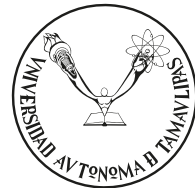


US \$40.00

ISSN en trámite

SOCIOTAM
*Revista Internacional
 Multidisciplinaria
 de Investigaciones sobre la Sociedad,
 la Política y la Cultura*

Vol. XXXII, N. 2 Jul. — Dic. 2022
 Ciudad Victoria, Tamaulipas, México



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD

SOCIOTAM Revista Internacional Multidisciplinaria de Investi
 M Revista Internacional Multidisciplinaria de Investigaciones... SOCIOTA

DIRECTORIO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS

RECTOR

C. P. Guillermo Mendoza Cavazos

SECRETARIO GENERAL

Dr. Eduardo Arvizu Sánchez

SECRETARIO DE FINANZAS

Mtro. Franklin Huerta Castro

SECRETARIA ACADÉMICA

Dr. Rosa Issel Acosta González

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Dra. Mariana Zerón Félix

UNIVERSIDAD NACIONAL

AUTÓNOMA DE MÉXICO

RECTOR

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

SECRETARIO GENERAL

Dr. Leonardo Lomeli Vanegas

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

COORDINADOR DE HUMANIDADES

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz

DIRECTORA DEL CENTRO REGIONAL DE
INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS

Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez

CENTRO MULTIDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES REGIONALES

CeMIR-UAT

COORDINADOR

Dr. Héctor M. Cappello

DISEÑO, CORRECCIÓN y FORMACIÓN

Wendy Castillo Cruz

Lorena Estefanía Cortez Rodríguez

TRADUCCIÓN

Michelle Castillo Cruz

SOPORTE TÉCNICO

José Adrián Torres Moreno

SOCIOTAM Revista Internacional Multidisciplinaria de Investigaciones sobre la Sociedad, la Política y la Cultura

DIRECTOR

Dr. Héctor M. Cappello

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Lourdes Arizpe Slogher

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Amalio Blanco

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Francisco Díaz Bretones

Universidad de Granada, España

Dr. Rolando Díaz-Loving

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Manuel Fernández Ríos

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Miguel A. Galina Hidalgo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Charles E. Holzer

University of Texas, EUA

Dra. María Lucero Jiménez Guzmán

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Juana Juárez Romero

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dr. Manuel Marín Sánchez

Universidad de Sevilla, España

Dr. Daniel Mato

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dr. Andrés Piqueras

Universitat Jaume I, España

Dra. Evelia Reséndez Balderas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Dr. Luis Arturo Rivas Tovar

Instituto Politécnico Nacional, México /
Universidad Politécnica de Madrid, España

Dr. Aroldo Rodríguez

University of California at Fresno, EUA

Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle

Universidad de Santiago Compostela, España

Dr. Luis Alberto Vargas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Norma Alicia Vega López

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

JULIO_DICIEMBRE 2022

SOCIOTAM Revista Internacional Multidisciplinaria de Investigaciones sobre La Sociedad, La Política y La Cultura. Año 2022, Volumen 32, Número 2, Julio-Diciembre de 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, a través del Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales, con Domicilio en Centro de Gestión del Conocimiento 3er. Piso, ubicado en el Centro Universitario Adolfo López Mateos, Ciudad Victoria, Tamaulipas, C.P.87149; Tel.: (834) 3181800, ext. 2947, 2948, página web: sociotam.uat.edu.mx y correo: sociotam@uat.edu.mx, Editor responsable: Dr. José Manuel Capello Y García. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-022710272400-102. ISSN impreso: en trámite, ISSN electrónico: en trámite; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Laura Casamitjana de la Hoz. Fecha de la última modificación Junio de 2023.

SOCIOTAM

*REVISTA INTERNACIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE
INVESTIGACIONES SOBRE LA SOCIEDAD,
LA POLÍTICA Y LA CULTURA*

CENTRO MULTIDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES REGIONALES
UAT - UNAM

VOL. XXXII, N. 2 JULIO-DICIEMBRE 2022

CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS MÉXICO

ISSN EN TRÁMITE

CONTENIDO

3	
PRÓLOGO	
9	53
SEXUAL AND REPRODUCTIVE HEALTH BETWEEN MALE AND FEMALE HIGH SCHOOL STUDENTS: A DESCRIPTIVE STUDY	SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN ESTU- DIANTES DE LA FACULTAD DE COMER- CIO Y ADMINISTRACIÓN VICTORIA, DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS
Urdiales-Ibarra, María E. Villarreal-Treviño, M.G. Campos-Castro, C. Rivera-Piña, G.Y. García-Moreno, A.	José Rafael Baca Pumarejo Daniel Cantú Cervantes Jorge Alfredo Lera Mejía
33	77
MEJORA DE LA AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES	FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS PARA NIVEL MEDIO SUPERIOR. ESTUDIO DE CASO
María Leticia Segura Arévalo María Elena Urdiales Ibarra Luz Marina Méndez-Hinojosa	Evelyn Soto Jasso Evelia Reséndiz Balderas

CONTENIDO

113
NUEVA APROXIMACIÓN SOBRE LA
REPRESENTACIÓN DE LA IDENTIDAD
NACIONAL Y SU PROBLEMÁTICA EN
MÉXICO
Luz María Luna Saeb
Josefina Guzmán Acuña
Teresa de Jesús Guzmán Acuña

139
ESCALA DE MOTIVACIÓN PARA
EL APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES
ESCOLARES (EMMAAE)
Mariana Oviedo Jiménez
Luz Marina Méndez Hinojosa
Magaly Cárdenas Rodríguez
César Alejandro Ortiz Páez

157
ÍNDICE ONOMÁSTICO

PRÓLOGO

Presentamos para la edición correspondiente a julio-diciembre de 2022, los siguientes artículos.

En nuestro primer artículo, presentamos como antecedente, el considerar que los adolescentes tengan acceso a la salud, lo cual requiere tener una efectiva información que les permita ejercer sus derechos sexuales en una forma libre y responsable. El objetivo del estudio que se presenta en este artículo es comparar el nivel de conocimiento percibido que los hombres y mujeres del bachillerato tienen acerca de la salud sexual y reproductiva. El estudio al respecto revela que no hay asociación entre las variables del estudio. Tanto en hombres como mujeres observan una falta de conocimiento tanto en lo sexual como en la salud reproductiva. En virtud de esta información obtenida se aconseja enfatizar la importancia de la educación sexual dada por el binomio familia y escuela.

El segundo artículo de la presente revista se refiere a la mejora de la autoestima y autoconcepto en adolescentes. El estudio se ha realizado en estudiantes del bachillerato, buscando analizar el impacto positivo del “Programa de Acompañamiento Escolar”, utilizando las dimensiones académicas, sociales, emocionales, familiares y físicas de los estudiantes, aplicando el programa “e-contigo”. Los resultados de este estudio cuasiexperimental indicaron diferencias significativas y positivas mayores en el post- test, en los estudiantes estudiados, a pesar de vivir en tiempos de Covid-19.

El tercer artículo se refiere al grado de satisfacción académica de los estudiantes de la Facultad de Comercio y Administración Victoria, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. El objetivo de esta investigación fue identificar los factores más sobresalientes que impactan la satisfacción de los alumnos de las carreras de Contador Público y Licenciado en Tecnologías de la Información de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se trabajó en un

diseño cuantitativo y de alcance descriptivo y transeccional mediante la evaluación de la satisfacción académica estudiantil de Jiménez. Terriquez y Robles, (2011). Aplicada en dos carreras universitarias. Los resultados indican con relación a la satisfacción académica que los estudiantes perciben que el efecto se debe, más que la a estructura disponible de la institución es al desempeño del profesor y del propio alumno, incluidos los contenidos vistos en clase.

En el cuarto artículo, se reporta una evaluación sobre el estudio de caso en la Formación Inicial de Profesores de Matemáticas para nivel Medio Superior. Esto permitió describir y comprobar el impacto del enfoque formativo, a través del estudio del caso, basado en la teoría socioepistemológica de la Matemática Educativa. Se logro describir el enfoque formativo de la acentuación, aportando en su enseñanza aspectos no solo cognitivos, sino también, didácticos, epistemológicos y socioculturales según la percepción de los egresados.

En el quinto artículo que, instrumentando el objeto de investigación, con la teoría de la representación sociocognitiva, se evalúa la identidad nacional y su problemática en México. Partiendo de la interpretación desde la psicología política, se define a dicha identidad como el sentido de pertenencia a las instituciones del Estado-Nación. Esta aproximación se complementa con lo que los autores denominan 2el carácter cívico político, el cual definen como el sentido de participación en las instituciones del Estado-Nación. Por medio de encuestas realizadas a muestras representativas de todas las regiones de México, se revela un gran deterioro en ambas entidades (identidad nacional y carácter cívico-político). Describiéndolo como un proceso de grave “derrumbe institucional” que destruye la solidaridad ciudadana, y genera violencia, así como una creciente corrupción, que pudiera ser explicada por una creciente anomia colectica muy generalizada.

El artículo sexto trata sobre la construcción de una escala de motivación para el aprendizaje y actividades escolares (EMAAE). Esta medida evalúa diversos componentes de la motivación, que

influyen de manera notable en los procesos del aprendizaje, entre ellos logra también de manera notable su disfrute. Para el uso y medición de dicho constructo en las investigaciones pedagógicas se requiere el diseño de escalas tipo Likert, analizar la validez del constructo, y examinar su confiabilidad. Para lograr este tipo de herramienta evaluativa del aprendizaje, se procedió a diseñar una escala de motivación para el aprendizaje y actividades escolares (EMAAE), para la cual se seleccionó a una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados arrojaron una estructura de cuatro factores: La motivación interna por el gusto de aprender, la externa por control parental, la interna por el gusto por la tarea y la externa por busca de reconocimiento, aportando evidencia de validez. Respecto a la confiabilidad los valores mostraron índices de consistencia interna adecuados en su mayoría. Dicha herramienta obtenida puede ser aplicada para la evaluación de los procesos de aprendizaje con plena confianza, y seguro que habrá de aportar un avance en los estudios psicopedagógicos.

Dr. Héctor M. Cappello

PROLOGUE

We present for the edition corresponding to July-December 2022 the following articles.

In our first article, we present the consideration that adolescents have access to health as background information, which requires having adequate information that allows them to exercise their sexual rights in a free and responsible way. The objective of the study presented in this article is to compare the grade of perceived knowledge that men and women in high school have about sexual and reproductive health. The research in this regard reveals no association between the variables. Both men and women observe a lack of knowledge of sexual and reproductive health. Based on this information obtained, it is

advisable to emphasize the importance of sex education given by the binomial family and school.

The second article of this journal refers to the improvement of self-esteem and self-concept in adolescents. The study has been carried out on high school students, seeking to analyze the positive impact of the “*Programa de acompañamiento escolar*” (school accompaniment program), using the academic, social, emotional, family, and physical dimensions of the students applying for the “e-contigo” program. The results of this quasi-experimental study indicated significant and positive differences in the post-test in the students studied, despite living in times of Covid-19.

The third article refers to the degree of academic satisfaction of the students in the Faculty of Commerce and Administration Victoria of the Autonomous University of Tamaulipas. This research aimed to identify the most outstanding factors that impact the students’ satisfaction with the careers of Public Accountant and Bachelor of Information Technologies at the Autonomous University of Tamaulipas. We worked on a quantitative design and descriptive and transactional scope by evaluating Jiménez’s student academic satisfaction. Terriquez and Robles, (2011). It was applied in two university careers. The results indicate scholastic satisfaction that students perceive that the effect is due more than the available structure of the institution to the performance of the teacher and the student himself, including the contents seen in class.

In the fourth article, an evaluation is noted regarding the case study in the Initial Training of Mathematics Teachers for Upper Middle Level. This made it possible to describe and verify the impact of the training approach, through the study, based on the socio-epistemological theory of Educational Mathematics. It was possible to portray the formative focus of accentuation, providing in its teaching not only cognitive but also didactic, epistemological, and sociocultural aspects according to the graduates’ perspective.

The fifth article was instrumented by the object of research with the theory of socio-cognitive representation to evaluate

the national identity and its problems in Mexico. Based on the interpretation from political psychology, this identity is defined as the sense of belonging to the institutions of the Nation-State. This approach is complemented by what the authors call the civic-political character, which they determine as the sense of participation in the institutions of the nation-state. Through surveys accomplished on representative samples from all regions of Mexico, a considerable deterioration is revealed in both entities (national identity and civic-political character). It was described as a severe "institutional collapse" that destroys citizen solidarity and generates violence and growing corruption, which could be explained by developing and widespread collective anomie.

The sixth article addresses the motivation construction scale for school learning and activities (EMAAE). This measure evaluates various components of motivation, which significantly influence the learning processes, among them also remarkably achieving their enjoyment. The use and measurement of such a construct in pedagogical research require the design of Likert-type scales, analyzing the validity of the construct, and examining its reliability. To achieve this type of learning assessment tool, a motivation scale for learning and school activities (EMAAE) was designed, for which a sample of university students was selected. The results yielded a four-factors-structure: The internal motivation for the pleasure of learning, the external motivation for parental control, the internal motivation for the enjoyment of the task, and the external motivation for the search for recognition, providing evidence of validity. Regarding reliability, the values showed adequate internal consistency indices for the most part. This obtained tool can be applied for the learning processes evaluation with reliance; it certainly will have to provide an advance in psycho-pedagogical studies.

SEXUAL AND REPRODUCTIVE HEALTH BETWEEN MALE AND FEMALE HIGH SCHOOL STUDENTS: A DESCRIPTIVE STUDY

Urdiales-Ibarra, María E.

Villarreal-Treviño, M.G.

Campos-Castro, C.

Rivera-Piña, G.Y.

García-Moreno, A.

Universidad Autónoma de Nuevo León

BACKGROUND

To guarantee that adolescents have access to sexual and reproductive health, it is required to have effective information that allows them to exercise their sexual rights in a free and responsible way. The objective of the present study is to compare the level of perceived knowledge that male and female high school students possess about sexual and reproductive health. *Methods:* A transversal non-experimental convenience-sampling study was designed with 125 male and 184 female students between the ages of 14 and 15 years. The implemented instrument consists of 60 items evaluated in four dimensions in a Likert-type scale, with an internal consistency reliability that varies in every dimension between $\alpha=.641$ to $\alpha=.842$, the way of evaluating this instrument is by how much assurance the participants have about their responses. The data were analysed through contingency tables by using Pearson's non-parametric chi-square test. *Results:* The obtained results reveal that there is no association between the variables of the study, identifying lack of awareness in both male and female students in sexual and reproductive health content. *Conclusions:* Incorporation of variables in future studies such as active sexual life and gender perspective are discussed,

in addition to emphasizing the importance of sexual education in the school-family binomial.

Abstract word count: 204

Keywords: *education, reproductive health, sexuality.*

INTRODUCTION

Sexual and reproductive health in teenagers has implications in the family, social and educational life of any country. Therefore, teenagers should have access to information and to sexual and reproductive health services; otherwise, the consequences could be unplanned pregnancy, the risk of contracting sexually transmitted diseases, in addition to the economic and health costs that this represents (1).

During the teenage stage, adolescents are going through a huge amount of developmental changes. Such changes allow them to reach their sexual maturity; thus, it is important that they have got access to high quality sexual education due to the risks of making uninformed decisions at this vulnerable stage.

Nowadays, sexual health and reproductive health are holistic concepts. Far from talking about the absence of diseases, both concepts involve a complete state of physical, mental, emotional and social well-being. (2).

Glazier, et al. in 2006 (3) explained that sexual health focuses on the sexuality of individuals and involves the possibility of having satisfactory and responsible sexual experiences by respecting the sexual diversity.

On the other hand, the UN in 1994, as quoted in Fathalla and Fathalla 2017 (2), pointed out that reproductive health refers not only to biological aspects about reproduction, but also to the faculty they have to decide (legally permitted) about it. In order to guarantee that all people have access to sexual and reproductive health, it is important to enable access to information and education on this issue. In the same way, it is also necessary that they are able to exercise their sexual rights.

According to Avery and Lazdane (1), sexual activity among adolescents usually occurs as a consequence of abuse, coercion or insistence of their partners. Women have been more likely to suffer these situations. Unfortunately, they do not feel empowered enough to delimit safe boundaries around sexual practises or to refuse to have sex.

In the same manner, WHO (World Health Organisation) has established within its sustainable development goals the universal access, as well as the rights to sexual and reproductive health services by 2030 (4).

Ensuring sexual and reproductive health is a public health problem. Internationally, the practise of unsafe sex causes numerous deaths and diseases. Within the poorest nations, it is the second highest risk factor for death; while, in the richest nations, it is the ninth. (3). It is important that governments, along with educational and health authorities, pay closer attention to this problem and execute strategies that are necessary to reduce the number of unplanned pregnancies and the high spread of sexually transmitted diseases.

It is crucial that teenagers have enough knowledge about contraceptive methods and their classification. (5). In 2014, 68.3% of the fertile women in Mexico confirmed that they have used modern contraceptive methods (any except for the rhythm, withdrawal and Billings). However, in 2018, the percentage decreased extensively, reaching 53.4% (6)

It is also essential to investigate subjects related to femininity, masculinity, biological issues and sexuality (7). 'Gender is the set of ideas related to sexual difference that attributes "feminine" and "masculine" characteristics to each sex, its activities, behaviours and different aspects of their lives. This cultural symbolisation of the anatomical differences results in an ensemble of activities, ideas and social roles that contribute to both objective and subjective behaviour of people, according to their sex. Thus, through the process of gender constitution, society elaborates an idea of what

men and women are supposed to be, and of what is “appropriate to each sex” (8).

Practices, beliefs and social roles have been a debate topic according to the anatomic distinction between men and women (9). They have even been assigned certain activities and responsibilities within a familiar, social and educative context. It has been analysed, for example, that women are the ones who generally have the responsibility of gathering information about sexual health considering that it is related to fecundity (10). This goes against decrees and politics that establish rights and responsibilities of men and women to exercise their sexuality with fairness (11).

An interesting fact in Mexican population is that men between 15 and 24 years old reveal higher percentage of Acquired Immune Deficiency Syndrome (AIDS) contagion in relation to women. There were 966 reported cases in 2019 of which 89.4% were men, and 10.55% were women (12). Likewise, the birth statistics rate presented by the INEGI from 2013 to date, have only reduced by 1.9% the percentage of births in adolescents younger than 20 years of age (6).

In that regard, decision-making to exercise responsibly and with the rights sexual and reproductive health in adolescent men and women becomes a component of analysis from a basic level that corresponds to adequately receiving information on issues such as sexual transmitted diseases, contraceptive methods, and the function of sexual role and its difference with gender and sex (13).

Even though adolescents of both sexes assumed being informed when having sexual practices, there is still a lack of information to practise them; mainly due to implications related to a gender perspective (10, 14, 15). In this way, getting male and female adolescents to make wise and responsible decisions about their sexuality is a fundamental issue, being important to have reliable and noteworthy information for an adolescent population surrounded by multiple influences.

In a study conducted by Rodríguez, Sanabria, Contreras and Perdomo (16) they found out a very high level of lack of knowledge related to the concept of sexuality, contraceptive methods, and a wrong evaluation about sexual transmitted diseases, in adolescent men and women between 14 and 20 years of age. Their work highlights the importance of school as a means of support to inform, together with family, on these issues; considering this information as an initial means for prevention.

In a study conducted by Rangel-Flores and Garcia-Rangel (17) differences between men and women with an average age of 20 years enrolled in five Bachelor degrees were reported. In this case, it was analysed that the use of condoms as a contraceptive barrier method was higher in men than in women. The differences seemed to be related to a gender perspective about the women representation related to the role they have in making decisions to freely exercise their sexuality. In a similar study, Robles, Moya, Padilla and Guzman (18) found in a population between 12 and 19 years that the way to interpret the meaning of sex from a gender perspective was a risk point in sexual and reproductive health topics.

Nevertheless, it is important to recognise which concepts will help students to get more information about this important topic, in addition to providing them an education about their health care and the way to have a healthy lifestyle, learning to make responsible decisions with the necessary information, primarily in high school students, due to, as it was noticed, there is a large percentage of the population affected by the consequences of misinformation.

Programmes are required to help divide the weight of the promotion of sexual health, because it is mostly focused on women, and these programmes need to take action of directing attention on preventing aspects to improve the sexual life of men, for two important reasons, the responsibility they have in the sexual health of women and in their own physical and mental health (19).

Therefore, to explore in educational environments where many adolescents begin sexual life, it will allow planning programmes for the prevention and promotion of sexual and reproductive health; with the solid conviction of promoting responsible and well-informed actions in making decisions about different ways of experiencing the masculine and feminine ideas in the exercise of sexuality.

The objective of this study is to compare the Perceived Knowledge Index (PKI) that high school students have about sexual and reproductive health, definition of concepts (sex, gender, sexuality, and sexual orientation), sexually transmitted diseases and contraceptive methods.

HYPOTHESES

H_0 : the variable of sex is not associated with the PKI of high school students.

H_1 : there is an association between the variable of sex and the PKI.

METHODS

According to Hernández Sampieri, quantitative research seeks the statistical analysis of certain data through numerical measurements. A non-experimental study does not involve a deliberate manipulation of independent variables, lacking an intervention coming directly from the researcher. Due to the one-time data recollection and the scope of a comparative description between groups and variables, a cross-sectional and descriptive study was carried out (20).

SAMPLE AND RECRUITMENT

A convenience sample was selected for this study, which should be used when there is just a part of the population available to work with (20). There was a total of 309, 125 (40.5%) men and 184 (59.5%) women, first semester high school students between 14 and 15 years old. This study was executed in the State of Nuevo Leon, Mexico.

Regarding the sexual orientation of the participants, a 90.6% (280) of the participants had heterosexual preferences, the 4% (12) bisexual, a 3.2% (10) had doubts about their sexual preferences and the 2.3% (7) had homosexual preferences.

They were also asked if they had an active sexual life. In this aspect, 88% (272) answered negatively, and the 12% (37) answered positively. The 57% of the participants (177) have had a partner for more than 3 to 6 months and 43% (132) have not.

