University, Maestra en Docencia e Investigación Educativa y Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Se ha desempeñado como profesora de educación y coordinadora del área de español a nivel de educación primaria. Es profesora investigadora de tiempo completo del Departamento de Educación, asesora de diseño curricular, en diferentes modalidades, en educación superior y media superior, evaluadora del Conahcyt y PRODEP, y líder del Cuerpo Académico de Procesos Educativos (Consolidado). Ha participado en congresos nacionales e internacionales; así como en distintos proyectos de investigación a nivel institucional e interinstitucional. Ha publicado artículos en distintas revistas nacionales e internacionales; así como capítulos de libros y libros en coautoría. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel I. Sus líneas de investigación y publicaciones están orientadas a los temas: escuela-familia; violencia escolar; educación y TIC.

**Dr. Joel Angulo Armenta** 

Doctor en Educación por la Nova Southeastern University, Maestro y Licenciado en Administración por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Cuenta con 37 años como docente a nivel medio superior y superior. Actualmente, es profesor investigador titular de tiempo completo del Departamento de Educación del ITSON. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II. Pertenece al cuerpo académico de Tecnología Educativa en la Sociedad del Conocimiento (Consolidado en PRODEP). Tiene el reconocimiento al perfil deseable por PRODEP. Es miembro del COMIE, la Red LaTE, entre otros organismos. Ha publicado artículos científicos en revistas indizadas nacionales e internacionales, además capítulos, ponencias y libros en coordinación y coautoría; asimismo, ha sido conferencista y panelista. Es evaluador de artículos, libros y ponencias y ha realizado estancias de investigación a nivel nacional e internacional. Su línea de investigación se orienta al desarrollo de competencias que mejoren el aprendizaje a través de las TICCAD, en temas como competencia digital y ciudadanía digital.

**Dra. Fernanda Inéz García Vázquez** 

Doctora y Maestra en Ciencias Sociales, y Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora (UNISON). Es profesora investigadora de tiempo completo del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SIN), nivel 1; miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), donde es coordinadora del Área Temática 4. Procesos de aprendizaje y educación; y miembro de la Sociedad Interamericana de psicología (SIP). Ha participado como ponente y conferencista en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Además, pertenece al Cuerpo Académico Consolidado Procesos Educativos en donde investiga en las áreas de psicología positiva, violencia escolar y rendimiento académico.

### **Dr. Omar Cuevas Salazar**

Doctor en Educación por la NOVA Southeastern University, Maestro en Administración por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Maestro en Optimización de Sistemas Productivos por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Sonora. Actualmente, es profesor de tiempo completo del Departamento de Matemáticas del ITSON. Imparte cursos en licenciatura, maestría y doctorado en el área de Matemáticas y Tecnología Educativa. Ha publicado artículos en revistas indexadas de carácter nacional e internacional. Ha publicado libros y capítulos de libros. Ha colaborado en proyectos con otros investigadores de instituciones educativas del país. Ha impartido talleres y conferencias en eventos como congresos y simposios. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II. Sus áreas de investigación se centran en la enseñanza de las matemáticas y uso de la tecnología aplicada a la educación.



Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) con el número 1600052.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. es miembro activo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con número de registro 3751.

**Docencia, tecnología y convivencia:**  
**un enfoque integral**

Esta obra se terminó de producir en enero de 2024.

Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

**Qartuppi**<sup>®</sup>

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

*<https://qartuppi.com>*

## **Docencia, tecnología y convivencia: un enfoque integral**

busca documentar y compartir experiencias y aportaciones en el área educativa, destacando los cambios actuales, especialmente en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Esta obra ofrece un recurso valioso para comprender y mejorar las prácticas educativas en la era digital.



Qartuppi®



ISBN 978-607-8694-48-8

DOI 10.29410/QTP.24.01