INSTRUMENT

The instrument called 'Sexual and Reproductive Health Diagnostic Instrument' by García Moreno (21) was used, which was adapted from the instrument of the study 'Preventive sexual education in adolescents' by Thimeos (2013). The instrument has a section of sociodemographic data; four dimensions in Likert-type scale format ranging from a) Yes, and I am very sure, b) Yes and I am somewhat sure, c) No and I am very sure, d) No, and I am somewhat sure, and e) I do not know. Lastly, it has a dimension with four levels of response.

The sociodemographic data section explores age, sex, semester, sexual preference, whether or not they have a partner and an active sexual life; in addition to questioning them about the source of information on sexuality issues.

Table 3 describes every dimension of the instrument. The first dimension consisted of six items, of which 4 were indirect and 2 were direct. These items were about 'Sexual and Reproductive Health' (SRH) and showed the previous knowledge that the students already had about the general topic. This dimension has a Cronbach's alpha of $\alpha = .641$.

The second dimension is named 'Definition of Concepts' (DC) and was made up of 8 items, of which 4 were direct and the rest indirect (Cronbach's alpha of $\alpha = .652$) and it measures the knowledge that students have about the concepts of gender, sexual role, sexuality and sexual orientation. Third dimension is

called 'Contraceptive Methods' (CM), and it consists of 34 items: 17 direct and 17 indirect. Its Cronbach's alpha is of $\alpha = .842$.

Fourth dimension is titled 'Sexually Transmitted Diseases' (STDs) and consists of 12 items, of which 6 were direct and 6 indirect. The items of this dimension were mainly about HIV and AIDS. This dimension had the objective of identifying the knowledge that young people possess about these terms and their differences. The Cronbach's alpha obtained was $\alpha = .814$.

Lastly, the final section of the instrument was named Sources of Information (SI) and consists of eight items, which included different possible sources of information to which adolescents have had access to receive information about sexual and reproductive health. On this section, they were able to choose more than one option. The items were designed with four response options (always, sometimes, hardly ever, and never).

The type of answer (TA) for each item and the assigned value, goes according to the following classification: 'correct and very sure' (CandVS) has a value of 5 points; 'correct and somewhat sure' (CandSS) is worth 4 points; 'incorrect and very sure' (IandVS) is worth 3 points; 'incorrect and somewhat sure' (IandSS) is 2 points, and 'I do not know' (IDNK) is 1 point.

DATA COLLECTION

Once the high school authorised the application of the instrument, the participants were asked for their informed consent. Subsequently the application of the instrument was programmed in the school's computer lab and the application proceeded.

Later on, directions were explained in extent, describing the purpose of the investigation and the instructions for answering the instrument. The confidentiality of the responses was emphasised to the participants, since their participation was anonymous. Additionally, participants were asked to respond the instrument with honesty. The applicator resolved doubts participants had about the form of answering the instrument. However, the applicator was careful so as not to influence in the answers.

The time allocated for the group application and answering of the instrument was 50 minutes; but the students finished in about 20 minutes.

DATA ANALYSES

The procedure to evaluate the answered instrument is as follows. First of all, it is necessary to identify the TA for each item and to assign a value, according to the classification listed on the instrument description.

The Perceived Knowledge Index (PKI) of each dimension is then obtained, through the sum of the corresponding scores. Then, the value is evaluated according to the 5 levels of perceived knowledge, considering the security of the responses. The values and their explanation can be observed in Table 2.

The PKI is the dependent variable in this study, and the independent variable is the sex of the participant. A database with the 309 participants' individual results of each item was elaborated; direct and inverse values were considered for every item. Then, the global grade per student in each of the four dimensions was calculated, and this variable was transformed considering the maximum and minimum possible values.

Once the database was ready, a statistical analysis was made, using Pearson's non-parametric Chi-square test to evaluate the ordinal variable of the PKI, in relation to the nominal variable of sex. The calculation of said test was with contingency tables.

The null hypothesis (H0) of the present study assumes that the variable of sex is not associated with the PKI of high school students. On the other hand, the alternative hypothesis (H1) assumes that there is an association between the variable of sex and the PKI.

ETHICAL ASPECTS

Student participation in this research was voluntary. When the Google Forms was presented, an informed consent statement was provided, included in the very first section of the questionnaire;

before answering the instrument, they were asked if they agreed to be participants for the research study. Participants were told that personal data would not be revealed, this means that general data was asked to describe the sample, omitting names.

RESULTS

Next, obtained results are presented dimension by dimension about the PKI that participants showed about sexual and reproductive health.

On the first dimension about SRH (Table 4) it can be verified that obtained and expected values in men and women according to PKI were practically the same. Pearson's non-parametric chi-square test obtained was =4.23, gl3 and a p value higher than 0.05 (p=0.22). Consequently, H1 is rejected, since there is no association between the variables. An intriguing fact is that higher percentages in dimension 1 are found in both men (71.2%) and women (45%) in incorrect and very sure knowledge.

On dimension two, where concepts about gender, sexual role, sexuality and sexual orientation are explored, Pearson's non-parametric chi-square test obtained was =7.055^a, gl3, p=.07. On this matter, invalid hypothesis that points out that there is not dependency between sex and concepts' definitions mentioned in this paragraph is accepted.

As table 5 shows, adolescents show a lack of awareness of 51 or 52% about these terms, and the most striking thing about this fact is that they believe that what they know is correct, when it is not. The same thing happens with obtained percentages in incorrect and somewhat sure knowledge (IandSS). In the case of women the percentage was 32.1% and men obtained a 28%.

Results showed in table 6 indicate that there is no Pearson's chi-squared association (=6.492^a, gl3, p=0.09) between men and women related to dimension 3 (contraceptive methods). As well as in the previous dimensions, there is no relative data to observed recounts in the indicator correct and very sure. Plus observed recount in women it was zero in correct and barely

sure knowledge; and in men it was just 1.6%. The majority of observed frequencies were in incorrect information, either very sure knowledge (38% in women and 48% in men) or in somewhat sure knowledge (51% in women and 40% in men).

About obtained results for information comparison in dimension 4 (sexual transmitted diseases) it was found that there is no association with independent variable sex. Pearson's non-parametric chi-square test result was = 3.469^a, gl 3, p=0.325. Likewise, observed recount for perceived knowledge in this dimension was in its majority incorrect information. Men got a 53% of very sure knowledge with it is incorrect, and a 26% are not very sure about their responses. Talking about women, 44% of them think they have correct information when in fact they are wrong, and 34% have doubts about their responses. On the other side, just a 13% of women have correct information and somewhat sure, while men have a 14% (Look at table 7).

Finally, an additional section was added to previous data, and it was to identify the sources of information of sexual and reproductive health for men and women. Percentages reveal that it is through their mothers the way they can access to this kind of information (60%) followed by teachers (43%) and friends (42%). Fathers are reported with a 32% just as any other family member with a 31%. Just an 11% go to other kind of sources of information.

DISCUSSION

The main objective of the present study was to compare the level of knowledge that male and female high school students have about four dimensions (sexual and reproductive health, concepts definition with sex, sexuality, gender, contraceptive methods and sexual transmitted diseases), through an instrument that measures the PKI.

Considering the survey respondents results, it can be assumed that there is not dependence between sex and PKI in none of the four explored dimensions. This measures, allow establishing that women and men have the same information.

These discoveries could contradict what literature previously mentioned says, showing that a gender perspective plays an important role on the free exercise of sexuality, as well as on chosen contraceptive methods and search of information about sexual practices (10, 14, 15, 17). It is necessary to discuss the context of each application.

Studies have emphasised that gender differences are found in adolescents that have already started a sexual life (14). And particularly, women are the ones who have an active role to look for information about these topics due to the responsibility of preventing an unplanned pregnancy falls on them. This study has the strength of a big sample possibly having more precise results. Nevertheless, it is important to indicate that there is a huge difference between sexes on the sample, only 8.5% being men, this could be the reason why gender differences were found.

Now, even though men are the ones who start an early sexual life as opposed to women (22); it does not have to be related to PKI in this study variables. In the case of the present study, just a 12% reported having had an active sexual life, which could be an impact element in a more exhaustive interpretation about established objective in the present study. It makes it important to consider those variables for this kind future research.

Another data is the differentiation between men and women with respect to contraceptive methods information. Reported data show that just 1.6% of men have correct information, and in women a non-existent percentage was obtained. This also coincides with data found in sexual transmitted diseases dimension, where just 14% of men and 13% of women have correct information about vasectomy, DIU, feminine condom, interrupted coitus, contraceptive pill, etc. The important thing to emphasise in reported discoveries is that independently if it is a woman or a man, to make responsible actions, sufficient and accurate knowledge is necessary to start a preventive process. And where they can receive reliable information that protects them from risks that could affect their future lives in different ways is

at school (23). The described results reveal an important lack of information about sexual and reproductive health self-care and a well-balanced gender perspective, in addition to inappropriate knowledge about basic concepts that involve sexual health, what is more that mother is their first guiding (16). There is resemblance with what was found in this study, having similar samples, and the lack of information and mothers being the main source of knowledge as results.

In contrast to this study, authors have previously found a significative difference between men and women in relation to sexual transmitted diseases (17), being women more affected. Even then, the sample was not equitable (66% being women), and most of the teenagers have already started an active sexual life, which could affect the incidence of this kind of disease.

The adolescents in the present study are not conscious of their conceptual scarcity about sexual and reproductive health, and obviously this may have implications in making decisions and in their way to exercise their sexuality. In this sense, a way to bring closer support sources to this vulnerable group is through awareness of those limitations that is why a self-applied instrument as the one proposed in here could be a pedagogical auxiliary in educational environments.

Considering the present study results, it is a challenge to continue research through different application strategies that seek prevention through the incorporation of parents as primary educators of adolescents. Also, in combination with the teachers they can strengthen self-care resources for sexual education in adolescents. The contribution of the findings presented here lies in the use of an instrument that screens the knowledge that they have in adolescents and that could be compared before and after an intervention. Moreover, to establish the guideline for teachers to redirect their contents and pedagogical strategies to reinforce information that could be considered as correct for adolescents.

Doubtlessly, education provides information to young people about sexual health. Nevertheless, it is supplied the same

way to men and women. Nowadays, it is not only relevant to get to know differences between genders, but to explore how they think, what kind of information they have, and what attitudes they assume with different sexual preferences. The main impact of this sort of studies is to know and work with the precise differences of the ones that at the end of the day, have the responsibility of taking or not selfcare decisions about sexual and reproductive health, which is why it is important to carry on with this line of research.

STUDY LIMITATIONS

The assessment instrument has been introduced with high-school adolescents, nevertheless, it is necessary to validate the evaluation form in which ranges are established to delimit the level of perceived knowledge and to compare it with other level marks. In fact, the instrument is designed as a knowledge test, but it also has the level of certainty that they have about the selected topics, that is why it has to be compared with another evaluation forms.

On the other side, results could be theoretically interpreted considering gender perspective; that makes it convenient to integrate other variables that could support a more complete understanding of the phenomenon studied, especially focused on differences between men and women.

An additional criterion to interpret and differentiate the PKI in men and women in future research could be to consider sexual active life (21).

In some countries, actions have been taken about primary attention in sexual health topics, with a gender perspective. Cuba is an example of it, where proposals with certain differences have been made with a huge impact on preventive development programs to control sexual transmitted diseases (19).

Additional variables, such as the age in which sexual-active life starts (24), can be an aspect to explore, providing highest understanding to taken actions by teenagers, as well as the attitudes assumed at sexual activity (25). Inclusive, questioning the family history about sexual transmitted diseases.

Finally, it is concluded that men and women evaluated in the present study have an important lack of knowledge in topics related to sexual and reproductive health, with no significant difference between them. It is necessary to implement sexual education strategies at school and to strengthen the use of this instrument for that aim.

ACKNOWLEDGMENTS

Appreciation to High School 'Preparatoria 22' of the UANL for allowing access to the evaluation in this study; as well as the members of the UANL Cognitive Science Laboratory for the collaborative work that inspires the consolidation of research projects. This research did not receive any specific funding.

DECLARATION OF INTEREST STATEMENT

The authors declare no conflicts of interest.

REFERENCES

- Avery L. and Lazdane G. What do we know about sexual and reproductive health of adolescents in Europe?. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care* 2010; 15(2):4-66. doi: 10.3109/13625187.2010.533007
- Fathalla M. F. and Fathalla M.M.F. Sexual and Reproductive Health: Overview. *The International Encyclopaedia of Public Health* 2017; 6(2): 481-490. doi: 10.1016/B978-0-12-803678-5.00402-1
- Glasier A., Gülmezoglu A. M., Schmid G. P., Moreno C. G., and Van Look P. F. Sexual and reproductive health: a matter of life and death. *Lancet* 2006; 368(9547): 1595–1607. doi: 10.1016/S0140-6736(06)69478-6
- World Health Organization. *Sexual health and its linkages to reproductive health: an operational approach*. Geneva 2017. ISBN: 978 92 4 151288
- Preston S. Heuveline P. and Guillot M. *Demography, Measuring and Modelling Population Processes*. [Internet]. United States: Blackwell. 2000 oct 3 [cited 2020 oct 29]. ISBN: 978-1557864512
- INEGI. Birth index. [Internet]. Mexico. [cited 2020 oct 29]. <https://www.inegi.org.mx/temas/natalidad/>

- Bahamón Muñeton, M. J., Vianchá Pinzón M. A., and Tobos Vergara A. R. Prácticas y conductas sexuales de riesgo en jóvenes: una perspectiva de género. *Psicología desde el Caribe* 2014; 31(2): 327-353. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21331836009>
- Lamas M. Cuerpo: Diferencia Sexual y Género. *Debate Feminista* 1994; 10. doi:10.22201/cieg.2594066xe.1994.10.1792.
- Lamas M. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco* 2000; 7(18): 1405 - 7778. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35101807>
- Ramos Padilla M. La salud sexual y la salud reproductiva desde la perspectiva de género. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública* 2006; 23(3): 1726-4634. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttextandpid=S172646342006000300010
- World Health Organization. Selected practice recommendations for contraceptive use. Department of Reproductive Health and Research 2018. Switzerland: 3rd ed. ISBN 978 92 4 156540 0
- CENSIDA (Centro Nacional para la Prevención y el control del VIH y el SIDA). Vigilancia Epidemiológica de casos de VIH/SIDA en México Registro Nacional de Casos de SIDA Actualización al Cierre de 2019. [Internet]. CENSIDA 2019; December 31st. [cited 2020 July 29] https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/533424/RN_4o_Trim_2019.pdf
- ICASO (Consejo Internacional de Organizaciones con Servicios en SIDA). El Género, la Sexualidad, los Derechos y el VIH: Una perspectiva general para las organizaciones del sector comunitario. [Internet]. 2007. [cited 2020 July 29]. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/VIH/OtrasPublicacionesdeinteresrelacionadosconelVIH/Otros%20documentos%20relevantes/El%20Genero%2C%201a%20Sexualidad%20y%20el%20VIH.pdf>
- González E., Molina T., Montero A., Martínez V. and Leyton C. Comportamientos sexuales y diferencias de género en adolescentes usuarios de un sistema público de salud universitario. *Revista Médica de Chile* 2007; 135(10): 1261-1269. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872007001000005>
-

- Martínez Boloña Y. and Díaz Bernal, Z. Programa de Planificación Familiar y Riesgo Reproductivo Sensible Al Género. *Revista Cubana de Medicina General Integral* 2013; 31(4): 308-316. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedgenint/cmi-2015/cmi154c.pdf>
- Rodríguez Cabrera A., Sanabria Ramos G., Contreras Palú M.E. and Perdomo Cáceres B. Estrategia educativa sobre promoción en salud sexual y reproductiva para adolescentes y jóvenes universitarios. *Revista Cubana de Educación Pública* 2013; 39(1): 161-174. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextandpid=S0864-34662013000100015
- Rangel Flores Y. Y. and García Rangel M. Influencia del rol de género en la conducta sexual de riesgo en adolescentes universitarios. *Index de Enfermería* 201; 19(4): 245-248. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextandpid=S1132-12962010000300003andlng=esandtlng=es.
- Robles Mendoza L.A., Moya Briones M., Rodríguez Padilla C. and Guzmán Cortés J. Creencias de género de las y los adolescentes en torno a la prevención del embarazo no deseado. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 2018; 21(4): 1434-1452. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/issue/view/68024/59996>
- Bolaños Gutiérrez M. R. and Díaz Lemus M. Integración de La Perspectiva de Género En La Prevención de Las ITS/VIH/Sida En Atención Primaria de Salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior* 2017; 32(4). <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2017/cem174q.pdf>
- Hernández Sampieri, R. *Metodología de la Investigación (6ta ed.)* (2014). McGraw Hill. México, D.F.
- García Moreno A. S. *Elaboración e implementación de un instrumento diagnóstico que mide conocimientos referentes a salud sexual y reproductiva*. Unpublished master's thesis. Universidad Autónoma de Nuevo León. 2019.
- Montero A., González E. and Molina T. Salud sexual y reproductiva de los y las adolescentes en Chile. *Revista Chilena de Salud Pública* 2008; 12(1): 42-47. <https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/2076/1921>
-

- Extremera Pacheco N. and Fernández Berrocal P. Inteligencia emocional en adolescentes. *Journal of Parents and Teachers* 2013; 0(352): 34–39. https://www.adahigi.org/images/noticias/pdf/PyM_352_Rev_Agos_OrientaEduca.pdf
- Álvarez, J. T., Revé, L., Leblanch, I., Torres, M., and Monet, D.E. Sexual and reproductive health in adolescents of a doctor's office. *Medisan*, 2017. 21(12), 3315-33253. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S102930192017001200005&script=sci_arttext&tlng=pt
- Ordoñez-Sánchez, J., Real-Cotto, J., Gallardo-León, J., Alvarado-Franco, H., y Roby-Arias, A. Conocimientos sobre salud sexual y su relación con el comportamiento sexual en estudiantes universitarios. *Anales de la Facultad de Medicina*, 2017. 78(4), 419-423. <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v78i4.14264>

Table 1
Sample's description

Sex		
	Percentage	Frequencies
Women	40.5%	125
Men	59.5%	184
Total	100%	309
Sexual orientation		
	Percentage	Frequencies
Heterosexual	90.6%	280
Bisexual	4%	12
Homosexual	2.3%	7
In doubt	3.2%	10
Total	100%	309
Active sexual life		
	Percentage	Frequencies
Yes	12%	37
No	88%	272
Total	100%	309

More than three to six months relationship		
	Percentage	Frequencies
Yes	57%	177
No	43%	132
Total	100%	309

Note: data collected from the sample.

Table 2

Interpretation table of obtained values per dimension

	D1 SRH	D2 CD	D3 CM	D4 STDs
Correct and very sure (CandVS)	30	40	170	60
Correct and somewhat sure (CandSS)	29-24	29-32	169-136	59-48
Incorrect and very sure (IandVS)	23-18	31-24	135-102	47-36
Incorrect and somewhat sure (IandSS)	17-12	23-16	101-68	35-24
I do not know (IDNK)	11-6	15-8	69-34	23-12

Note: scores are obtained considering maximum and minimum possible responses in each dimension.

Table 3

Diagnostic instrument dimensions of sexual and reproductive health

Dim	Item	Dim	Item
SRH	1. Sexual and reproductive health is defined as the act of having sexual relationships and how frequent you have them.*	22.	Calendar cannot indicate the days in a month in which a woman is fertile.*
	2. Sexual and reproductive health is defined as the right of a satisfactory and full sexual practice to procreate.*	23.	Spermicides are chemical substances that are distributed in the vagina before starting the sexual act.
	3. People have the right to receive verified information about safe contraceptive methods.	24.	Masculine condom is a thin case that is collocated in the erect penis.
	4. Sexual and reproductive health means to have sexual relationships in a free and healthy way.*	25.	Patches are changed once a week during three weeks.
	5. Sexual and reproductive health is defined as the freedom to decide having sexual relationships, when and how frequent.	26.	Contraceptive vaginal sponges avoid the sperm ascent to vaginal cavity by making a barrier.*

*Sexual and reproductive health between male and female
high school students: a descriptive study*

Dim	Item	Dim	Item
	6. Sexual and reproductive health implies having kids in the moment it is considered obligatory. *		27. Feminine condom is a case with rings, with opposite open and flexible sites.*
CD	1. Characteristics and specific actions for each gender does not define sexual role. *		28. The purpose of injectable contraceptive methods is to avoid semen crossing to uterus.*
	2. Sexuality is a biopsychosocial phenomenon. *		29. The next day pill is not a contraceptive method.
	3. Sexual orientation does not mean which sex we feel attracted to. *		30. Vasectomy is an example of a permanent contraceptive method.
	4. Sexuality is just a biological phenomenon. *		31. When interrupted coitus is used as unique contraceptive method there is a risk of pregnancy.
	5. Sexual orientation means which sex we feel attracted to.		32. Contraceptive pills have 21 pills, the first one is taken the first menstruation day, then one a day.
	6. Sexuality is expressed as thoughts, fantasies, wishes, beliefs, attitudes, values, activities, practices, roles and relationships.		33. Masculine condom is a gross case that is collocated in the erect penis.*
	7. Sexual role are the characteristics and specific actions for each gender.		34. Patches are changed one a day during three weeks.*
	8. Sexuality is just related to sexual practices.*	STVs	1. HIV and AIDS are synonyms.*
CM	1. Subdermal implant is a flexible rod shaped like a T that avoids ovulation. *		2. HIV is a bacterium that attacks people's immune system. *
	2. Diaphragm blocks semen in its way to vaginal cavity. *		3. HIV are the acronym to Human Immunodeficiency Virus.
	3. Contraceptive methods are the ones that reduce significantly the possibilities of fecundity in fertile women.		4. HIV is acquired just by sexual contact.*
	4. The IUD is a device shaped like a T that avoids sperm to fertilise the ovule.		5. HIV and AIDS do not happen at the same time.
	5. The purpose of injectable contraceptive methods is to avoid ovulation.		6. HIV are the acronym to Human Immunological Virus. *
	6. Vasectomy is not an example of a permanent contraceptive method.		7. HIV and AIDS are different concepts.
	7. Vasectomy is not an example of a permanent contraceptive method.*		8. AIDS are the acronym to Acquired Immunodeficiency Syndrome.
	8. Contraceptive methods are the ones that avoid fecundity in fertile women.*		9. HIV is a virus that attacks people's immunological system.
	9. The IUD is a flexible that avoids sperm to fertilise the ovule.*		10. HIV is not acquired just by sexual contact.
	10. The contraceptive pill is an effective contraceptive method.*		11. HIV and AIDS happen at the same time.*
	11. Feminine condom is a case with two rings, one is flexible and closed, and the other one is rigid an opened.		12. AIDS are the acronym to Acquired Immunological Syndrome.*

Dim	Item	Dim	Item
	12. Interrupted coitus is an effective contraceptive method.*		
	13. Spermicides are chemical substances that are distributed in the vagina once finished the sexual act.*		
	14. Cervical mucus indicates the evolution stage in which a woman is.		
	15. Contraceptive methods are divided into temporary and permanent.		
	16. Diaphragm blocks semen in its way to cervix.		
	17. Calendar indicates the days in a month in which a woman is fertile.		
	18. Vaginal contraceptive sponges avoid the sperm ascent to uterine cavity by making a barrier.		
	19. Cervical mucus indicates the fecundity stage in which a woman is.*		
	20. Contraceptive methods are divided into two groups: barrier and natural.*		
	21. Contraceptive pills have 31 pills, the first one is taken the first menstruation day, and then one a day.*		

Note: * means indirect item.

Table 4

Sexual and reproductive health dimension cross-tabulation

		Mean in dimension 1. Sexual and reproductive health				
		CandSS	IandVS	IandSS	IDNK	Total
Sex	Observed Frequencies	21	139	20	4	184
	Expected frequencies	23.8	131.0	10.9%	5.4	184.0
	% in Sex	11.4%	75.5%	75.5%	2.2%	100%
Masculine	Observed Frequencies	19	81	20	5	125
	Expected frequencies	16.2	89.0	16.2	3.6	125.0
	% in Sex	15.2%	64.8%	16.0%	4.0%	100%
Total	Observed Frequencies	40	220	40	9	309
	Expected frequencies	40.0	220.0	40.0	9.0	309.0
	% in Sex	12.9%	71.2%	12.9%	2.9%	100%

Note: Perceived Knowledge Index percentage in men and women.

Table 5
Definition of concepts dimension cross tabulation

		Mean in dimension 2. Definition of concepts					
		CandSS	IandMS	IandSS	IDNK	Total	
Sex	Feminine	Observed Frequencies	11	96	59	18	184
		Expected frequencies	17.3	95.3	56.0	15.5	184.0
		% in Sex	6.0%	52.2%	32.1%	9.8%	100%
Sex	Masculine	Observed frequencies	18	64	35	8	125
		Expected frequencies	11.7	64.7	38.0	10.5	125.0
		% in Sex	14.4%	51.2%	28.0%	6.4%	100%
Total		Observed frequencies	29	160	94	26	309
		Expected frequencies	29.0	160.0	94.0	26.0	309.0
		% in Sex	9.4%	51.8%	30.4%	8.4%	100%

Note: Perceived Knowledge index percentage in men and women.

Table 6
Contraceptive methods dimension cross tabulation

		Mean in dimension 3. Contraceptive methods					
		CandSS	IandVS	IandSS	IDNK	Total	
Sex	Feminine	Observed frequencies	0	70	94	20	184
		Expected frequencies	1.2	77.4	86.3	19.1	184.0
		% in Sex	0.0%	38.0%	51.1%	10.9%	100%
Sex	Masculine	Observed frequencies	2	60	51	12	125
		Expected frequencies	.8	52.6	58.7	12.9	125.0
		% in Sex	1.6%	48.0%	40.8%	9.6%	100%
Total		Observed frequencies	2	130	145	32	309
		Expected frequencies	2.0	130.0	145.0	32.0	309.0
		% in Sex	0.6%	42.1%	46.9%	10.4%	100%

Note: Perceived knowledge index percentage in men and women.

Table 7

Sexual transmitted diseases dimension cross tabulation

Mean in dimension 4. Sexual transmitted diseases.			CandSS	IandVS	IandSS	IDNK	Total
Sex	Feminine	Observed frequencies	24	82	64	14	184
		Expected frequencies	25.0	88.7	57.8	12.5	184.0
		% in Sex	13.0%	44.6%	34.8%	7.6%	100%
Masculine	Observed frequencies	Observed frequencies	18	67	33	7	125
		Expected frequencies	17.0	60.3	39.2	8.5	125.0
		% in Sex	14.4%	53.6%	26.4%	5.6%	100%
Total	Observed frequencies	Observed frequencies	42	149	97	21	309
		Expected frequencies	42.0	149.0	97.0	21.0	309.0
		% in Sex	13.6%	48.2%	31.4%	6.8%	100%

Note: Perceived knowledge index percentage in men and women.

MEJORA DE LA AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES

María Leticia Segura Arévalo

María Elena Urdiales Ibarra

Luz Marina Méndez-Hinojosa

Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN

El presente artículo está centrado en el autoestima y autoconcepto en adolescentes y como objetivo general se pretende evaluar el impacto de un programa de acompañamiento escolar sobre estos constructos en estudiantes de bachillerato, utilizando las dimensiones académicas, sociales, emocionales, familiares y físicas de los estudiantes, así como elaborar e implementar el programa de acompañamiento “*e-contigo*” que impacte en esas variables, observar las diferencias que existen posterior al programa de acompañamiento y si estas son significativas entre un grupo experimental y el de control. Los resultados de este estudio cuasi-experimental nos indican diferencias significativas y mayores en el post-test, a pesar de vivir en tiempos de Covid-19.

Palabras clave: *adolescentes, autoestima, autoconcepto y bachillerato.*

INTRODUCCIÓN

Hoy en día considerar el aspecto emocional en el ámbito educativo es una regulación enmarcada dentro de las acciones estratégicas prioritarias en todos los sectores (Secretaría de Educación Pública, 2018; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico: OCDE, 2015; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: ANUIES, 2000). Dirigir los esfuerzos en promoverlo en las instituciones formativas en el nivel de educación

media superior y superior ha permitido contribuir en la mejora de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y emocionales, sobre todo en la dinámica de convivencia y de aceptación entre estudiantes, profesores y en general, de todos los implicados en el fenómeno educativo. De manera particular, aspectos como el autoconocimiento, autoconcepto y autoestima son recursos personales en donde se asume que el individuo percibe grados de logro, felicidad y satisfacción que inciden en el éxito académico (Seligman, 2011; Puigcerver, 2009; Vaello, 2007).

La forma en que el ser humano se ve a sí mismo tiene un papel preponderante en las vivencias que experimenta en todos los espacios de su vida. El adolescente que busca una identidad propia en esta etapa de cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales tiene el enorme reto de situar sus recursos para definirse como persona, estudiante, hijo, y en general; como un ser que interactúa en diversos contextos sociales. En este sentido, las creencias sobre cómo se percibe, juega un papel importante en la forma en cómo interpreta la realidad y cómo toma sus decisiones y se comporta.

En el presente estudio el interés se ha centrado en la autoestima y el autoconcepto. De forma simple se puede decir que la autoestima es la valoración positiva o negativa que uno hace de sí mismo (Villalobos, 2019). Ahora bien, para definir el autoconcepto es necesario tomar en cuenta que no solo se trata de la imagen que forma una persona de sí mismo, sino que también implica tomar en cuenta la información que otros dan de esa imagen, es decir, se trata de la representación que se da de nuestra persona (Villalobos, 2019).

Para incidir de una manera favorable en la autoestima y el autoconcepto el objetivo general de esta investigación pretende evaluar el impacto de un programa de acompañamiento escolar sobre la autoestima y el autoconcepto en estudiantes de bachillerato. Para alcanzar el objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, en estudiantes de bachillerato.
2. Elaborar e implementar un programa de acompañamiento en modalidad digital dirigido a estudiantes de bachillerato que impacten en la autoestima y el autoconcepto.
3. Examinar si existen diferencias significativas respecto al autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa.
4. Examinar si existen diferencias significativas respecto al autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física entre el grupo experimental y de control, una vez aplicado el programa de acompañamiento.

REFERENTE TEÓRICO

AUTOESTIMA

Si se busca una manera simple y directa de definir el concepto de autoestima; la definición de Villalobos (2019) sería de las más apropiadas, este autor la define como *“la valoración positiva o negativa que uno hace de sí mismo”*, pero, aunque suene simple, la autoestima se trata de un elemento indispensable para el desarrollo del individuo cuya importancia recae en que esta se presenta en uno de los procesos más básicos de la vida diaria: la toma de decisiones (Villalobos, 2019). Lo anterior quiere decir que esta, toma un rol como variable en el ajuste psicológico del sujeto y por lo tanto se ve reflejada en los problemas emocionales y conductuales que pueden llegar a presentarse (Schoeps, Chulia, Barrón y Castilla, 2019).

La definición de autoestima ha figurado desde sus primeras aproximaciones mencionadas por Williams James (1890) en

González-Rivera (2017) como un juicio valorativo de sí mismo, ya sea positivo o negativo; además, han señalado diversos autores la complejidad y similitud con otros fenómenos como autoconcepto, autoeficacia, y autovaloración.

El trabajo realizado por Naranjo y González, (2012) asegura que se ha logrado observar que el trabajar la mejora de la autoestima del adolescente dentro del ámbito escolar tiene en sí un efecto más eficiente, puesto que es un ambiente que permite al adolescente recibir una retroalimentación positiva directamente de los agentes de influencia.

La autoestima puede llegar a ser tan compleja que diversos autores han decidido categorizarla en autoestima alta o positiva y baja o negativa según el estado mental de la persona y su forma de interactuar con su entorno. La autoestima alta se caracteriza por aquellas actitudes y juicios positivos que mantiene la persona de sí misma, esto se ve reflejado en su capacidad de enfrentarse a situaciones críticas con una visión amplia de estas, puesto que no atribuyen las causas únicamente a sí mismos. Por otro lado, la autoestima baja se refiere a la poca capacidad de enfrentarse a los problemas ya que su estado de ánimo puede ser fácilmente afectado en consecuencia y debido a la baja confianza en su persona y fuertes autocríticas que comúnmente les caracterizan (Giraldo y Holguín, 2017).

Algo parecido a la autoestima positiva, es el concepto de *“autoestima sana”* que propone Roca (2013) y lo define como *“la actitud positiva hacia uno mismo, que incluye la tendencia a conducirnos en la forma más sana, feliz y auto satisfactoria posible, teniendo en cuenta el momento presente”*. Siguiendo esto, la autoestima positiva implicaría diversos elementos como:

- Conocernos a nosotros mismos, es decir, ser conscientes tanto de nuestras fortalezas como de nuestras debilidades.
- Aceptarnos incondicionalmente, independientemente de nuestras limitaciones

- Mantener una actitud de respeto y de consideración hacia uno mismo.
- Tener una visión del yo como potencial, colocándolos en la posibilidad de la mejora continua.
- Relacionarse con otros de forma eficaz y satisfactoria.
- Buscar activamente la felicidad y bienestar de uno mismo.
- Dar la atención y cuidado debido a nuestras necesidades físicas y psicológicas.

Para Escorcía y Pérez (2015) la autoestima puede ser sintetizada como un estado mental que además es representado como un concepto valorativo de nuestro ser, que se ve construido por las experiencias, aprendizaje y criterios en el transcurso del desarrollo de la propia persona. Así, para estos autores, se identifican cuatro elementos que conforman y nutren la autoestima en mayor medida: a) La Autoeficacia, b) La Autodignidad, c) La Autorrealización y d) El Autoconcepto.

Tanto la autoestima como el autoconcepto son factores determinantes en la personalidad de un individuo y se ve exteriorizado en su esfera social. Tener un autoconcepto y autoestima positivos favorece el sentido de la propia identidad y las experiencias de uno mismo, algo esencial para todos los círculos en los que nos desarrollamos: personal, académico, profesional y social. Aun cuando estos dos conceptos son en su mayoría llevados de la mano e incluso pueden verse usados como sinónimo del otro; las dimensiones a las que estas refieren son distintas. El autoconcepto hace sentido a la dimensión cognitiva, mientras que la autoestima consiste en la dimensión afectiva y valorativa de la persona (García, 2013).

AUTOCONCEPTO

Para definir el autoconcepto es necesario tomar en cuenta que no solo se trata de la imagen que forma una persona de sí mismo, sino que también implica tomar en cuenta la información que

otros dan de esa imagen, es decir, se trata de la representación que se da de nuestra persona (Villalobos, 2019).

Dentro del autoconcepto general es posible encontrarse con dimensiones más concretas: físico, personal, social y académico (García, 2013). Esnaola y Madariaga (2000) nos hablan de esta estructura interna donde se pueden identificar cuatro dominios principales:

- *Autoconcepto físico*: Aún se encuentra en discusión cuáles son aquellas dimensiones que enmarcan este dominio; sin embargo, es mayormente dirigido a dos dimensiones en específico, la habilidad y apariencia físicas; existen autores que integran en estos elementos tales como la competencia deportiva y la condición física.
- *Autoconcepto personal*: También como autoconcepto emocional o autoconcepto moral, consiste en la autopercepción de los valores propios y la valoración de su personalidad.
- *Autoconcepto social*: Estos refieren a una concepción unidimensional del auto concepto, donde las personas construyen una visión global de sí mismas. Este suele incluir en sí competencias sociales del individuo, sus relaciones con sus iguales y la aceptación social que comprende.
- *Autoconcepto académico*: Esta dimensión es comúnmente dividida en función de las diversas materias que lleva a cabo el estudiante, estas materias son en ocasiones categorizadas en dos subdominios el autoconcepto matemático y el autoconcepto verbal.

Pero ¿cómo se construye el autoconcepto?, para responder a esta pregunta se puede acudir a la “hipótesis interactiva”, que se refiere a la idea de que el autoconcepto construido por el sujeto es el producto de la interacción entre la autoimagen y la autoestima; estos dos elementos pueden ocasionar un efecto negativo en el autoconcepto de la persona cuando estos no logran alcanzar

aquellos ideales percibidos. El autoconcepto positivo se obtiene cuando la persona mantiene tanto una autoimagen alta de sí misma, una descripción positiva; y una autoestima igualmente alta, es decir que le da un valor a este. Contrariamente, el autoconcepto negativo sería el resultado de una autoimagen negativa y un bajo valor de éste. (Pienda, Pérez, Pumariiega & García, 1997).

Muchos autores coinciden en que las personas que mantienen un autoconcepto positivo, tienen una mayor capacidad para enfrentarse a situaciones que conllevan retos y toma de decisiones asumiendo la responsabilidad en ellas; incluso si se trata de fracasos se puede afirmar que son mejor afrontados tomándolos como un aprendizaje para el futuro, (Naranjo Pereira, 2006). Lo anterior podría ser una de las tantas razones por las que es considerado importante el favorecer el autoconcepto positivo en los adolescentes.

Además de lo anteriormente mencionado, Pienda, Pérez, Pumariiega, y García (1997) dimensionan el autoconcepto en una doble vertiente: la descriptiva o autoimagen y la valorativa o autoestima. La primera vertiente está enfocada en la propia percepción del individuo sobre sí mismo, que se construye a través de las autocríticas, retroalimentaciones y los roles con los que interactúa socialmente. La segunda vertiente se centra en el valor que le da la persona a su autoimagen, además esta se encuentra vinculada tanto con los ideales propios como los ejercidos por otros, una muestra clara de cómo el ambiente social se encuentra estrechamente relacionado con el autoconcepto.

DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN LA ADOLESCENCIA

La edad es una variable que es necesario considerar para el estudio del autoconcepto. Los niños tienden a tener definiciones de sí mismos más genéricas y conforme crecen, las autodescripciones se hacen más específicas considerando las experiencias, actitudes, preferencias y valores particulares de cada individuo. Particularmente en la adolescencia, etapa de cambios sobre lo que algunos autores llaman crisis de identidad; las críticas,

atribuciones y percepciones son grandemente influenciados por los diferentes agentes sociales; llámense amistades, maestros, familiares, o instancias que hoy en día tienen implicaciones con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC's) a través de las influencias que se ejerce con las formas de interacción tecnológica que puede mermar también la autoestima y el autoconcepto (Salcedo, 2016).

El autoconcepto presenta características de acuerdo con el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) que permiten asumir una postura respecto a la composición de dicha entidad psicológica. Además, el mismo autor hace una referencia a las dimensiones que integran el autoconcepto general, tales como autoconcepto académico, social, personal y físico.

El autoconcepto físico puede abarcar desde la apariencia física hasta las destrezas y competencias que demuestra una persona ante los retos requeridos; e involucra la percepción de uno mismo hacia las actividades que requieren fuerza, coordinación, y en sí habilidades físicas (Roa, 2013). Goñi e Infante (2010) por ejemplo, encontraron una relación directa entre autoconcepto físico, actividad físico-deportiva y satisfacción con la vida que realizan adolescentes.

El autoconcepto personal indica cómo tiene sus propias percepciones sobre la manera en que controla sus emociones; se desempeña de manera ética en un ambiente social; la forma en que actúa de manera independiente y autónoma; y cómo percibe su propia autorrealización de acuerdo con sus objetivos y metas que se plantea a lo largo de su existencia.

El autoconcepto académico tiene necesariamente implicaciones sobre el autoconcepto personal; sin embargo, hace la distinción de cómo se observa sobre sus competencias y requerimientos en el ámbito escolar; diferenciándose además de cada una de las percepciones que tenga de cada una de las materias. Diferentes estudios han señalado cada uno de los dominios académicos; por ejemplo, en el idioma inglés, matemáticas, ciencias, etcétera. La autopercepción que cada individuo asume tiene que

ver con las experiencias de éxito o fracaso y cómo las interpreta considerando el tipo de mentalidad que tenga. (Dweck, 2019).

El autoconcepto social suele ser complejo en el sentido que busca, por un lado; adecuarse a un contexto en donde las propias habilidades son valoradas dentro de un ambiente interrelacional específico; y por otro, se estructura con base a las evaluaciones que el individuo hace de su ajuste conductual y emocional de las competencias sociales que experimenta.

Por un lado, se distingue la aceptación social y por otro las competencias sociales.

Roa (2013) agrega y diferencia el autoconcepto emocional como aquellas sensaciones de equilibrio y satisfacción de bienestar del individuo y que lo lleva a definirse como seguro y confiado de sus habilidades; esto involucra obviamente que se acepta y se valora positivamente.

MÉTODO

El presente estudio tiene un diseño cuasiexperimental con contraste antes-después y grupo control.

PARTICIPANTES

La muestra incidental con la que se trabajó estuvo compuesta por 154 estudiantes de dos unidades de una misma preparatoria pública de San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Se trabajó con cuatro grupos intactos de primer semestre, es decir, de forma aleatoria se les asignó el tipo de grupo (experimental y de control). El único criterio de inclusión fue el estar inscrito en primer semestre, no hubo criterios de exclusión, pero se eliminaron 5 participantes que no contestaron los instrumentos en ambas ocasiones (pre-test y post-test). Las edades oscilaban entre los 16 y los 18 años, la media de edad de la muestra total fue 16.02 años (\bar{X} =16.04 años para el grupo experimental y \bar{X} =16.00 años en el grupo de control) y una mediana de 16 años (mismo valor para ambos grupos), con una DE= .180 (DE=.259 para el grupo experimental y DE=.000 para el grupo de control).

El 100% de los sujetos estaba inscrito en primer semestre. Respecto al género, 58.4% eran del sexo femenino (56.8% en el grupo experimental y 60% en el grupo de control) y 41.6% del masculino (43.2% en el grupo experimental y 40% en el grupo de control).

INSTRUMENTOS

Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García y Musitu (1999). Para medir el autoconcepto se utilizó la escala AF5, la cual es una escala que consta de 30 ítems, formulados tanto de forma positiva como negativa, clasificados en cinco dimensiones: autoconcepto académico, social, emocional, familiar y física (la distribución de los ítems en las distintas dimensiones se presenta en la Tabla 2). Cada ítem solicita la reacción del sujeto en grados de acuerdo, indicando que señale en un termómetro escalado de 0-100 el grado en el cual está de acuerdo con la sentencia o ítems; si el sujeto está muy de acuerdo el puntaje a seleccionar debe ser cercano a 100, por el contrario, si está muy en desacuerdo los valores deben de ser cercanos a 0.

Test de Autoestima Escolar (TAE) de Marchant, Haeussler y Torreti (2002). Para medir la autoestima se utilizó el Test de Autoestima Escolar de Marchant, Haeussler y Torreti (1991), el cual es una adaptación de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers, 1984). El TAE consta de 23 ítems o afirmaciones ante las cuales se solicita contestar "Sí" o "No", que se calificaron con 2 y 1, respectivamente.

PROCEDIMIENTO

PRE-TEST

Antes de la intervención, se obtuvieron los permisos correspondientes para evaluar de manera colectiva a los estudiantes de nivel de bachillerato. Todos los datos fueron recolectados en concordancia con los principios de Privacidad y Confidencialidad, así como de Consentimiento Informado de la Declaración de Helsinki.

Se aplicaron de forma digital los instrumentos a los grupos de control y experimental.

Se diseñó la intervención, adaptando a la plataforma Genially, el Programa Galatea de Cava y Musito (1998). La intervención estuvo compuesta por siete módulos: I) Preparando el terreno: un clima positivo, II) Los recursos personales, III) Mi identidad, IV) Mis proyectos, V) Mi identidad, VI) Mis amigos y VII) Mi familia.

INTERVENCIÓN

La intervención se llamó e-Contigo y se aplicó en la plataforma Genially. Se llevó a cabo en 9 sesiones, la primera y la última fueron para aplicar los instrumentos pre-test y post-test. Los objetivos por sesión se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Programa e-Contigo

Módulo	Objetivo
Módulo I: Preparando el terreno: un clima positivo	Desarrollar un ambiente de confianza y apoyo para que los alumnos se encuentren seguros de sí mismos en su interacción con los demás. Potenciar la conciencia de sí mismo y de su identidad personal.
Módulo II. Los recursos personales	Hacer conscientes a los alumnos de la gran cantidad de recursos y potencialidades que tienen. Conocer las cualidades, habilidades y destrezas que cada uno de ellos posee. Procurar que sean conscientes de los logros y éxitos que han conseguido, y que están consiguiendo cada día. Profundizar a los alumnos en un mayor autoconocimiento, tomando toda la globalidad, todos los rasgos positivos y negativos que tienen y propiciar su aceptación. Continuar con el conocimiento de sus gustos, aficiones, sentimientos, así como de aquellos rasgos más peculiares que los demás ven en ellos. Ser conscientes de su propio cuerpo, de sus características físicas, de todo lo que el cuerpo les dice. Aceptación de su cuerpo como parte importante de ellos mismos.
Módulo III. Mi identidad	Conocer qué metas les gustaría conseguir; a dónde quieren llegar. Comprometerse con la consecución de dichos objetivos y llevar a cabo pequeñas metas que los acerquen hacia ellos, dándose cuenta de lo que van alcanzando poco a poco. Aprender a pedir de un modo explícito aquello que desean.
Módulo IV. Mis proyectos	

Módulo	Objetivo
Módulo V. No siempre es fácil	Tomar conciencia a los alumnos de la existencia de ciertos obstáculos que les impiden conseguir sus metas. Uno de ellos es su lenguaje interno. Aceptar el hecho de que todos nos equivocamos y cometemos errores. Evitar que esto se convierta en otro obstáculo para conseguir aquello que se han propuesto
Módulo VI. Mis amigos	Reflexionar sobre la relación con los iguales y analizar los elementos que se valoran en una amistad. Desarrollar estrategias de comunicación. Practicar tareas de aprendizaje cooperativo y analizar las diferencias entre cooperación y competición.
Módulo VII. Mi familia	Reflexionar sobre las relaciones familiares. Hacer conscientes a los alumnos de que ellos también influyen en las relaciones que se producen en la familia.

POST-TEST

Una vez terminada la intervención se hizo una segunda medición de las variables autoconcepto y autoestima.

ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se hicieron los análisis de los resultados. En un primer momento, se obtuvo la confiabilidad de cada uno de los instrumentos, tanto en el pre-test como en el post-test. Para la interpretación de la confiabilidad, De Vellis (2003), indica que por debajo de 0.60 la confiabilidad es *inaceptable*, de 0.60 a 0.65 es *indeseable*, entre 0.65 y 0.70 *mínimamente aceptable*, de 0.70 a 0.80 *respetable* y de 0.80 a 0.90 *muy buena*. Además de ello, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra y de la primera aplicación de las pruebas autoconcepto y autoestima.

Con el fin de examinar si se presentaron diferencias significativas entre los resultados de las pruebas antes y después de la intervención (tanto en el grupo experimental, como de control), así como para establecer diferencias entre el grupo de control con el experimental, se aplicó el estadígrafo *t* de Student para muestras independientes mediante el paquete SPSSv24. La prueba *t* de Student es una prueba paramétrica, que se utilizó a pesar de la falta de distribución normal, ya que esta es robusta ante el

incumplimiento de este supuesto, cuando el tamaño de la muestra es grande (Poncet, Courvoisier, Combesure y Perneger, 2016).

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Todos los datos fueron recolectados en concordancia con los principios de Privacidad y Confidencialidad, así como de Consentimiento Informado de la Declaración de Helsinki.

Se envió el consentimiento informado a los padres, se les indicó cuál era el objetivo del estudio, cómo se llevaría a cabo, lo que se esperaba de la participación de sus hijos y lo que se haría con los resultados. Se les aclaró que la libertad de coerción estaría presente durante las aplicaciones de los instrumentos, pues además de que la decisión por parte de los encuestados de participar sería totalmente voluntaria, podrían optar en cualquier momento no continuar contestando el instrumento sin que por ello hubiera algún tipo de repercusión.

También, se les dijo que los resultados serían tratados con confidencialidad y que la investigación se llevaba a cabo sin fines de lucro, ya que su finalidad única es dotar a los investigadores interesados en el desarrollo de los adolescentes, información válida y confiable sobre el autoconcepto y la autoestima. La recolección de datos y aplicación de la intervención se hizo de manera virtual, debido a la situación de pandemia por SARS-Cov2, asegurándose que los alumnos de la institución no estuvieran en riesgo de algún peligro para su salud e integridad, Igualmente, por tratarse de un estudio experimental, se estipularon acciones post ensayo para los casos en que un participante necesitara más intervención, tal como lo estipula la Declaración de Helsinki.

RESULTADOS

En un primer momento, se analizó el índice de consistencia interna de las aplicaciones de los instrumentos tanto en el pre-test de la muestra total, como en post-test. Tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2

Consistencia interna de los instrumentos en el Pre-test y el Post-test

Instrumento	Alfa de Cronbach (Pre-test)	Alfa de Cronbach (Post-test)
AF-5 (total)	.904	.906
Autoconcepto Académico	.911	.887
Autoconcepto Social	.783	.769
Autoconcepto Emocional	.840	.871
Autoconcepto Familiar	.846	.831
Autoconcepto Físico	.875	.870
Test de Autoestima Escolar (TAE)	.778	.763

Es preciso indicar que los primeros análisis se realizaron con los datos de la muestra total, ya que el propósito fue examinar los niveles de autoconcepto y autoestima para tener una visión general de las variables y sus relaciones.

En consecuencia, para alcanzar el objetivo 1 que versan sobre el análisis del autoconcepto y la autoestima se obtuvieron los estadísticos descriptivos por escala, por dimensión y por ítem, según fuera el caso de los instrumentos y se presentan en las tablas 3 y 4.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos del AF-5 en el Pre-test, por ítem por dimensión y en su totalidad

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
Autoconcepto AF-5 (total)	2059.00	2104.50	2316	433.0982	618	2833
1. Hago bien los trabajos escolares	84.97	90.00	99	17.017	1	99
2. Consigo fácilmente amigos(as)	67.42	78.50	99	27.552	0	99
3. Tengo miedo de algunas cosas	45.69	50.00	50	31.690	1	100
4. En casa me critican mucho	77.54	90.00	99	28.723	1	100
5. Me cuidó físicamente	67.68	70.00	99	28.300	1	99

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
6. Mis profesores(as) me consideran un buen estudiante	78.92	85.00	99	22.321	1	99
7. Soy una persona amigable	83.08	90.00	99	21.134	1	99
8. Muchas cosas me ponen nervioso(a)	47.16	47.50	20	33.645		100
9. Me siento feliz en casa	80.92	90.00	99	23.697	1	99
10. Me buscan para hacer actividades deportivas	51.42	50.00	99	35.941	0	99
11. Trabajo mucho en clase	78.33	82.50	99	21.632	1	99
12. Es difícil para mí hacer amigos(as)	61.40	70.00	99	33.289	1	100
13. Me asusto con facilidad	63.68	70.00	50	30.434	1	100
14. Mi familia está decepcionada de mí	91.19	99.00	99	16.482	10	100
15. Me considero elegante	59.95	60.00	50	30.488	0	99
16. Mis profesores(as) me quieren	67.17	76.00	50	27.677	0	99
17. Soy un chico(a) alegre	77.31	88.00	99	24.614	1	99
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso(a)	61.39	60.00	99	33.489	1	100
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	86.23	99.00	99	23.427	1	99
20. Me gusta como soy físicamente	67.67	80.00	99	31.864	0	99
21. Soy un buen estudiante	86.28	90.00	99	17.264	1	99
22. Me gusta hablar con desconocidos(as)	43.27	50.00	50	33.929	0	99
23. Me pongo nervioso(a) cuando me pregunta el profesor(a)	46.04	47.50	1	34.452		100
24. Mis padres me dan confianza	79.23	90.00	99	26.581	1	99
25. Soy bueno(a) haciendo deporte	62.09	70.00	99	32.571	0	100
26. Mis profesores(as) me consideran inteligente y trabajador	78.45	80.00	99	21.745	1	99
27. Tengo muchos amigos(as)	54.12	50.00	50	31.553	0	99
28. Soy un (A) chico(a) nervioso(a)	53.92	52.00	90	34.355	1	100

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
29. Me siento querido(a) por mis padres	88.49	99.00	99	20.572	1	99
30. Soy una persona atractiva	68.00	75.00	99	29.699	0	99
Autoconcepto Académico	474.11	497.00	594	107.596	6	594
Autoconcepto Social	386.60	395.00	270	123.968	5	595
Autoconcepto Emocional	317.87	325.00	240	147.797	32	59
Autoconcepto Familiar	503.61	544.00	594	106.394	104	596
Autoconcepto Físico	376.81	392.50	390	148.6490	6	594

Como se observa en la Tabla 3 los ítems con mayor media son el 14 ($\bar{X}=91.19$, el cual es negativo, pero su puntuación se invirtió) y el 29 ($\bar{X}=88.49$), ambos pertenecen a la dimensión de Autoconcepto Familiar. Por lo que se entiende que la dimensión Autoconcepto Familiar también puntúe más alto que las demás dimensiones.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos del TAE por ítem y en su totalidad

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
Test de Autoestima Escolar (TAE) (total)	41.47	42	44	3.402	31	46
1. Mis compañeros se burlan de mí	1.99	2	2	.114	1	2
2. Soy una persona feliz	1.86	2	2	.344	1	2
3. Soy astuto(a), soy inteligente	1.92	2	2	.279	1	2
4. Me molesta mi aspecto, el cómo me veo	1.69	2	2	.462	1	2
5. Cuando sea grande voy a ser una persona importante	1.90	2	2	.297	1	2
6. Soy bueno(a) para hacer mis tareas	1.81	2	2	.392	1	2
7. Me gusta ser como soy	1.88	2	2	.330	1	2
8. Generalmente me meto en problemas	1.94	2	2	.247	1	2
9. Yo puedo hablar bien delante de mis compañeros	1.84	2	2	.370	1	2
10. Yo soy el (la) último (a) que eligen para los juegos	1.90	2	2	.306	1	2
11. Soy buen ayudante	1.89	2	2	.314	1	2
12. Yo quiero ser diferente	1.25	1	1	.436	1	2
13. Me doy por vencido fácilmente	1.86	2	2	.351	1	2

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
Test de Autoestima Escolar (TAE) (total)	41.47	42	44	3.402	31	46
14. Tengo muchos amigos	1.41	1	1	.493	1	2
15. Cuando intento hacer algo todo sale mal	1.87	2	2	.337	1	2
16. Siento que no me toman en cuenta	1.76	2	2	.429	1	2
17. Mi familia está desilusionada de mí	1.97	2	2	.160	1	2
18. Tengo una cara agradable	1.84	2	2	.370	1	2
19. Soy torpe	1.68	2	2	.467	1	2
20. En los juegos y en el deporte, yo miro en vez de jugar	1.65	2	2	.479	1	2
21. Se me olvida lo que aprendo	1.70	2	2	.459	1	2
22. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	1.89	2	2	.314	1	2
23. Soy una buena persona	1.97	2	2	.160	1	2

En el TAE se observa que los puntajes son cercanos a 2, es decir son altos en la mayoría de los ítems ya que se trata de escala dicotómica; siendo el ítem más alto el 1, cuya puntuación está invertida por ser ítem negativo. Ahora bien, la media total ($\bar{X}=41.47$) está muy cercana al valor máximo (46) y si la moda es 44, quiere decir que la mayoría de los estudiantes tenía alta autoestima, antes de la intervención.

Ahora bien, para contestar el objetivo 3 que pretende indagar si existen diferencias significativas entre las mediciones del pre-test y el post-test, en el grupo experimental, se aplicó la *t* de Student de muestras relacionadas y la prueba *d* de Cohen, obteniéndose lo siguiente (ver tablas 5 y 6).

Como se observa en la tabla 5, si existen diferencias en los puntajes obtenidos en las variables en el post-test y pre-test, siendo el puntaje más alto en el post-test que en el pre-test, a excepción del autoconcepto emocional, donde extrañamente la media fue mayor en el pre-test.

Tabla 5

Media y Desviación típica del Pre-test y Post-test del autoconcepto y la autoestima del grupo experimental.

		Media	Desviación típ.
Par 1	Autoconcepto Académico Pre-test	486.04	96.391
	Autoconcepto Académico Post-test	505.36	70.307
Par 2	Autoconcepto Social Pre-test	397.53	132.728
	Autoconcepto Social Post-test	428.45	110.447
Par 3	Autoconcepto Emocional Pre-test	323.70	150.351
	Autoconcepto Emocional Post-test	307.54	143.322
Par 4	Autoconcepto Familiar Pre-test	513.28	90.804
	Autoconcepto Familiar Post-test	522.24	76.015
Par 5	Autoconcepto Físico Pre-test	375.50	162.159
	Autoconcepto Físico Post-test	411.78	136.423
Par 6	Autoconcepto General Pre-test	2096.05	429.559
	Autoconcepto General Post-test	2175.38	380.948
Par 7	Autoestima Pre-test	41.43	3.307
	Autoestima Post-test	42.53	2.731

Para poder afirmar que la diferencia entre los grupos es significativa se interpretó la *t* de Student. Como lo muestra la Tabla 6 existen diferencias significativas en el post-test en la autoestima, el autoconcepto general, social y físico. Lo cual indica que la intervención (programa de acompañamiento) tuvo impacto en dichas variables, siendo mayor el tamaño del efecto en el autoconcepto físico y la autoestima.

Tabla 6

Valores de t de Student al comparar el pre-test y el post-test del grupo experimental

		T	gl	Sig. (bil)	d
Par 1	Académico Pre-test - Post-test	-1.885	73	.063	0.22
Par 2	Social Pre-test - Post-test	-4.045	73	.000	0.47
Par 3	Emocional Pre-test - Post-test	1.590	73	.116	0.18
Par 4	Familiar Pre-test - Post-test	-1.176	73	.243	0.14

		T	gl	Sig. (bil)	d
Par 5	Físico Pre-test - Post-test	-4.404	73	.000	0.51
Par 6	General Pre-test - Post-test	-3.039	73	.003	.35
Par 7	Autoestima Pre-test - Post-test	-4.335	73	.000	0.50

Igualmente, se compararon los resultados del grupo experimental en el post-test con los resultados del grupo de control, también en el post-test. Al observar la tabla 7 se puede constatar medias mayores en el grupo experimental, excepto en el caso de la variable de autoconcepto emocional.

Tabla 7

Media y Desviación típica del post-test de los grupos experimental y de control en el autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar.

Tipo de grupo		Media	D.T.
Autoconcepto Académico Post-test	Experimental	505.36	70.307
	Control	474.45	102.690
Autoconcepto Social Post-test	Experimental	428.45	110.447
	Control	394.56	102.274
Autoconcepto Emocional Post-test	Experimental	307.54	143.322
	Control	310.30	157.035
Autoconcepto Familiar Post-test	Experimental	522.24	76.015
	Control	496.20	110.363
Autoconcepto Físico Post-test	Experimental	411.78	136.423
	Control	390.70	136.045
Autoconcepto General Post-test	Experimental	2175.38	380.948
	Control	2066.21	420.409
Autoestima Post-test	Experimental	42.53	2.731
	Control	41.24	3.494
	Control	7.76	1.950

Para determinar si esas diferencias entre los grupos son significativas y así poder dar respuesta al objetivo 4 se analizaron en un primer momento las pruebas de Levene de cada par para determinar si las varianzas eran iguales o no ($p > .05$). En los casos de varianzas

iguales se interpretó la *t* de Student con la primera fila de cada par de la Tabla 8; en caso contrario se utilizó la segunda fila.

Tabla 8

Valores de t de Student al comparar el grupo experimental y el grupo de control en el post-test

		Levene		Prueba t		
		F	Sig.	t	gl	Sig.
Autoconcepto Académico	Varianzas iguales	4.443	.037	2.163	152	.032
Post-test	No varianzas iguales			2.194	140.350	.030
Autoconcepto Social	Varianzas iguales	1.489	.224	1.977	152	.050
Post-test	No varianzas iguales			1.971	148.437	.051
Autoconcepto Emocional	Varianzas iguales	3.311	.071	-.114	152	.910
Post-test	No Varianzas iguales			-.114	151.975	.909
Autoconcepto Familiar	Varianzas iguales	8.558	.004	1.692	152	.093
Post-test	No Varianzas iguales			1.716	140.749	.088
Autoconcepto Físico	Varianzas iguales	.016	.901	.960	152	.339
Pos-test	No Varianzas iguales			.959	151.003	.339
Autoconcepto General	Varianzas iguales	.680	.411	1.684	152	.094
Post	No Varianzas iguales			1.690	151.939	.093
Autoestima	Varianzas iguales	6.088	.015	2.538	152	.012
Post-test	No Varianzas iguales			2.562	147.963	.011

Los resultados indicaron diferencias significativas entre el grupo de experimental y de control en las variables autoconcepto académico ($t=2.194$, $gl=140.35$, $p=.030$), autoconcepto social ($t=1.977$, $gl=152$, $p=.050$), y autoestima ($t=2.562$, $gl=147.963$, $p=.011$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio cuasi-experimental se hizo con el objetivo general de evaluar el impacto de un programa de acompañamiento escolar sobre la autoestima y el autoconcepto. Para lograrlo se plantearon los siguientes objetivos: 1) analizar la autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, en estudiantes de bachillerato; 2) elaborar e implementar un

programa de acompañamiento en modalidad digital dirigido a estudiantes de bachillerato que impacten en la autoestima y el autoconcepto; 3) examinar si existen diferencias significativas respecto al autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa; y 4) examinar si existen diferencias significativas respecto al autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física entre el grupo experimental y de control, una vez aplicado el programa de acompañamiento.

Respecto al objetivo uno (ver Tabla 3), se encontró que el autoconcepto en general ($\bar{X}=2059$), el autoconcepto académico ($\bar{X}=474.11$) y el familiar ($\bar{X}=503.61$) presentan puntajes altos; los autoconceptos social ($\bar{X}=386.60$), emocional ($\bar{X}=317.87$) y físico ($\bar{X}=376.81$) presentan valores promedio. El autoconcepto con mayor puntaje fue el familiar (503.61) y el de menor el emocional (371.87). En cuanto a la autoestima (ver Tabla 4) se puede afirmar que la autoestima escolar ($\bar{X}=41.47$) presenta puntajes altos, cercanos al valor máximo.

Referente al objetivo 2 que versa sobre el diseño y la implementación del programa de acompañamiento, en la sección de Método se describe cómo se logró alcanzarlo.

Una vez realizada la intervención se buscó satisfacer el objetivo 3 que versa sobre examinar si existen diferencias significativas respecto a la autoestima y al autoconcepto, en sus distintas dimensiones en el grupo experimental, una vez aplicado el programa de acompañamiento "*e-contigo*" en comparación con las mediciones antes del programa.

Los resultados encontrados indicaron diferencias significativas, siendo mayores las medias en el post-test, en la autoestima ($t=-4.335$, $gl=73$, $p=.000$), el autoconcepto general ($t= -3.039$, $gl=73$, $p=.003$) social ($t=-4.045$, $gl=73$, $p=.063$) y físico ($t= -4.404$, $gl=73$, $p=.000$). Es decir, el programa de acompañamiento tuvo impacto en esas variables, siendo mayor el tamaño del efecto en el autoconcepto

físico ($d=.51$). La explicación de ello pudiera estar relacionado con el tipo de intervención, que consistió en una intervención grupal, y que producto de las interacciones mejoraron su autoconcepto social; de igual manera las actividades los llevaron a conocerse a sí mismos y confiar en sus habilidades elevando así su autoestima y su autoconcepto general y social. Sin embargo, debido a que las actividades fueron de tipo “socioemocionales” su impacto no llegó al área académica; y por no tratarse de terapia psicológica, el autoconcepto emocional no mejoró. Como lo dice Ramos-Díaz y col. (2018) que hay para ayudar a los adolescentes a mejorar u obtener una visión más ajustada de su self mediante deben implicarse en intervenciones psicológicas eficaces. Igualmente, en el caso del autoconcepto emocional se observó un puntaje más bajo después de la intervención, lo cual pudiera estar relacionado con la situación actual que están atravesando todos los estudiantes y el mundo: la pandemia por SARS-CoV2, donde las pérdidas y enfermedades de familiares y amigos están presentes en muchas familias.

Para tener certeza de los datos se planteó el objetivo 4, que compara los resultados del grupo experimental con el grupo de control, en ambas mediciones después de la intervención, encontrándose diferencias significativas entre el grupo experimental y de control en las variables autoconcepto académico ($t=2.194$, $gl=140.35$, $p=.030$), autoconcepto social ($t=1.977$, $gl=152$, $p=.050$), y autoestima ($t=2.562$, $gl=147.963$, $p=.011$).

Como conclusión a este estudio, la presente investigación es un referente para la aplicación de instrumentos que derivan en datos de los estudiantes del bachillerato, lo cual puede y debe ser aplicado a todas las dependencias de ese organismo público, ya que actualmente no existe un documento con estos constructos. Los resultados señalan la existencia de diferencias significativas después de una intervención como el programa “*e-contigo*”, a pesar de vivir en incertidumbre por la pandemia SARS-CoV2 que afecta al mundo. Los resultados que se generan de esta investigación son oportunidades para continuar investigando

sobre el tema y con ello seguir en la búsqueda de una mejora para los estudiantes del bachillerato.

Se recomienda la replicación del estudio en preparatorias públicas y privadas; sin embargo, sería de gran utilidad revisar las actividades para que tengan efecto en los autoconceptos emocional o académico; o en su defecto, tener una adecuada y oportuna retroalimentación a los participantes para que reciban terapia psicológica si fuera necesario.

Finalmente, se indica como limitación del estudio, que la muestra no se seleccionó de forma probabilística, por lo que las inferencias deben tomarse con la debida cautela dentro de la muestra de estudiantes recolectada.

Igualmente, es común que los estudiantes contesten por deseabilidad social por tratarse de un contexto educativo donde se aplicaron los instrumentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES, (2000), La educación superior en el S. XXI: líneas de desarrollo, México, ANUIES, Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development. Theory and applications*. Sage Publications.
- Dweck, C. (2019). *Mindset. La actitud del éxito*. Editorial Sirio.
- Escorcía, I. S., & Pérez, O. M. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista electrónica educare*, 19(1), 241-256
- García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (44), 241-257.
- García y Musitu (1999). Instrumento Autoconcepto AF-5, en <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>
- González-Rivera, J.A. (2017). Validación y análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en mujeres puertorriqueñas: ¿unifactorial o bifactorial? *Apuntes de Psicología*, 35(3),169-177.

- Goñi, E. & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2),199-208.
- Giraldo, K. P., & Holguín, M. J. A. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psiconex*, 9(14), 1-9.
- Marchant, T., Haeussler, I. M. & Torretti, A.(2002). *TAE: Batería de Tests de Autoestima Escolar*. Ediciones UC.
- Naranjo, M. D. & González, A. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.
- Naranjo Pereira, M. L. (2006). El autoconcepto positivo: un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-30.
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
- Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Poncet, A., Courvoisier, D. S., Combescure, C., & Perneger, T. V. (2016). Normality and sample size do not matter for the selection of an appropriate statistical test for two-group comparisons. *Methodology*, 12(2), 61-71. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000110>
- Puigcerver, M. (2009), *Evaluación del Autoconcepto, Actitudes y Competencia Social en Sujetos Sordos* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- Ramos-Díaz, E., Axpe, I., Fernández-Lasarte, O. y Jiménez-Jiménez, V. (2018). Intervención cognitivo-conductual para la mejora del autoconcepto en el caso de una adolescente víctima de maltrato emocional. *Revista de Diagnóstico Psicológico, Psicoterapia y Salud* 1 (9), 1-10.
- Roa, A. (2013). La Educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 44, 241-257.
- Roca, E. L. (2013). *Autoestima sana. Una visión actual, basada en la investigación*. TEA Ediciones.

- Salcedo, I. (2016). *Relación entre adicción a redes sociales y autoestima en jóvenes universitarios de una universidad particular de Lima* [Tesis de maestría]. Universidad de San Martín de Porres.
- Schoeps, K., Chulia, A.T., Barrón, R.G., & Castilla, I. M. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.
- Seligman, M. (2011) *Florecer: psicología; psicología positiva; sentido de la felicidad; bienestar*. Océano Expres.
- SEP (2018). *Nuevo Modelo Educativo, Escuelas Normales. Resumen Ejecutivo*. Autor. Recuperado el 25 de febrero de 2022 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240634/1._Resumen_Ejecutivo__7_.pdf
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Santillana.
- Villalobos, H.P. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en psicología*, 41, 22-32.

DATOS DE LOS AUTORES

María Leticia Segura Árevalo

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Estudiante del Doctorado en Psicología con Orientación en Psicología y Educación de la UANL. Tiene una Maestría en Docencia con Orientación en el Nivel Medio Superior, es profesora de tiempo completo en la Preparatoria 7 "Dr. Oscar Vela Cantú" de la UANL. Integrante de la Comisión Legislativa del H. Consejo Universitario de la UANL. Facilitadora certificada de Mecanismos Alternativos para el ejercicio de la Mediación y Conciliación en el Estado de Nuevo León y actualmente directora de la Preparatoria 7 "Dr. Oscar Vela Cantú" de la UANL.

Correo Electrónico: maria.seguraarv@uanl.edu.mx

María Elena Urdiales Ibarra

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Doctora en Filosofía con especialidad en Psicología egresada con distinción Cum Laude. Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es investigadora perteneciente al Cuerpo Académico de Ciencia Cognitiva de la Facultad de Psicología en la UANL. Es evaluadora de programas de Psicología por el Comité Acreditador del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología.

Correo Electrónico: *maria.urdialesibr@uanl.edu.mx*

Luz Marina Méndez-Hinojosa

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es Licenciada en Psicología y Master en Psicología Laboral y Organizacional por la Universidad Autónoma de Nuevo León y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Su tesis doctoral recibió una Mención Honorífica en un concurso nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 2012. Durante 20 años ha enseñado a miles de alumnos el diseño de escalas tipo Likert. Es autora de numerosos artículos relacionados con el diseño de instrumentos de medición, la innovación y evaluación educativa.

Correo Electrónico: *luz.mendezhn@uanl.edu.mx*

SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN VICTORIA, DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS

José Rafael Baca Pumarejo

Daniel Cantú Cervantes

Jorge Alfredo Lera Mejía

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue identificar los factores más sobresalientes que impactan en la satisfacción estudiantil de los alumnos de las carreras de Contador Público y Licenciado en Tecnologías de la Información de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. La investigación se realizó durante 2018, previo a la pandemia de Covid-19. Se trabajó bajo un enfoque de corte cuantitativo con diseño y alcance descriptivo y transeccional mediante la Evaluación de la Satisfacción Académica Estudiantil de Jiménez, Terriquez y Robles (2011), aplicada en dos carreras universitarias (N=160). Los resultados indican que los estudiantes perciben que más que la infraestructura disponible de la institución es el desempeño del profesor y del propio alumno los factores principales para mejorar la satisfacción académica, además de la relevancia de los contenidos vistos en clase.

Palabras clave: *satisfacción académica, educación superior, evaluación.*

ABSTRACT

This work aimed to identify the most outstanding factors that impact the student satisfaction of the students of the Public Accountant and Bachelor of Information Technology careers, of the Universidad

Autónoma de Tamaulipas, during 2018, before the Covid-19 Pandemic. 19. We worked under a quantitative approach with a descriptive and cross-sectional design and scope through the Evaluation of Student Academic Satisfaction by Jiménez, Terriquez, and Robles (2011), applied in two university careers (N = 160). The results indicate that students perceive that more than the available infrastructure of the institution, it is the performance of the teacher and the student himself that are the main factors to improve academic satisfaction, in addition to the relevance of the content seen in class.

Keywords: *academic satisfaction, higher education, Tamaulipas.*

INTRODUCCIÓN

La satisfacción académica del estudiante es un elemento importante que vincula en la calidad educativa de las universidades (Salinas, Morales y Martínez, 2008), y está determinada por tres grandes aspectos del factor desempeño: el personal del alumno, el social dentro de la institución y el percibido acerca de la institución (Aguerrondo, 1993; Cardoso y Cerecedo, 2011).

En el desempeño personal intervienen la motivación y la autoeficacia académica del alumno. Esto impacta en la satisfacción de logro y en el bienestar psicológico (González, Pino y Penado, 2017). El desempeño personal es importante porque es el alumno quien está en el centro del aprendizaje, y debe estar consciente de que forma parte del eje formativo, especialmente en niveles superiores, donde la autodisciplina, el autodidactismo y la investigación son pilares de la formación universitaria (Olivera, 2007; Jiménez, Terriquez y Robles, 2011).

Por otro lado, el desempeño social dentro de la institución se refiere al nivel armónico de las relaciones esenciales de la Escuela: maestros, alumnos y padres de familia (Pérez, 2014; Pérez, 2015). Estos últimos no suelen intervenir como lo hacen en niveles elementales, sin embargo, forman parte de la triada académica (Salinas et al., 2008). La relación alumno-profesor ha sido reconocida como un aspecto esencial en la formación universitaria, ya que son

actores colaborativos estrechos para la investigación y el logro de las secuencias curriculares (Sánchez, 2018). No sólo se trata que la diada alumno-profesor tenga una comunicación armónica, sino que abone al desempeño propio para que se logren los aprendizajes (Trujillo, 2000). El cumplimiento del profesor en clase y su erudición influirán de manera importante en la percepción satisfactoria de los alumnos (Rodríguez y Caicedo, 2012).

En cuanto al desempeño percibido acerca de la institución, está relacionado con la optimización de la infraestructura y la complejidad de los procesos administrativos que esto conlleva. El equipamiento es tan esencial en carreras técnicas y especializadas como en aquellas que no requieren tanto de la praxis instrumental (Pérez, 2014). Hoy en día el uso de las tecnologías de la información exige a las instituciones no sólo contar con los aparatos requeridos, sino también mantener en óptimas condiciones todo lo relacionado con la estabilidad de conexión y mantenimiento de los equipos y espacios de trabajo (Garzón, 2008).

ANTECEDENTES

La satisfacción académica estudiantil es importante debido a que es el alumno el elemento principal de las instituciones educativas y depende de éste el éxito en la integración adecuada de profesionistas al medio social y productivo (Morales, 2016). Tanto la vocación como la excelencia profesional están ligadas a la motivación y a la autoeficacia de los alumnos, y son factores que generan su satisfacción, beneficiando a la propia universidad, al sector laboral y a la sociedad que recibe su contribución (Díaz, Pérez y Florido, 2011).

Diversos autores (Valdés, 2009; Choy, 2010; Argüelles, Fajardo y Rodríguez, 2010; Pérez, 2014; Pérez, 2015; Alvarado, Morales y Aguayo, 2016; González et al., 2017) han estudiado los elementos principales que impactan en la satisfacción estudiantil universitaria. Morales y Martínez (2008), mediante un diseño transversal, encontraron que el desempeño y la disposición de los profesores fue el factor primordial, mientras que Pérez (2014)

ubicó en el mismo papel al cumplimiento adecuado de los planes de estudios establecidos.

Por otra parte, González et al. (2017) identificaron, mediante un diseño descriptivo y transversal, que el desempeño y la armonía social de los alumnos fueron el agente principal para su logro y satisfacción, mientras que para Pérez (2015) fue el desempeño del propio alumno, en contraste con Argüelles et al. (2010) y Alvarado et al. (2016), quienes ubicaron a la infraestructura (desempeño percibido de la institución) como el pilar para la satisfacción académica.

Acorde con Salinas et al. (2008), Valdés (2009), que trabajó con un diseño transversal aplicado a carreras de licenciatura en contabilidad y administración, reportó que los estudiantes de ambas carreras encuentran una mejor satisfacción por la actitud y desempeño del profesor.

Si bien los hallazgos sobre la satisfacción académica varían, todos localizan las grandes esferas que la determinan: el desempeño del propio alumno, el del profesor, de los contenidos y aprendizajes y de la infraestructura educativa. Es importante señalar que en el estado de Tamaulipas, México, no se han reportado investigaciones al respecto, que muy útiles serían para los educadores e instituciones para precisar los aspectos que determinan la satisfacción académica de sus estudiantes.

A partir de lo anterior nos planteamos como pregunta de investigación: ¿cuáles fueron los factores más sobresalientes que impactaron en la satisfacción estudiantil de los alumnos de las carreras de Contador Público y Licenciado en Tecnologías de la Información de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, durante 2018, previo a la pandemia de Covid-19?

METODOLOGÍA

Para responder a este cuestionamiento se trabajó bajo un enfoque de corte cuantitativo con alcance y diseño descriptivo y transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y, dado que se realizó antes de la Pandemia de Covid-19, fue posible hacerlo en un período de clases presenciales.

Se establecieron dos hipótesis direccionales:

H₁: El desempeño, tanto del profesor como del propio alumno, es el aspecto más sobresaliente para la satisfacción académica de los estudiantes.

H₂: El contenido de la Unidad de Aprendizaje y su cumplimiento es el factor más relevante para la satisfacción académica de los alumnos estudiados.

SUJETOS

Participaron estudiantes inscritos en la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas durante el otoño de 2018 de las carreras de Contador Público y Licenciado en Tecnologías de la Información. Al momento, la matrícula registrada para estas carreras fue de 783 y 255 alumnos activos, respectivamente.

La muestra probabilística se estratificó bajo la fórmula

$$n = \frac{Z_a^2 Npq}{E^2(N-1) + Z_a^2 pq}$$

Donde “n” es el tamaño muestral, N=población, p=probabilidad a favor (50%), q= probabilidad en contra (50%), Z=nivel de confianza (97%), y E=error aceptable (3%) (Levine y Krehbiel, 2006). La muestra de la carrera de Contador Público fue de 80.167 (N=80), mientras que para la de Licenciado en Tecnologías de la Información fue de 66.27 alumnos (N=66).

Contador Público:
$$\frac{(1.7)_a^2(783)(0.5)(0.5)}{(0.09)^2(783-1)+(1.7)_a^2(0.5)(0.5)} \quad n=80.167$$

Licenciatura en Tecnologías de la Información:

$$\frac{(1.7)_a^2(255)(0.5)(0.5)}{(0.09)^2(255-1)+(1.7)_a^2(0.5)(0.5)} \quad n=66.274$$

Enseguida, se niveló la muestra más baja para hacerla equivalente a la primera, y tener así dos grupos definidos ($N=80$) de estudiantes de ambas carreras.

Todos los participantes fueron informados sobre el propósito del estudio y de las implicaciones éticas del trato de la información. Su participación fue enteramente voluntaria, ya que podían abandonar el proyecto en cualquier momento. Además, no se solicitarían datos personales como nombres, apellidos o números telefónicos. También, se les informó que todos sus datos tendrían un uso meramente académico.

INSTRUMENTO

Se utilizó el instrumento validado sobre Evaluación de la Satisfacción Académica Estudiantil de Jiménez et al. (2011), que mide el grado psicométrico sobre la satisfacción académica respecto al desarrollo mediante dos constructos que consideran la relevancia de los contenidos académicos, la duración y cumplimiento de los planes y objetivos de estudios en la clase, además de la relevancia de las prácticas y dinámicas grupales y de los materiales usados (bibliografía y multimedia). Este cuestionario se dirige a identificar la percepción de los alumnos sobre la adecuación de las instalaciones del plantel (laboratorios, mobiliario, equipos de cómputo) y acerca del desempeño del profesor (dominio de los temas impartidos, didáctica en clase, puntualidad, comportamiento y uso efectivo del tiempo en clase); asimismo, sobre la propia percepción del alumno en clase (puntualidad, motivación, cumplimiento de tareas, estudio de los temas y uso de tecnologías disponibles) (Jiménez et al., 2011).

El cuestionario contiene 34 reactivos distribuidos en dos constructos: Importancia Otorgada y Desempeño Percibido. El primero consta de 5 ítems (iniciales) y observa la importancia general que los usuarios otorgan a la satisfacción respecto a las Unidades de Aprendizaje (UA), metodología de estudio en el aula, la infraestructura disponible y el desempeño general de los profesores y el de los alumnos. Los 30 reactivos restantes se

refieren al Desempeño Percibido y se distribuyen en diversos factores: contenido de las UA y su cumplimiento, metodología y didáctica en clase, infraestructura disponible, desempeño del profesor y desempeño del propio estudiante (Jiménez et al., 2011).

El instrumento (detallado más adelante) fue validado por Jiménez et al. (2011), y revalidado por Pecina (2019), quienes reportaron coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach), para el constructo 1 (Importancia Otorgada) de $\alpha=0.601$, mientras que para el factor 1 (Contenido de UA y su cumplimiento) del constructo 2 fue de $\alpha=0.693$. Se identificaron los siguientes valores para los demás factores: $\alpha=0.905$ (Metodología y didáctica en clase); $\alpha=0.790$ (Infraestructura disponible); $\alpha=0.909$ (Desempeño del profesor); y $\alpha=0.717$ (Desempeño del propio estudiante). Según Thorndike (1989), estos valores pueden ser adecuados para estudios con alcance descriptivo.

Los ítems relacionados con el constructo 1 (Importancia Otorgada) se clasifican bajo una escala tipo Likert, que comprende los intervalos “Sin importancia”, “Importante”, “Muy importante” y “Fundamental”, dando el valor de 1 a “Sin importancia” y el valor más alto de 5 a “Fundamental”. Por otro lado, para el constructo 2 (Desempeño Percibido), el cuestionario mensura bajo los intervalos “Muy insatisfecho”, “Insatisfecho”, “Poco satisfecho”, “Satisfecho” y “Muy satisfecho”, dando el valor de 1 a “Muy insatisfecho” y el valor más alto de 5 a “Muy satisfecho”. A continuación se muestran los ítems que conforman el constructo 1, y de los factores del segundo.

Importancia Otorgada: “¿Qué tan importante consideras el contenido de la unidad de aprendizaje?”, “¿Qué tan importante es la metodología: las actividades y los materiales didácticos que ayudan a entender el contenido de la unidad de aprendizaje?”, “¿Qué tan importante es la infraestructura disponible: instalaciones, equipos y mantenimiento de aulas, baños, áreas verdes, entre otras”, “¿Qué tan importante es el desempeño de los profesores?”, “¿Qué tan importante consideras tu desempeño como estudiante?”.

Desempeño Percibido: factor 1 (Contenido de UA y su cumplimiento): “¿Se explican claramente los objetivos de la unidad de aprendizaje?”, “¿Se cumplen los objetivos establecidos?”, “¿Se comprenden los contenidos de las unidades de aprendizaje y el uso del material didáctico?”, “¿Los contenidos de las unidades de aprendizaje son relevantes y aplicables en mi programa académico?”, “¿La duración de las unidades de aprendizaje es la adecuada?”. Factor 2 (Metodología y didáctica en clase [“Estas actividades y materiales me ayudaron a entender los contenidos”]): “Trabajos, práctica de laboratorio y tareas durante las unidades de aprendizaje”, “Cuadernos de trabajos y ejercicios”, “Discusiones en clase propician la participación de los alumnos”, “Material audiovisual (videos, presentaciones, entre otras”, “Bibliografía disponible para lograr los objetivos de la unidad de aprendizaje”. Factor 3 (Infraestructura disponible): “¿Las instalaciones (aulas, sillas, iluminación, áreas verdes, baños) son adecuadas?”, “¿Los laboratorios son adecuados para la realización de las prácticas?”, “¿El equipo usado (de laboratorio y de cómputo/proyectores) cumple con las necesidades de la unidad de aprendizaje?”. Factor 4 (Desempeño del profesor): “¿Muestra conocimiento y dominio del tema?”, “¿Presenta el contenido de la unidad de aprendizaje de manera clara?”, “¿Promueve la discusión y el diálogo para enriquecer los temas?”, “¿Responde a las preguntas de manera adecuada?”, “¿Maneja de manera efectiva las dinámicas de grupo/solución de tareas y exámenes?”, “¿El profesor asiste a clases puntualmente siempre?”, “¿Mantiene al grupo interesado y enfocado en los temas de la unidad de aprendizaje?”, “¿Considera usted que el conocimiento por parte de los profesores es el adecuado para volver a tomar otra materia o recurrir materias con los mismos?”, “El uso de tiempo efectivo de clases por parte del profesor, ¿es el adecuado?”, “¿La apariencia y el comportamiento del profesor es adecuado?”. Factor 5 (Desempeño del propio estudiante): “En cuanto a la motivación, ¿Las actividades son interesantes?”, “¿Asisto puntualmente a clases siempre?”, “¿Cumpló con todas las tareas y trabajos necesarios durante

la unidad de aprendizaje?”, “¿Dedico tiempo extra a repasar y estudiar los temas de la unidad de aprendizaje?”, “Para el logro de los objetivos, ¿la bibliografía empleada es consultada regularmente?”, “¿Hago uso de las tecnologías de la información disponibles, como es equipo de cómputo, internet, acceso a bibliografía en línea, etc.?” (Jiménez et al., 2011).

PROCEDIMIENTO

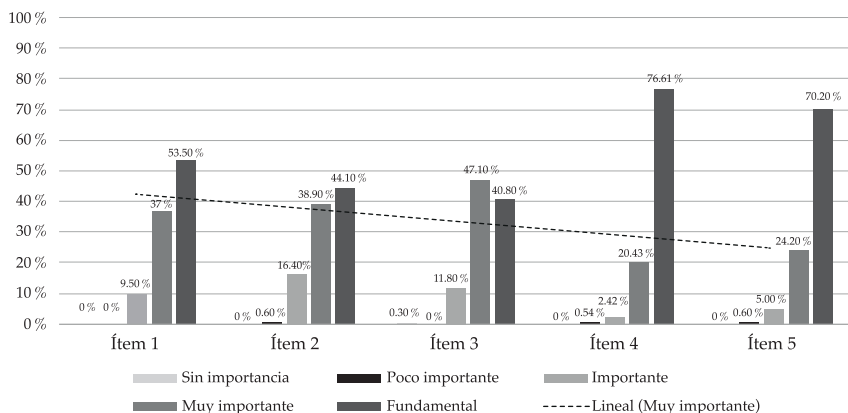
Se efectuó una investigación literaria con el objetivo de identificar los antecedentes más relevantes relacionados con el problema de estudio y se aplicó el instrumento “Evaluación de la Satisfacción Académica Estudiantil” (Jiménez et al., 2011) a un total de 160 estudiantes de la Facultad de Comercio y Administración Victoria (UAT). Se cuantificaron estadígrafos en porcentajes mediante el programa Microsoft Excel versión 360©. Con el mismo *software* se calcularon los valores alfa de confiabilidad y se representaron en gráficos de barras los porcentajes obtenidos, analizando los constructos por separado (Gráficos 1, 2, 3 y 4) en cada una de las carreras analizadas. Enseguida, se compararon, a través el *software* estadístico STATS© (versión 2.0), los porcentajes mediante pruebas de diferencias de proporciones, para conocer las disparidades significativas entre ellos (valor de significancia admitido de 0.05%). Por último, se discutieron los resultados y se contrastaron las conclusiones más relevantes con los objetivos e hipótesis inicialmente planteados (Hernández et al., 2014).

RESULTADOS

En los gráficos 1 y 2 aparecen los hallazgos sobre los ítems del constructo 1 (Importancia Otorgada) en cada carrera.

Gráfico 1

Porcentajes del constructo “Importancia Otorgada” de la carrera de Contador Público.

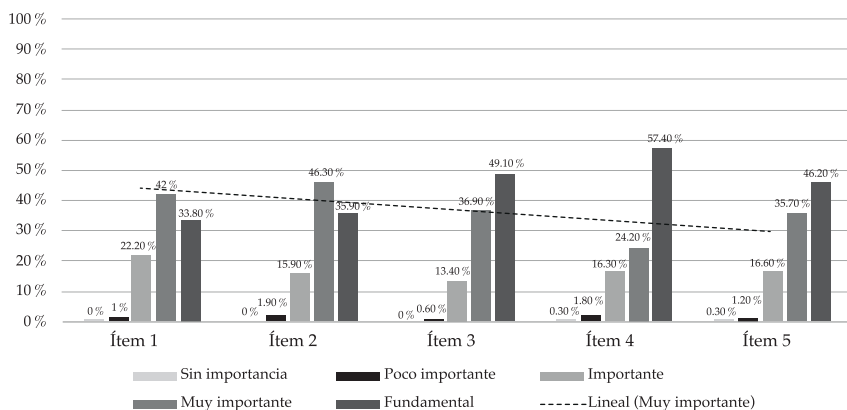


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Se puede observar en el Gráfico 1 que la percepción de relevancia más importante recae en el profesor y en el propio alumno (ítems 4 y 5); es decir, que el desempeño de cada uno es determinante para la satisfacción académica, no encontrándose diferencias significativas entre los dos puntajes ($P=0.792$, $p>0.05$). Los contenidos son el tercer aspecto en importancia en la satisfacción académica. Por otro lado, si bien la infraestructura física (ítem 3) fue más relevante para los estudiantes de la Licenciatura en Tecnologías de la Información (Gráfico 2), fue el valor menos importante para los estudiantes de la carrera de Contador Público, aunque la diferencia entre estos porcentajes no es significativa ($P=0.874$, $p>0.05$).

Gráfico 2

Porcentajes del constructo “Importancia Otorgada” de la carrera de Licenciado en Tecnologías de la Información.

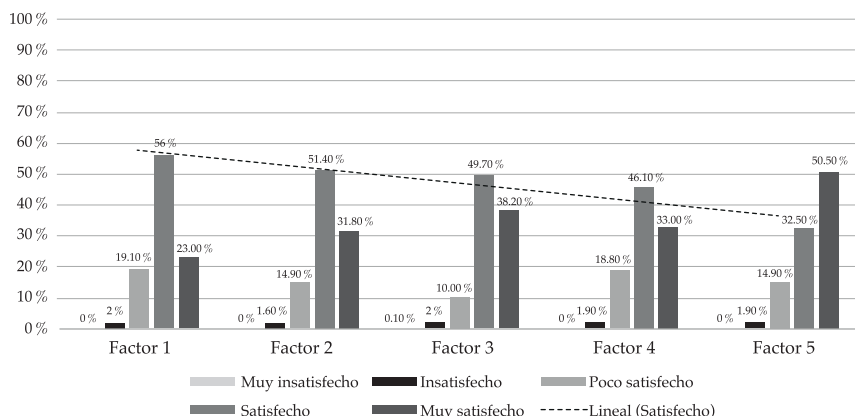


Fuente: elaboración propia a partir de los datos encontrados.

Por otro lado, si bien los resultados de la carrera de Tecnologías de la Información (Gráfico 2) son diferentes, sobresalen los mismos criterios principales para la satisfacción académica encontrados en los alumnos que estudian para Contador Público (ítems 4 y 5), aunque como tercer aspecto figuró la infraestructura (ítem 3) y la metodología usada en clase (ítem 2). El elemento profesor (ítem 4) fue el más sobresaliente para ambas carreras, y su diferencia sí es significativa ($P=0.018$, $p<0.05$). Estos hallazgos aportan evidencia para respaldar la H1, que concede al desempeño en clase del profesor y del propio alumno el rasgo más sobresaliente para la satisfacción académica por parte de los alumnos objeto de esta investigación.

Gráfico 3

Porcentajes del constructo 2 “Desempeño Percibido” de la carrera de Contador Público.



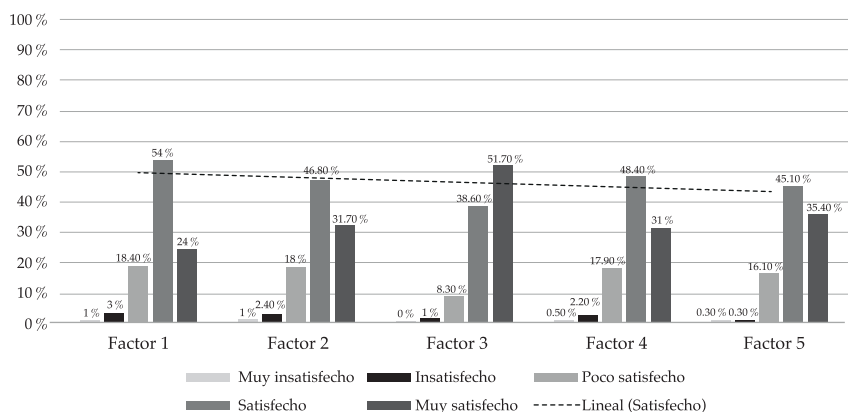
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Acerca de los hallazgos relacionados con el constructo 2 (Gráficos 3 y 4), se logró identificar que el factor 1, que se refiere al contenido y cumplimiento de la Unidad de Aprendizaje, fue el más relevante para la satisfacción de los alumnos de ambas carreras, sin diferencias significativas entre las dos ($P=0.756$, $p>0.05$). Y, aunque el factor 3 (Infraestructura) fue el segundo valor más alto para los alumnos de la carrera de Tecnología de la Información (Gráfico 4), estos resultados no muestran diferencias significativas respecto a su percepción del desempeño de su profesor ($P=0.751$, $p>0.05$) y del mismo alumno ($P=0.571$, $p>0.05$) (factores 4 y 5 del Gráfico 4). Estos datos aportan evidencia que respalda la H2, que prevé este resultado.

En cuanto al “Desempeño del propio estudiante” (factor 5) y la “Metodología en clase” (factor 2), fueron aspectos que siguieron al factor 1 en relevancia para la satisfacción en la carrera de Contador Público (Gráfico 3), sin haber diferencias significativas entre dichos puntajes ($P=0.874$, $p>0.05$).

Gráfico 4

Porcentajes del constructo 2 “Desempeño Percibido” de la carrera de Licenciado en Tecnologías de la Información.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos encontrados.

DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo indican que los estudiantes perciben que más que la infraestructura disponible de la institución, son el desempeño del profesor y el del propio alumno los pilares para la satisfacción académica. Esto está en consonancia con los reportes de Salinas et al. (2008) y Pérez (2015), que señalaron estos factores, además de la relevancia de los contenidos vistos en clase. También concuerdan con los reportados por Salinas et al. (2008) en el sentido de que la actuación de los profesores era un aspecto sobresaliente para la satisfacción académica estudiantil.

Otros estudios (Pérez, 2015; González et al., 2017) ya habían informado que el desempeño y eficiencia del propio alumno era otro elemento sobresaliente para su satisfacción, mientras que Pérez (2014) había identificado que el cumplimiento de los planes de estudios fungía también como relevante para la satisfacción de los estudiantes. El papel del propio alumno en su rendimiento, como concuerdan Valdez (2009) y Argüelles et al. (2010), es

esencial para la satisfacción académica que parte de la motivación intrínseca inherente al aprendizaje del alumno.

Por otra parte, el hecho de que los alumnos de la carrera de Licenciado en Tecnologías de la Información percibieran a la infraestructura como factor de importancia, puede deberse a que su especialidad precisa de adecuadas herramientas tecnológicas para operar y aprender; es decir, que dicha carrera debe trabajar inherente y necesariamente con infraestructura tecnológica (Jiménez et al., 2017).

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio, que indican que la satisfacción académica de los estudiantes es un aspecto esencial en la formación universitaria, pueden ser valiosos para instituciones y profesores tamaulipecos, que deben contemplar al alumno como el núcleo del proceso educativo. Poner especial atención a este actor y a este tema de estudio favorecerá a un mayor entendimiento sobre cómo contribuir a mejorar la calidad educativa, ya que los alumnos de hoy serán los profesionistas del mañana.

Los factores principales relacionados con la percepción de satisfacción académica estudiantil son el desempeño del profesor y del propio alumno durante la dinámica escolar más que el nivel de infraestructura institucional. Esto responde a la pregunta de investigación de este estudio: ¿cuáles fueron los factores más sobresalientes que impactaron en la satisfacción estudiantil de los alumnos de las carreras de Contador Público y Licenciado en Tecnologías de la Información de la Universidad Autónoma de Tamaulipas durante 2018, previo a la pandemia de Covid-19?

Este trabajo, si bien puede orientar a los educadores e instituciones sobre los factores esenciales que rodean la satisfacción académica de los estudiantes, también abre un abanico de oportunidades de estudio futuras que alientan a generar nuevos bríos para continuar reflexionando sobre el entendimiento de los procesos que circundan la satisfacción estudiantil, profundizando en la especificidad del desempeño

de los profesores y de la autoeficacia del alumno en tiempos posteriores a la Pandemia del Covid-19.

Además, se recomienda implementar estudios que permitan relacionar estos factores con el desempeño curricular de los estudiantes no solamente en el ámbito universitario, sino en niveles de educación media superior y secundaria, en contextos de enseñanza públicos y privados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 37(116). Pp. 561-578.
- Alvarado, E., Morales, D. y Aguayo, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*, 45(180). Pp. 55-74.
- Argüelles, L. A., Fajardo, M. J. y Rodríguez, A. A. (2010). Propuesta de modelo predictivo para la mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Caso Facultad de Contaduría y Administración. Campeche: Universidad Autónoma de Campeche. P. 15.
- Cardoso, E. O. y Cerecedo, M. T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2). Pp. 68-82.
- Choy, E. (2010). Formación por competencias en las facultades de ciencias contables de las universidades públicas en el Perú. *Quipukamayoc*, 17(34). Pp. 173-189.
- Díaz, J., Pérez, A. y Florido, R. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones para disminuir la brecha digital en la sociedad actual. *Cultivos digitales*, 31(2). Pp. 81-90.
- Garzón, M. (2008). Las competencias laborales del contador público en el área económica: Avances en el marco teórico. *Revista Republicana*, 1(4-5). Pp. 149-160.

- González, M., Pino, M. y Penado, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1). Pp. 243-260.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación (6ª Edición)*. México: McGraw Hill. P. 534
- Jiménez, A., Terriquez, B. y Robles, F. J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de Nayarit. *Artículos de Divulgación*, 6(11). Pp. 46-56.
- Morales, M. T. (2016). Estudio descriptivo de la calidad de vida laboral en profesionistas de la contaduría de la ciudad de Toluca. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. P. 84.
- Olivera, J. (2007). La Sociedad de la Información. Análisis y retos actuales. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 1(87). Pp. 3-6.
- Pérez, J. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1). Pp. 11-32.
- Pérez, Y. (2014). Encuesta de satisfacción de estudiantes de programas académicos de posgrado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. P. 47.
- Pecina, R. (2019). Evaluación de la satisfacción académica del estudiante de enfermería sobre la calidad del servicio educativo. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 6(11). Pp. 2-18.
- Rodríguez, B. y Caicedo, B. (2012). Expectativas laborales y empresariales de los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad del Valle Sede Pacífico frente a la formación académica que reciben en el periodo agosto-diciembre de 2011. Buenaventura: Universidad del Valle, Sede Pacífico. P. 79.
- Salinas, A., Morales, J. A. y Martínez, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis exploratorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1(31). Pp. 39-55.

- Sánchez, J. (2018.). Satisfacción estudiantil en educación superior: validez de su medición. Serie Investigación. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. P. 59.
- Thorndike, R. (1989). Psicometría aplicada. México: Limusa. P. 312.
- Trujillo, M. E. (2000). Nuevos retos del profesional de la información a las puertas del tercer milenio. *Universo diagn*, 1(1). Pp. 14-16.
- Valdés, P. (2009). Percepción del ambiente académico de estudiantes de carreras administrativas de una universidad privada. Recuperado de: <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/3Investigacion2009.pdf>

DATOS DE LOS AUTORES

José Rafael Baca Pumarejo

Doctor en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Líder del CAC Nuevas tecnologías, capital humano y competitividad (FCAV UAT). Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Línea de investigación: Brecha digital y educación.

Correo electrónico: *rbaca@docentes.uat.edu.mx*

Daniel Cantú Cervantes

Doctor en Educación por la Universidad de Baja California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Línea de investigación: Neurociencia para el aprendizaje y comportamiento en el contexto educativo.

Correo electrónico: *dcantu@docentes.uat.edu.mx*

Jorge Alfredo Lera Mejía

Doctor en Administración Pública. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Una de sus líneas de investigación: Ciencias sociales aplicadas a la educación.

Correo electrónico: *jalera@docentes.uat.edu.mx*

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS PARA NIVEL MEDIO SUPERIOR. ESTUDIO DE CASO

Evelyn Soto Jasso
Evelia Reséndiz Balderas

RESUMEN

El objetivo general de este estudio fue analizar el enfoque formativo que llevan a cabo en la licenciatura de Ciencias de la Educación con acentuación en Enseñanza de las Matemáticas, el análisis se realizó desde la percepción de los egresados. Se realizó una investigación cualitativa a través del método de estudio de caso, basado en la teoría socioepistemológica de la Matemática Educativa. Se realizaron 10 entrevistas y se hicieron transcripciones de estas para poder analizar lo expresado por los egresados y con ello se obtuvieron las categorías y sub-categorías de análisis. Se logró describir el enfoque formativo de la acentuación, aportando en su enseñanza aspectos no solo cognitivos, sino también, didácticos, epistemológicos y socioculturales según la percepción de los egresados.

Palabras clave: *Formación inicial, matemáticas, nivel medio superior.*

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze the training approach carried out in the Bachelor of Education Sciences with emphasis on Mathematics Teaching, the analysis was carried out from the perception of the graduates. A qualitative research was carried out through the case study method, based on socioepistemological theory. 10 interviews were carried out, transcripts of these were made to be able to analyze what was expressed by the graduates and with this, categories and sub-

categories were made. It was possible to describe the formative approach that accentuation follows, contributing not only cognitive aspects, but also didactic, epistemological and sociocultural aspects according to the perception of the graduates.

Keywords: *Initial training, mathematics, upper secondary level.*

INTRODUCCIÓN

La investigación aborda las percepciones de la primera generación de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con acentuación en la enseñanza de las matemáticas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, respecto a su formación inicial docente para conocer el enfoque teórico–formativo, es decir, cómo se enseña.

La presente investigación se origina al reflexionar sobre la importancia del papel del docente en el proceso de enseñanza–aprendizaje de las matemáticas relacionándolo con el bajo rendimiento de los alumnos en la Educación Media Superior (EMS). Planea (2017) muestra un bajo rendimiento en este nivel educativo y a través de distintas investigaciones (Jiménez y Gutiérrez, 2017; Ponluisa, 2013; Gamboa-Araya, 2016) se ha dicho que tiene gran influencia el tipo de instrucción que se imparte y con ello, el docente juega un papel muy importante. La forma de enseñanza del docente es una imitación del cómo aprendió, es decir, en esta investigación se debe analizar desde el origen, que es, la formación de los profesores de matemáticas para la EMS. Por lo tanto, esta investigación se realizó porque se considera de gran importancia conocer que están haciendo algunas escuelas formadoras de profesores de matemáticas para EMS.

Las investigaciones de Vaillant (2013) nos afirman que a nivel latinoamericano la formación inicial docente, presenta algunas problemáticas respecto a su saber, ya que está enfocada en aspectos teóricos y las prácticas pedagógicas no están enfocadas correctamente, por lo mismo, podríamos adjuntarle algunas consecuencias de la educación como los bajos resultados que reporta PLANEA (2017), es por eso el interés por estudiar

esta temática. Es decir, el tipo de práctica docente que se imparte podría ser uno de los factores por el cual existe bajo rendimiento, y en el peor de los escenarios, deserción escolar.

El objetivo general es analizar el enfoque formativo a través de la percepción de los egresados de la Licenciatura de Ciencias de la Educación con acentuación en Enseñanza de las Matemáticas (primera generación). Interesa para la investigación, identificar la formación de los profesores de educación superior que forman a los futuros profesores de matemáticas para el nivel medio superior, identificar las habilidades, destrezas y aptitudes que debe tener un profesor de matemáticas de EMS y mostrar cómo se está instruyendo a los futuros profesores de matemáticas para el nivel medio superior. Se plantea una interrogante que ayudó a guiar la investigación y a cumplir con el objetivo general de la investigación: *¿Cuál es el enfoque formativo en la educación superior para los futuros profesores de matemáticas que ejercerán en el NMS en la UAMCEH?*

MARCO TEÓRICO

BASES TEÓRICAS

TEORÍA SOCIOEPISTEMOLÓGICA

La teoría socioepistemológica propone un Rediseño del Discurso Matemático Escolar (RDME) que considere al saber matemático como conocimiento en uso alejándose así del tradicional enfoque en los objetos matemáticos, considerando las experiencias cotidianas de los individuos a través de prácticas socialmente compartidas (Cantoral, Montiel y Reyes, 2014).

Esta teoría es tomada como base del trabajo, ya que se busca analizar si existen prácticas socialmente compartidas en la formación de los futuros profesores de matemáticas o en el mejor de los casos, si su plan de estudio y programa está basado en dicha teoría. Además, dicha práctica docente será analizada desde este enfoque teórico.

La Socioepistemología, en tanto aproximación teórica emergente de la Matemática Educativa, da explicaciones incorporando

la dimensión social sobre cómo los seres humanos construyen conocimiento matemático situado, poniendo en primer plano la idea de práctica social como norma de la construcción del saber. Dentro de esta disciplina, la Socioepistemología ha hecho planteamientos novedosos, poniendo al centro de la discusión, más que a los conceptos, a las prácticas sociales asociadas a determinado conocimiento. [...] En este sentido, [se ha logrado] romper la centración en conceptos y en individuos que aprenden, por otra que pone el énfasis en las prácticas y en las comunidades. Ello exige de marcos teóricos adecuados a los tiempos (Cantoral, 2010, pp. 1051-1052).

Con lo anterior, podemos afirmar que aquel futuro profesor de matemáticas que se esté formando bajo esta teoría, será un profesional que no considere al conocimiento como primordial sino, que considere que la construcción social del saber puede lograrse a través de prácticas socialmente compartidas.

Y así como la Socioepistemología da pautas de las cuestiones que son parte de la construcción del conocimiento matemático, ha dado también elementos de análisis para entender al rol docente y a la Formación Docente en particular. (Crespo, Homilka y Léston, 2013). Esto último es de gran interés ya que no solo mira que la práctica docente sea aquella que considere distintos aspectos, sino que, si se analiza desde la formación de futuros profesores, ésta será mucho más natural al momento de llegar al aula de clase.

FORMACIÓN DOCENTE

Según Montiel (2010) el diseño de un programa de formación docente, aunque esté centrado en un propósito didáctico debe considerarse a quién o quiénes va dirigido, es decir, debe considerar variables según donde se planté dicho programa.

Aunque se tengan objetivos generales para los docentes, los programas deben contener características específicas para mayor eficiencia ya que influirá mucho el contexto donde se llevará a cabo.

En lo habitual, la formación inicial del futuro profesor de matemáticas surge la consigna de *aprender para enseñar* (Blanco y Mercedes, 2005). Pero ¿Qué aprende el futuro profesor de matemáticas? Según los ejes disciplinares debería dominar las áreas de la Matemática, la Educación y la Matemática Educativa pero algunos otros programas, también, incorporan a la Ciencia de la Computación como un cuarto eje (Soto, 2013). A esto, Godino, Giacomone, Batanero, y Font (2017), concuerdan en que el profesor en formación debe de conocer y ser capaz de realizar las prácticas matemáticas necesarias para resolver los problemas matemáticos usualmente abordables por los estudiantes del nivel correspondiente pero además, debe considerar enseñar con diversos factores (psicológicos, sociológicos, pedagógicos, tecnológicos, etc.).

La formación académica de los futuros profesores sigue siendo pensada mayoritariamente como una formación en la disciplina que después enseñará: si un estudiante sabe matemática, debería ser capaz de poder enseñarla (Crespo et al., 2013). Lo cual, hasta el momento podemos afirmar que esto es erróneo, ya que la forma en que se aprende, por lo general será como se enseñe y debemos tener claro que todos los alumnos no aprenden de la misma forma y que lo que le sirvió al docente, seguramente no le favorecerá a todos los alumnos, sino que, el conocimiento solo llegará a unos cuantos y éstos son los alumnos que generalmente tienen gusto por las matemáticas porque se les facilita ese estilo de aprendizaje.

PROFESORES DE MATEMÁTICAS EN LA EMS

Gran porcentaje de los docentes que ejercen en la EMS suelen tener profesiones a fines de la matemática, pero no de la matemática educativa. En muchas de las ocasiones, el docente tiene el conocimiento matemático pero no saber cómo transmitir ese conocimiento se vuelve una frustración para el docente, pero no busca nuevas estrategias de enseñanza por miedo a los cambios como se afirma en el siguiente párrafo:

El profesor no se arriesga a la innovación si siente que pierde el control de lo que está acostumbrado a hacer en su actividad. No es una resistencia arbitraria sino un elemento de identidad como profesional. El profesor en su quehacer profesional echa a andar elementos culturales producto de su proceso de formación, mezclándolos con asuntos específicos de Matemáticas (Montiel, 2010 p. 894).

Además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) refiere que el conocimiento que el docente tiene de la asignatura de matemáticas suele reflejarse claramente en la puntuación o el aprovechamiento de los alumnos en las pruebas estandarizadas. La UNESCO solo considera como “importante” o “relevante” que el docente tenga conocimientos de matemáticas, pero está dejando de lado la didáctica, la cual hemos analizado que es fundamental para que el alumno obtenga un aprendizaje significativo. Es decir, si el docente no sabe cómo enseñar, el estudiante difícilmente obtendrá aprendizajes. Además, sin profundizar en el tema de las pruebas estandarizadas podemos decir que éstas solo se enfocan en la memorización de contenidos matemáticos y deja de lado el uso y razonamiento que se pretende que el alumno tenga respecto a la matemática educativa sin olvidar que éstas pruebas difícilmente están contextualizadas como lo marca la teoría socioepistemológica, pues ésta busca que el alumno vaya más allá de solo memorizar contenidos pero por ahora, es una forma de poder medir el conocimiento y tener una base de éstos.

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EMS

Como ya se mencionó, los estudiantes creen que la materia de matemáticas se reduce a reglas que deben ser memorizadas y a habilidades que hay que poner en práctica, y que los problemas solo se pueden resolver por un método establecido porque no se pueden atacar de diversas maneras (Carrasco y Sánchez, 2016). Este tipo de creencias es una realidad que se vive mayormente

en la EMS ya que por la didáctica banal que practica el docente, la enseñanza de la matemática se reduce a una enseñanza tradicional que carece de impacto.

Es por eso por lo que Cantoral (2016) da cuenta que no es suficiente con esas 3 dimensiones, por lo tanto, se buscó incorporar las dimensiones sociales y culturales que significasen aquello que originó al conocimiento matemático. Es decir, hoy en día, en la enseñanza de la matemática en EMS y cualquier otro nivel, deben considerarse distintos aspectos y desde la Socioepistemología hay que considerar 4 dimensiones según Reyes (2016):

- La dimensión didáctica que se ocupa de los mecanismos de difusión institucional del saber.
- La dimensión cognitiva que se ocupa de los procesos de apropiación del saber.
- La dimensión epistemológica que trata sobre la naturaleza del saber.
- La dimensión social (o sociocultural) que concierne al uso situado del saber.

Se pretende que estas dimensiones impacten en las creencias que se tienen de las matemáticas ya que, a través de ellas, se busca que el alumno descubra el conocimiento y con ello crear una nueva creencia sobre las matemáticas.

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Según la Secretaría de Educación Pública (2012) es muy importante la enseñanza de las Matemáticas ya que a través de ésta el alumno desarrollará habilidades de razonamiento para que sean capaces de resolver problemas en forma creativa, y no para aplicar algoritmos y procedimientos rutinarios. Dichas habilidades le servirán para su vida futura con la buena toma de decisiones, por ejemplo. Por lo tanto, las dimensiones mencionadas anteriormente, pretender desarrollar dichas habilidades a través de un trabajo conjunto, es decir, considerando no solo aspectos cognitivos y epistemológico sino también, didácticos y socioculturales.

Además, la competencia matemática se define como la capacidad de un individuo para analizar, razonar y comunicar de forma eficaz y, a la vez, plantear, resolver, e interpretar problemas matemáticos en una variedad de situaciones, que incluyen conceptos matemáticos cuantitativos, espaciales, de probabilidad o de otro tipo (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2010). Estas competencias, siendo lo ideal, se busca que el alumno las pueda implementar en otros ámbitos de su vida ya que resultan cruciales para la gran mayoría de los profesionistas.

EMPODERAMIENTO DOCENTE

Aunque no existe una definición como tal de empoderamiento, Reyes (2016), expresa que *empoderamiento* nace de la mezcla entre la actitud de liderazgo y las acciones correspondientes a la propia disciplina. Va más allá de cambiar, es más bien, se hablar de transformación. Ello viene de lo que afirma Freire y Shor (1986) donde dice que el empoderamiento docente aporta a la concientización, ello promovería la transformación social.

Podemos hablar de tres dimensiones o etapas del empoderamiento, tal como lo expone Bacqué y Biewener (2015; 2013):

- Etapa individual o interior: designa el proceso que permite a cada individuo desarrollar una “consciencia crítica” y su capacidad de acción. Ésta pasa por la construcción de una imagen positiva de sí, por la adquisición de conocimientos y competencias que favorecen una comprensión crítica de su medio ambiente, por el desarrollo de recursos individuales y por la elaboración de estrategias para alcanzar objetivos personales y colectivos;
- Etapa interpersonal, organizacional o colectiva: designa el desarrollo de la capacidad de “actuar con” y de “actuar sobre”;
- Etapa política o social: plantea la cuestión de la transformación de la sociedad en su conjunto, a través de la acción colectiva (p. 41).

Estas etapas o dimensiones serán posibles desde la visión o mentalidad de un profesor que se forma bajo la idea del cambio o transformación favorable. Esto se logra desde la Socioepistemología, es por eso, la importancia que el enfoque formativo en educación en nivel superior para futuros profesores, en nuestro interés, de matemáticas para nivel medio superior, sea desde la Socioepistemología.

Se espera que, en el proceso de empoderamiento, los profesores se vuelvan actores donde dominen el liderazgo y también se espera que impacte en su práctica profesional, lo que les permite desarrollar el pensamiento matemático a partir de la construcción social del conocimiento. Esto refiere al cambio de relación con el conocimiento matemático escolar: de la matemática escolar al saber matemático escolar (Hernández, Reyes, Ibarra, Aké, Angulo y Lezama, 2018).

ANTECEDENTES

Siguiendo a Hernández et al. (2018), en 1969 durante el Congreso Internacional de la ICMI se habla sobre las problemáticas que requieren atención en la enseñanza de las matemáticas y en ellas, por primera vez, resalta la formación de profesores.

Marcel, Vicenç y Mabel, (2016) citando a Silverman & Thompson, (2008); Even & Ball, (2009) nos dicen que la investigación sobre el conocimiento y el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado de matemáticas adquirió recientemente relevancia en el ámbito internacional, aunque éste adquiriera importancia para su investigación y estudio, en México y específicamente en Tamaulipas, no se han visto cambios favorables, esto quiere decir que no ha cambiado la formación de los futuros profesores de matemáticas, o al menos eso reflejan los resultados de pruebas estandarizadas.

Por lo anterior, es importante mencionar que en la formación universitaria las competencias son académicas, pero dado que la idea de fondo del modelo curricular por competencias es que aquello que se enseña en la universidad sea útil en la

vida profesional, implica que las competencias académicas sean el reflejo universitario de las competencias profesionales de la persona que ejerce la profesión para la cual los estudios universitarios preparan a los estudiantes (o bien están inspiradas en ellas) (Marcel, et al., 2016), es decir, aquellas competencias que el profesor en formación adquiere, son aquellas que pondrá en práctica cuando ejerza su profesión.

La profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos -una de las marcas de las profesiones- cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades -situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional- ha conducido durante mucho tiempo a la irreverencia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores (Montero, 2001 p. 87).

Lo anterior nos habla sobre la profesión de la enseñanza y Montero nos muestra cómo es vista, es decir, que cuando un profesional se está formando para enseñar no solo debe tener conocimientos sino que, debe adquirir y demostrar que tiene ciertas habilidades necesarias para la enseñanza de cualquier disciplina, pero en nuestro caso, podemos decir que además de tener conocimientos matemáticos, el docente debe tener habilidades que permitirán una enseñanza que genere conocimientos, habilidades, destrezas, entre otros aspectos para los alumnos y su futuro. Además, se reconoce que la formación didáctica de los profesores es un campo de investigación científica y tecnológica que reclama atención por parte de la Didáctica de la Matemática, pues el desarrollo del pensamiento y de las competencias matemáticas básicas de los alumnos depende, de manera esencial, de dicha formación (Godino et al., 2017). Por lo tanto, queda demostrado que tan importante es que los docentes en formación reciban una

enseñanza que tenga didáctica y que ésta sea enseñada desde un enfoque que busque generar aprendizajes significativos porque como ya se mencionó, según sea su forma de aprendizaje, será esa en la que enseñe.

Hay un acuerdo generalizado en el área de educación matemática, el profesor de matemáticas debe tener un cierto nivel de competencia matemática, es decir, ha de conocer y ser capaz de realizar las prácticas matemáticas necesarias para resolver los problemas matemáticos usualmente abordables por los estudiantes del nivel correspondiente, y debe saber articularlos con los bloques temáticos posteriores (Godino et al., 2017). Con ello, podemos afirmar que es importante el conocimiento matemático siempre y cuando se articule con una enseñanza significativa ya que hoy en día el no saber cierto conocimiento no es de gran relevancia ya que gracias a las tecnologías podemos acudir a ellas y obtener aquellos pasos a seguir o cierto conocimiento que queremos saber, por lo tanto, lo esencial es saber cómo enseñar el conocimiento que se tiene y buscar la forma más efectiva para que los alumnos los adquieran.

En México, existen muy pocas instituciones que ofrecen carreras universitarias tendientes a la formación de profesores de matemáticas (Dolores, 2013); y las que existen, son ambiguas tanto que las rigen planes y programas de estudio no homogéneos dado que se ofertan en facultades de distinta naturaleza (Hernández et al., 2018, p. 3).

Según la base de datos de Programas Educativos (PE) de 2010 – 2018 expuesto por el doctor Pinto (2019), en México, existen 75 PE en universidades y normales públicas y privadas relacionadas con la Docencia / Enseñanza Matemática pero el 70% de estos programas están enfocados desde la disciplina de la matemática dejando de lado la didáctica.

Siguiendo con la información expuesta por el doctor Pinto (2019), en Tamaulipas solo existía un programa relacionado con la enseñanza de las matemáticas el cual pertenece a una escuela

normal superior, el programa de estudio lleva como nombre “Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas”, por lo tanto, podemos afirmar que en Tamaulipas no existían programas especializados en la docencia matemática para NMS. Es decir, el mayor problema viene cuando analizamos que la formación de profesores para EMS en la enseñanza de las matemáticas es escasa.

En el 2015, la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades perteneciente a la Universidad Autónoma de Tamaulipas lanzó un programa de licenciatura titulado “Licenciado en Ciencias de la Educación” pero ahora con una acentuación en “Enseñanza de las Matemáticas” que según el programa de estudio está dedicado para enseñar en la EMS.

Esto quiere decir, que son pocos aquellos docentes que se forman en una escuela especializada en la didáctica de la enseñanza y podríamos adjudicarle el bajo rendimiento que tienen los alumnos en la EMS, (uno de los aspectos que inciden) sabemos que no podemos señalar como único factor de bajo rendimiento a los docentes ya que existen un sinnúmero de factores externos que influyen en el resultado del aprendizaje (o el no aprendizaje) del alumno, pero en este trabajo nos enfocaremos a la formación de los profesores que imparten clases de matemáticas en NMS.

Como menciona Flores (2014), la formación que se le da a los profesores que ejercerán en preescolar y educación básica está a cargo de las normales y/o por los centros de actualización del magisterio pero bien, los futuros profesores para NMS y superior no tienen estos espacios para formarse, por lo tanto, estas plazas son cubiertas por profesionales egresados de universidades o centros de educación superior que su formación puede ir encaminada por ingenierías, matemáticos, contadores, actuarios o previenen de otras profesiones, por lo que se hacen profesores de Matemáticas en la práctica.

Lo antes mencionado nos demuestra que la persona que está frente a un grupo de alumnos en el NMS puede tener conocimientos suficientes sobre la matemática, pero carece del saber de cómo se

enseña dicha ciencia, es por eso que la enseñanza tradicional sigue siendo de gran impacto y utilizada en la actualidad. Es decir, si los docentes de matemáticas siguen una enseñanza tradicional es que fueron formados de forma tradicional o bien, que su formación no está orientada en la pedagogía, es por eso, que el problema viene desde la formación de los futuros profesores de matemáticas. Por eso, es de gran importancia conocer quiénes están formando a los futuros profesores de matemáticas de NMS y cómo los están formando (enfoque formativo), aquí radica la importancia de nuestro trabajo de investigación.

Además, la formación docente se ha visto como uno de los factores que están vinculados con la calidad de la educación, esto se atribuye a que los resultados de distintas evaluaciones tanto nacionales como internacionales, indican deficiencias alarmantes en el rendimiento escolar de los estudiantes en distintas áreas y en ellas, matemáticas, esta problemática, como ya se mencionó, no solo se ve en la educación básica, sino que hasta la EMS (Flores, 2014).

Gracias a toda la información obtenida, podemos afirmar que el bajo rendimiento en los estudiantes de EMS está presente, pero también sabemos que si el docente frente a grupo tiene ciertas habilidades y destrezas que el alumno necesita, se podría ver un cambio en el aprovechamiento escolar y en muchas de las ocasiones, el docente de EMS carece de estas habilidades porque su formación profesional no la realizó en una escuela dedicada a la enseñanza, como lo hacen la mayoría de los profesores de preescolar y educación básica.

METODOLOGÍA

ENFOQUE CUALITATIVO

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2014) el enfoque cualitativo sirve para recolectar y analizar datos detalladamente. En esta investigación se considera dicho enfoque porque se interesa en saber la percepción de la primera generación egresada de la acentuación en Enseñanza de las Matemáticas sobre la formación

que recibieron y así poder hablar sobre el enfoque formativo que dicha licenciatura y en particular dicha acentuación sigue.

Es importante conocer la percepción de los egresados porque ellos podrán describir cómo fue la formación que recibieron.

MÉTODO DE ESTUDIO DE CASO

El tipo de estudio que se realizó fue el estudio de caso, siguiendo a Hernández et al., (2014), nos dicen que el tamaño mínimo de muestra sugerido es de 6 a 10 personas y si son en profundidad, de 3 a 5. La muestra de participantes fue voluntaria obteniendo un total de 10 entrevistas de las 14 planeadas.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población que se analizó, en primer momento fueron 9 alumnos egresados de un total de 13 de educación superior de la Licenciatura de Ciencias de la Educación con acentuación en Enseñanza de las Matemáticas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) (primera generación) ubicada en Cd. Victoria, Tamaulipas. También se entrevistó a la coordinadora de la acentuación.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ENTREVISTA

Para recolectar datos se decidió trabajar con entrevistas ya que como dice Hernández et al., (2014) el cual cita a Savin y Major, 2013; y King y Horrocks, 2010 nos dicen que la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa. Por lo tanto, se consideró pertinente porque se buscaba conocer la percepción de los egresados sobre la formación que recibieron. Para esta investigación se realizaron entrevistas con preguntas abiertas. Se entrevistaron a los egresados (primera generación) de Ciencias de la Educación con acentuación en Enseñanza de las Matemáticas y después a la coordinadora de carrera. Se realizaron 2 modelos de entrevista con algunas preguntas guías, éstas preguntas fueron elaboradas pensando en responder al objetivo general y a los objetivos específicos. Se contactó a la población que se estudiaría

para solicitarles una entrevista, la cual se realizó por medio de Teams y Zoom ya que son plataformas que permitían grabar las entrevistas con el objetivo de poder hacer transcripciones y así tener la mayor información posible para poder hacer el análisis de resultados. Una vez teniendo las transcripciones se analizaron para realizar categorías.

TÉCNICAS DEL PROCEDIMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para llevar a cabo esta indagación, en primer momento se planteó el objetivo que perseguía esta investigación basada en algunas problemáticas detalladas anteriormente, destacando que algunos profesores que ejercen en la EMS carecen de aspectos pedagógicos, ya que, su formación está relacionada con la matemática, pero no con la pedagogía y por lo tanto se hacen docentes en el camino (Flores, 2014; Hernández et al., 2018). Es por eso, que esta investigación se interesa por conocer cómo se están formando esos futuros profesores que pueden ejercer en la EMS. Como ya se mencionó, para conocer su enfoque formativo, se hizo estudiándolo desde la percepción de los egresados de la primera generación de la acentuación en Enseñanza de las Matemáticas. Este estudio se realizó a través de entrevistas y posteriormente categorías. Una de las técnicas para procesar la información fue el programa Excel, en el cual, se concentraron las respuestas de los alumnos para así, poder ir categorizándolas y realizar algunos gráficos que sirvieron para analizar la información obtenida de las entrevistas. También podemos hablar de las plataformas Teams y Zoom que fueron medios para procesar información.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

INFORMACIÓN SOBRE LOS EGRESADOS

Para contextualizar, los resultados a analizar son de 9 egresados de un total de 13, de los cuales, 4 son hombres y 5 mujeres. 2 personas están desempleadas, 6 están trabajando y 1 persona estudiando posgrado. Ésta última, estudia un posgrado en Enseñanza de las Matemáticas. De las personas que laboran, 1 persona labora

en algo que es totalmente fuera de lo que es educación y el resto (5 personas) trabajan en algo relacionado con educación. Esta información nos deja ver que la mayoría de los egresados entrevistados, están laborando en el ámbito educativo y aquellos que no lo hace, están en espera de una oportunidad para poder entrar a él.

INFORMACIÓN SOBRE LOS PROFESORES DE LA ACENTUACIÓN

Gracias a la información obtenida a través de la entrevista con la coordinadora de la acentuación, podemos conocer el perfil profesional de los profesores que están a cargo de las materias de esta acentuación, las cuales empiezan a impartirse a partir del 5to semestre de la carrera y terminan en 9no semestre. Su perfil profesional se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1

Perfil de los profesores que imparten clase en la acentuación de Enseñanza de las Matemáticas

Profesor	Licenciatura	Maestría	Doctorado
1	Físico – matemático con especialidad en docencia superior	Ciencias con especialidad en Matemática Educativa	Ciencias en Matemática Educativa
2	Físico – matemático con especialidad en docencia superior	En educación superior	Investigación e Intervención Educativa
3	Físico – matemático	Ciencias con especialidad en Matemática Educativa	Ciencias en Matemática Educativa
4	Físico – matemático	Ciencias con especialidad en Matemática Educativa	Gestión e Innovación Educativa (cursando)

Es importante mencionar la formación de los profesores que forman a los futuros profesores de matemáticas porque los estudios han demostrado que el alumno ejercerá su profesión (forma en cómo va a enseñar), según como éste fue enseñado y

para esta enseñanza el profesor que forma a los futuros profesores juega un papel fundamental ya que será el medio de enseñanza y el ejemplo por seguir de los futuros profesores de matemáticas.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A continuación, se enlistan las categorías de análisis:

- 4.3.1 Gusto por las matemáticas
- 4.3.2 Características de un profesor de matemáticas
- 4.3.3 Enfoque formativo: teoría socioepistemológica
 - 4.3.3.1 Comienzo de una clase normal
 - 4.3.3.2 Conocimiento guiado
 - 4.3.3.3 Materiales de apoyo
 - 4.3.3.4 Evaluaciones
 - 4.3.3.5 Reflexionar en clase
 - 4.3.3.6 ¿Cómo enseño o enseñaré?
- 4.3.4 Problemáticas en la acentuación

GUSTO POR LAS MATEMÁTICAS

Todos los egresados entrevistados mencionaron que la principal razón por la que entraron a la acentuación en Enseñanza de las Matemáticas fue por el gusto que tenían sobre ella. Es importante mencionar que algunos egresados manifestaron que este interés por las Matemáticas surge durante los primeros semestres de la carrera, los profesores hicieron que el interés por estudiar dicha acentuación fuera mayor y así decidirse por ingresar a ella, como se muestra en los siguientes fragmentos de las transcripciones de las entrevistas:

E2: Fue por la clase, porque al principio yo iba por tecnología educativa, pero al ver las clases de la doctora y los ejercicios y todo eso, yo sentí que se me estaba facilitando más matemáticas, me empecé a interesar más y sentía que sí podía resolver mejor los problemas.

E8: Las actividades que proponían a realizar, el acompañamiento docente, algunas actividades en cuanto la investigación que eran propuestas que ellos tenían hacia los alumnos que iban a ingresar a la carrera, más que nada por las actividades.

E9: (...) gracias a la gran promoción que tuvo matemáticas me llamó mucho la atención el que los doctores nos hablaran acerca de la carrera, de qué se trataba en sí, de cómo se dirigían hacia nosotros y cómo nos cambiaron totalmente el mundo de la matemática pura a cómo enseñar las matemáticas, eso fue lo que despertó dentro de mí el interés.

Las transcripciones anteriores representan la opinión total de los entrevistados, es decir, la mayoría entraron a Ciencias de la Educación sin tener claro que querían entrar a la acentuación de enseñanza de las matemáticas pero durante los primeros 4 semestres de la carrera, algunos profesores que impartían las materias de Matemáticas básicas y Estadística, fueron fundamentales para que los alumnos decidieran ingresar a dicha acentuación y fue por el trabajo que realizaron los profesores que en los estudiantes crece ese interés. Es decir, al ver la forma de trabajo durante las materias de tronco común, los alumnos pudieron darse cuenta de la forma en que aprendían matemáticas y por consiguiente, la forma que se esperaba que ellos impartieran clases en un futuro.

Es importante recuperar lo anterior porque así nos damos cuenta que la primera generación está conformada por un grupo de personas que no eran apasionados de las matemáticas de toda la vida o que decidieron estudiar esta acentuación porque se consideraban los mejores de la clase en esta materia, sino que, es un grupo de personas que durante su formación descubrieron el amor por esta ciencia y eso abre las puertas para muchos alumnos que les interesa pero en ocasiones tienen miedo de “no poder” con la carrera, por esas creencias que se han creado a lo largo de su formación, donde ven a las matemáticas como una o la más difícil de entender y cursar.

El amor por la profesión, en general, según Mendoza, (2013) es el que provoca dar el máximo, sacar esas aptitudes, o esos dones ocultos, así como, interés por querer aprender más de nuestra profesión, sentir placer / satisfacción al ejercerla y plenitud por cubrir nuestras expectativas, también menciona que eso nos

llena de energía, nos emociona y nos satisface, ya que hacemos lo que amamos y amamos lo que hacemos. Lo anterior solo nos demuestra la importancia que existe por que el alumno egresado de la acentuación sienta un amor por la matemática educativa porque esto ayudará o aportará para que el profesional de su máximo cuando ejerza su profesión. Sin duda todos los egresados demostraron ese gran gusto por las matemáticas, y su paso por las materias de la acentuación, provocó ese gusto por la matemática educativa y la preocupación por esta área.

CARACTERÍSTICAS DE UN PROFESOR DE MATEMÁTICAS

A los egresados entrevistados se les preguntó por estas características que considera debe tener el profesor de matemáticas de EMS y por consiguiente son las características que ellos deben poseer porque esa es su profesión. La mayoría de los entrevistados alude que el docente de esta área debe tener conocimientos matemáticos, pero sin duda siendo primordial el amor por la enseñanza, amor por la matemática, que tenga habilidad para desarrollar estrategias didácticas para construir conocimiento, que desafíe a los alumnos y los aliente para construir su propio conocimiento, habilidades tecnológicas, paciencia, constante actualización, entre otras.

Ahora bien, se le hizo a la coordinadora de la acentuación esta misma pregunta, donde debería describir las características que debe tener el profesor de matemáticas egresado de la acentuación considerando que su enfoque formativo es la teoría socioepistemológica (más adelante podremos ver esta afirmación) para así poder comparar la visión de la acentuación con lo que los alumnos percibieron en su formación.

La doctora hace hincapié que el egresado debe tener habilidades que le permita enseñar una matemática que no solo se vive dentro de la escuela, sino que, se vive en el día a día. Otra característica es que debe compartir conocimientos con otras personas como colegas o padres de familia. Que sea capaz de tomar decisiones, que tenga habilidades para hacer a sus

alumnos críticos y reflexivos sobre lo que se está aprendiendo, entre otros aspectos.

Es decir, las características que menciona la coordinadora de acentuación es aquel perfil de egreso de los estudiantes de Enseñanza de las Matemáticas desde la visión socioepistemológica, ésta, es la misma que adquieren y ahora proyectan los egresados ya que mencionan en otra de sus respuestas, que la visión de “qué es un profesor de matemáticas” cambió gracias a la formación que tuvieron.

A través de la investigación hemos hablado de estas habilidades, destrezas y aptitudes, destacando ciertas características fundamentales, desde la visión socioepistemológica, como lo son:

- El profesional no debe considerar al conocimiento como primordial sino, que debe considerar que la construcción social del saber puede lograrse a través de prácticas socialmente compartidas.
- Debe tener habilidad para poder contextualizar el conocimiento matemático.
- El docente debe ser capaz de poder seleccionar los contenidos matemáticos que desde su experiencia y conociendo al grupo donde imparte, será el seleccionado.
- Debe de conocer y ser capaz de realizar las prácticas matemáticas necesarias para resolver los problemas matemáticos usualmente abordables por los estudiantes del nivel correspondiente y debe saber articularlos con los bloques temáticos posteriores, siempre y cuándo se articule con una enseñanza significativa pero además debe considerar enseñar con diversos factores (psicológicos, sociológicos, pedagógicos, tecnológicos etc.). Es decir, por ejemplo, debe tener aptitud, destreza y habilidad para poder utilizar las tecnologías.
- El docente debe tener habilidades que permitirán una enseñanza que genere conocimientos, habilidades, destrezas, entre otros aspectos para los alumnos y su futuro.

Se podría concluir que, desde esta visión teórica, no se busca que el profesor de matemáticas tenga un gran dominio sobre el contenido matemático, sino más bien, que sea capaz de hacer reflexionar al alumno para que éste pueda construir su propio conocimiento.

Con todo lo anterior, podemos ver que la acentuación considera a la teoría socioepistemológica como enfoque formativo y existe una conexión con lo que nos dice la investigación, con lo que se establece por escrito para la acentuación y con lo que percibieron, recibieron y ahora proyectan los egresados de la acentuación.

ENFOQUE FORMATIVO: TEORÍA SOCIOEPISTEMOLÓGICA

Gracias a la información obtenida por la entrevista a la coordinadora, podemos contestar a nuestro último objetivo específico, es decir, conocer el enfoque formativo. Textualmente menciona que éste es el trabajado desde la teoría socioepistemológica, en el cuál menciona que buscan que el alumno se vuelva reflexivo sobre lo que está aprendiendo y que se haga algunas preguntas: ¿cómo enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?

En primer momento menciona que el enfoque formativo que llevan a cabo en la acentuación es el mismo con el que se formaron ellos, los profesores que imparten las clases de la acentuación. Aquí podemos decir que el docente enseña de la misma forma en que fue formado, es así, que los docentes que imparten clase en la acentuación, enseñan de la misma forma que fueron enseñados, y según la coordinadora, ellos están formados bajo la teoría socioepistemológica y es lo que buscan proyectar en los alumnos. Esto se hace porque vieron aspectos positivos que rescatan de la teoría socioepistemológica, y consideran que es fundamental para que exista un cambio en la enseñanza de las matemáticas, desde la matemática educativa.

Conocemos el enfoque por la información obtenida por la coordinadora, pero ahora comprobaremos la información, es decir, conocer el enfoque formativo pero desde la información obtenida por los estudiantes, es decir, desde su percepción.

En estas sub-categorías, analizaremos la enseñanza que recibieron los alumnos y así poder analizar si ésta tiene la misma visión que plantea la coordinadora de acentuación que es desde la visión socioepistemológica.

COMIENZO DE UNA CLASE NORMAL

Se les preguntó a los alumnos como comenzaba normalmente una clase, la mayoría de ellos manifestaron que lo primero que se hacía era saludar, con preguntas como ¿cómo están?, ¿Qué tal su mañana? Y después de ello, lo que mayormente se repite es que se empezaba a hablar sobre algunos fenómenos que en el momento estuviera sucediendo para ello, relacionarlo con el contenido matemático que se iba a ver. También mencionan que se discutía sobre la tarea que se había dejado y que ésta, por lo general eran lectura.

Podemos notar que la mayoría de la clase se empezaba poniendo en situación de aprendizaje al alumno, es decir, se le planteaba algún desafío para adentrarlo al contenido matemático que se fuera a ver.

Referente a la revisión de tareas, como se mencionó, ésta por lo general eran lecturas y en clase se daba el espacio para discutir sobre lo leído. Es decir, los profesores daban prioridad a la reflexión, relacionando esto con lo que mencionaba la coordinadora que desde la visión socioepistemológica se busca que el alumno se vuelva reflexivo y esto lo puede lograr a través de la lectura.

CONOCIMIENTO GUIADO

Ahora bien, se les preguntó sobre la acción que realizaba el docente cuando el alumno manifestaba tener alguna duda, sin duda, la respuesta fue repetitiva entre los entrevistados y comentaron que el docente no resolvía la duda, sino que, los guiaba para que reflexionaran sobre la duda que estaban teniendo y pudieran resolverlo por ellos mismos. También se mencionó que cuando eran dudas concretas sobre el resultado de algún ejercicio, en ocasiones se decía, pero la mayoría de las veces no era así.

Con ello podemos observar que los docentes siempre fueron una guía para el alumno, que lo que buscaban es que tuvieran una mentalidad abierta y ser capaces de poder resolver un sinnúmero de problemáticas, pero sin dejarlos solos, es decir, esta guía fue un acompañamiento constante durante toda su formación. Los alumnos muestran agradecimiento por dicha acción ya que ello los obligaba a que reflexionaran sobre el conocimiento. Aquí podemos ver que el rol que juega el docente no es solo de transmisor de conocimientos, como lo menciona Prieto (2008), sino que también es un agente socializador que, transmite una serie de valores que van a impactar, de una forma ya sea directa o indirectamente, en la formación de menores y jóvenes. Ello lo podemos comprobar ya que los egresados a lo largo de la entrevista muestran el gran impacto que ocasionó su formación y por ende los docentes en su visión de la Matemática Educativa. Es decir, los docentes con su actuar influyen en los estudiantes y esta influencia que logran deja de lado la tradicional donde solo importa transmitir conocimientos, sino que los valores y otros aspectos influyen en ello.

MATERIALES DE APOYO

Se les preguntó sobre los materiales que utilizaban los docentes para impartir clase, la mayoría de las respuestas aluden a que usaban la tecnología, especialmente mencionaron el programa GeoGebra. Además de los materiales “tradicionales” como lo es el pizarrón. Otro tipo de material que debemos resaltar es el que realizaban los mismos alumnos, por ejemplo, aquellos que podrían ser elaborados con material reciclado.

E2: Pues utilizaba en lo tradicional, el pizarrón, el proyector, la computadora, internet, libros y en tanto a herramientas utilizaban mucho lo que es el GeoGebra y pues los programas que son para presentaciones, para documentos.

E5: Las tecnologías, GeoGebra, calculadoras científicas, materiales lúdicos como figuras.

E8: Utilizábamos desde hojas blancas de colores, materiales como espejos, reglas, algunos materiales que se fueron haciendo durante la clase, ahora no recuerdo el nombre pero es con un popote y un clip o algo que le hiciera peso, era para visualizar algunos ángulos, realizamos bastantes materiales cómo para estar satisfechos con las actividades que realizábamos.

E9: Usaban más que nada tecnología en todos los aspectos porque ellos querían o era su propósito, adentrarnos a ese mundo porque día a día se va actualizando todo, entonces era lo que ellos querían, no caer en lo tradicional sino ir avanzando y pues sacar adelante el conocimiento matemático de una forma diferente, con herramientas tecnológicas.

Consideramos importante conocer el material didáctico que utilizaba el docente para comprobar que los docentes son conscientes de que todos los alumnos aprenden de distintas formas y entre mayores materiales, mayor alcance tendrá su aprendizaje porque si algún alumno no comprendió con cierto material o apoyo didáctico, podría obtenerlo cuando se trabaje de otra forma. Además, esto se reflejará en los egresados cuando laboren y estén consciente de lo dicho anteriormente, tal vez lo podrán hacer inconscientemente, pero se realizará.

Se hizo un hincapié en las tecnologías y ellos manifiestan que es muy importante porque el mundo moderno vive con las tecnologías y es un material de mucha utilidad y que se deben buscar darles un buen uso y que el alumno conozca estos usos para un buen aprendizaje, como lo mencionaron “Usaban más que nada tecnología en todos los aspectos porque ellos querían o era su propósito, adentrarnos a ese mundo porque día a día se va actualizando todo”.

Podemos observar la importancia de la tecnología en la educación como lo menciona Torres y Cobo (2017) citando a Sancho Gil et. al (2015) “la tecnología educativa constituye, la manera de planificar y poner en práctica la educación, configurando

los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus recursos, espacios y tiempos, en función de intencionalidades bien definidas (p. 36)". Es decir, las tecnologías pueden aportar para el proceso de enseñanza-aprendizaje desde distintos aspectos como los que se mencionan anteriormente.

EVALUACIONES

En este apartado hubo distintas respuestas, ya que mencionan que las evaluaciones fueron de varias formas, pero una de ellas y las más utilizadas, fue el diseño o rediseño de una situación de aprendizaje, aunque también hubo materias o parciales donde se aplicaban exámenes. Ellos manifestaron que disfrutaban más realizar las situaciones de aprendizaje, aunque era mayor trabajo, este no los ponía en estrés de tener que memorizar algún conocimiento y realmente cuando realizaban este diseño, tenían que conocer o tener cierto conocimiento matemático por lo tanto ellos consideran que eran las evaluaciones más guiables para ellos. También mencionaron que era una evaluación constante.

E2: La mayoría fue por proyectos finales donde teníamos que desarrollar una estrategia de aprendizaje y teníamos que escoger un contenido que estuviera vigente de matemáticas y a partir de ahí desarrollar varias actividades después presentarlas después nos pedían una investigación con marco teórico y todo eso, eso era la principal evaluación final mientras que otros era a veces un examen ya sea de problemas o ejercicios específicamente (...) si mal no recuerdo fueron dos exámenes escritos que fueron así pero de conocimientos (...).

E2: Me gustaba más el proyecto final porque yo sentía que me sentía con un poco más de estrés el estar pensando en un examen o que me tengo que aprender ciertas fórmulas que con las que ando batallando o que por algo que no entendí bien de eso mismo de fórmulas me va a ir mal en el examen o sea tener que estar estudiando para una evaluación así me parecía mejor un proyecto final porque son situaciones de aprendizaje que puedo utilizar cuando labore.

E3: No era mucho de exámenes de resolución de problemas, recuerdo que eran más proyectos que uno escogía un tema que le interesaba o que se le asignaba y en base a ello realizaba una investigación y después de la investigación realizábamos secuencias didácticas para poner en práctica al final ya sea con alumnos de la facultad, con nuestros compañeros o cuando estábamos fuera en prácticas en primaria, secundaria, bachillerato (...).

E:3 Me gustaban más las secuencias, me ayudaba muchísimo más para reafirmar los conocimientos que habíamos aprendido creo que un examen.

E4: Nos evaluaban de distintas maneras, con situaciones de aprendizaje que implementábamos en aulas, y en ocasiones con exámenes escritos.

E4: Me gustaba realizar situaciones de aprendizaje, pero personalmente prefería los exámenes escritos, siempre me llamo la atención realizar problemas de matemáticas.

Realizar evaluaciones es importante para conocer el avance o el alcance que tuvo el alumno referente a un conocimiento pero siempre hay distintas formas de obtenerlo, en la acentuación de matemáticas podemos ver que era variable según las necesidades de la materia, resaltando la realización de situaciones de aprendizaje, dejando grandes aprendizajes ya que no solo aprendían aspectos teóricos (para sustentar el diseño), sino que, también debían tener cierto conocimiento matemático porque se manifiesta que “debían saber para poder enseñarlo” y además, en muchas ocasiones podían ponerlo en práctica con estudiantes y ello también contribuía para el desenvolvimiento de los alumnos.

REFLEXIONAR EN CLASE

Los alumnos manifestaron el disfrute de las clases resaltando que disfrutaban cuando se aprendían nuevos contenidos, pero esto a través de una reflexión. Sin duda la respuesta mayormente

repetitiva, fue la parte de la reflexión ya que siguen mencionando que es algo fundamental para toda persona. Disfrutaban que nunca sabían que iba a suceder en una nueva clase porque mencionaban que los profesores siempre sorprendían con nuevas ideas y actividades.

Cuando un alumno disfruta aprender, este proceso se vuelve más simple y ello fue lo que manifestaron los egresados. Uno de los aspectos que disfrutaban más era cuando había espacios para reflexionar, (esto lo era todo el tiempo) porque podían expresar sus ideas y crear nuevas, ayudando ahora como profesionales a ser personas reflexivas. Vemos que los alumnos disfrutaban que se estuviera reflexionando sobre ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿cuándo hacerlo?, ¿por qué hacerlo? Que es uno de los objetivos de la acentuación, que ya se mencionaron. Por lo tanto, podemos decir que la reflexión es de suma importancia en el proceso de aprendizaje, pero también podemos mencionar que en la acción no es la única que favorece aprendizajes; el ejercicio de la reflexión sobre la acción, es decir, del tipo de reflexión en la que se observa a posteriori lo ocurrido, también es necesaria para poder tomar distancia y estudiar de forma completa las propias intervenciones (Castellanos y Yaya, 2013).

¿CÓMO ENSEÑO O ENSEÑARÉ?

A los egresados que ya están laborando se les preguntó que si enseñan de la misma forma en que ellos aprendieron y la respuesta fue afirmativa, aunque mencionan que se deben adaptar a los tiempos establecidos por las autoridades de sus escuelas, y a los que no laboran se les preguntó si les gustaría enseñar matemáticas de la misma forma que aprendieron matemáticas durante la formación profesional, siendo su respuesta, al igual que los que ya laboran, que sí. Mencionan que los motivos son porque ellos sienten que es una matemática incluyente y que permite que el alumno desarrolle aspectos de pensamiento mediante la reflexión y que la gran variedad de formas de aprender son una motivación porque saben que los alumnos aprenden de distintas formas.

E2: Sí, puesto que hay muchas formas, bueno durante la carrera vi que existen muchas más formas de poder enseñar a los alumnos, muchas técnicas, muchas estrategias y que no simplemente se vayan con eso que ya vengo mencionando desde hace un rato de memorizar (...).

E6: Sí, claro que sí. Yo creo que es un aspecto que no se toca comúnmente ni en universidad, ni en clases regulares, ese aspecto de reflexión porque ya todo está pre-diseñado o diseñado para que tú contestes sin siquiera pensar o sea solamente lo que te acuerdas o lo que viste durante la clase o lo que viste durante tu formación inicial que es primaria, secundaria, siento que eso no se lleva a cabo, solamente es un punto de contesta, te evaluó y bien o mal no hay un punto en el que puedas tú desarrollar algo a futuro entonces, sí la verdad sí me gustaría dar ese tipo de clases.

E8: Sí, me gustaría poner en práctica muchas de las situaciones que hicimos, la manera en que la acentuación estuvo planeada o como impartieron las clases los docentes fué muy satisfactorio y considero que es algo que podría replicarse en algunos otros escenarios y en algunas otras escuelas podría replicarse.

E9: Sí, claro que sí porque me hicieron sentir muy bien, con mucha seguridad, con saber que yo podía hacer las cosas si yo me las proponía, entonces, con esa misma seguridad que a mí me dieron en el nivel superior me gustaría transmitirlo en un futuro para qué las personas que llevan este constante aprendizaje se sientan como yo me siento ahora plena, tranquila, satisfecha con mi carrera y sobre todo con la habilidad y la destreza de poder enfrentarme a cualquier reto sin ningún problema.

Es decir, aquí podemos ver que los egresados quieren enseñar de la misma forma que fueron formados porque creen que hay gran potencial y grandes beneficios. Cuando mencionan “Sí, puesto que hay muchas formas, bueno durante la carrera vi que existen

muchas más formas de poder enseñar a los alumnos, muchas técnicas, muchas estrategias y que no simplemente se vayan con eso que ya vengo mencionando desde hace un rato de memorizar (...)” podemos comprobar lo que nos dicen autores sobre que el maestro enseña de la misma forma en que fue enseñado, lo cual se discutió en capítulos anteriores. En muchas ocasiones se puede hacer inconscientemente pero aquí, vemos que los egresados están conscientes de que existen distintas formas de enseñanza ya que por su propia experiencia han vivido en ellas, y mencionan que se quedarían con la aprendida en el nivel superior porque en su persona, consideran que es una forma más amplia de enseñar y que en lo personal a ellos les aportó más, considerando que a sus alumnos también les puede servir.

PROBLEMÁTICAS EN LA ACENTUACIÓN

Como ya se mencionó, a lo largo de las sub-categorías, podemos analizar y darnos cuenta de que la percepción de los egresados del tipo de enseñanza que se imparte en la acentuación está conectada con lo que nos dice la coordinadora, es decir, vemos reflejada la teoría socioepistemológica en la enseñanza que recibieron. Por último, nos gustaría mencionar que a pesar de que la educación que recibió la primera generación fue buena (se puede considerar buena, ya que la visión de este trabajo es desde la teoría socioepistemológica), y tiene muchos beneficios según los egresados, también se presentan algunas problemáticas en la acentuación, respecto a ello, la coordinadora de carrera comentó algunos aspectos. A lo largo de la explicación de la doctora, podemos rescatar aquellos puntos fundamentales. Las problemáticas las podemos enlistar de la siguiente forma:

- Desconocimiento sobre la forma de enseñanza de las autoridades de la unidad académica.
- Programa nuevo.
- Matrícula baja en toda la licenciatura.
- Baja/cambio de acentuación en el camino por la exigencia de una reflexión continua.

CONCLUSIONES

La labor del profesor de matemáticas es fundamental para desarrollar entre sus estudiantes el interés por el conocimiento, para favorecer el desarrollo de su propio pensamiento matemático y para coadyuvar al crecimiento del saber (Reséndiz, 2004). Para que el docente pueda despertar el interés en el estudiante, él debe tener ciertas aptitudes y habilidades las cuales las adquiere en el ejercicio profesional o bien, en la formación profesional. Por ello, la importancia de esta formación, que no solo sea rica en conocimientos, sino también, en aspectos pedagógicos.

A lo largo de esta investigación hemos estudiado que los profesores de EMS tienen perfiles profesionales distintos a los sugeridos anteriormente, por lo tanto, al carecer de la didáctica, se desarrollan ciertas problemáticas para el estudiante ya que el docente busca enseñar de la misma forma en que fue enseñado. Con nuestra investigación, podemos confirmar lo anterior gracias a las investigaciones y al estudio de caso ya que, los estudiantes manifestaron que cuando ejerzan, buscan reproducir esa misma forma de enseñanza en la que fueron formados en su formación profesional pero ahora, siendo conscientes de que siempre se puede mejorar.

Nuestra investigación se basó en la teoría socioepistemológica, por lo tanto, consideramos que existen 4 aspectos fundamentales que el profesor de matemáticas debe considerar en el ejercicio de su profesión, los cuales son aquellos aspectos epistemológicos, cognitivos, didácticos y socioculturales.

Con el trabajo realizado se puede contestar a nuestra pregunta ¿Cuál es el enfoque formativo en la educación superior para los futuros profesores de matemáticas que ejercerán en el NMS en la UAMCEH?, se puede concluir que los egresados de la primera generación fueron formados bajo un currículum que está basado en la teoría socioepistemológica, a través de las entrevistas se concluye que la UAMCEH, en particular la Licenciatura de Ciencias de la Educación con acentuación en Enseñanza de las Matemáticas, considera los 4 aspectos señalados anteriormente

para formar a los futuros profesores de matemáticas, dándoles distintas herramientas para que ellos puedan integrarse al campo laboral. Los alumnos manifestaron que les gustaría enseñar de la misma forma en que ellos aprendieron, considerando las grandes aportaciones que tiene la teoría socioepistemológica como base de la enseñanza, quiere decir que los alumnos enseñaran basándose en dicha teoría y ello, según la investigación, puede dejar grandes aprendizajes para los alumnos.

Como se mencionó, el amor por la profesión, según Mendoza, (2013) es el que provoca dar el máximo, sacar esas aptitudes, o esos dones ocultos, así como, interés por querer aprender más de nuestra profesión, sentir placer / satisfacción al ejercerla y plenitud por cubrir nuestras expectativas, también menciona que eso nos llena de energía, nos emociona y nos satisface, ya que hacemos lo que amamos y amamos lo que hacemos. En los resultados, resalta un gran gusto por la enseñanza de las matemáticas, un amor a la profesión y los egresados están seguros de que ello los motivará para siempre dar el máximo en su enseñanza.

Consideramos que nuestro estudio deja algunas aportaciones importantes que pueden servir para los estudios posteriores de la acentuación, quedando esta investigación como un primer estudio sobre la forma de enseñanza en la acentuación, como así también, para considerar la perspectiva de los alumnos egresados para los cambios futuros en el currículum de la acentuación, siempre pensando en un aprendizaje con mayor significado e impacto en la vida personal y profesional del egresado. Es decir, nuestra mayor aportación es conocer la perspectiva de los egresados sobre su formación, así como también, la entrevista con la coordinadora nos permite ver lo planteado formalmente con lo que los alumnos recibieron y percibieron, a partir de ello, los docentes o personal a cargo de la acentuación, podrá estudiar si lo que los alumnos percibieron, era el objetivo real de la acentuación o se pueden hacer algunas modificaciones.

Es importante volver a señalar, que éste es el primer estudio formal que se hace sobre el tipo de formación que imparte la

acentuación, por lo tanto, surgieron algunas limitaciones del estudio. La principal limitación es que la muestra es pequeña (sola y única primera generación de egresados hasta el momento), por lo tanto, la perspectiva que se analiza es de casi la totalidad de egresados, pero con un número pequeño de alumnos. Se recomienda, (en lo personal me gustaría hacerlo) seguir estudiando la formación que se da en la acentuación ya que esta investigación servirá para contrastar los cambios que pueda tener la acentuación y si esos cambios favorecen o no a los alumnos.

Ahora bien, se enlistaron algunas problemáticas que señaló la coordinadora de la acentuación de la Enseñanza de las Matemáticas, las cuales, se presentan en dicha acentuación.

- Desconocimiento sobre la forma de enseñanza de las autoridades de la unidad académica.
- Programa nuevo.
- Matrícula baja en toda la licenciatura.
- Baja/cambio de acentuación en el camino por la exigencia de una reflexión continua.

Dicho lo anterior, se extienden las siguientes recomendaciones:

- Mayor promoción sobre la forma de enseñanza a las autoridades de la unidad académica, se recomienda presentar resultados favorables a las autoridades sobre el impacto que surgió al enseñar desde la teoría socioepistemológica, los resultados de esta investigación quedan a disposición para usos con fines académicos para los profesores de la acentuación.
- Cambio en el currículum, se recomienda empezar con las asignaturas de la acentuación desde el primer semestre para que así, exista mayor tiempo para trabajar otros aspectos que deja de lado la acentuación, como lo manifestaron los egresados, un trabajo más constante con el uso de las TIC. Así también, de forma personal consideramos que deberían incluirse aspectos como el trabajo con alumnos con discapacidades especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacqué, M. y Biewener, C. (2015/2013). *El empoderamiento. Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la sociedad*. (Trad. Silvia Nora Labado, Título original *L'empowerment, une pratique émancipatrice*). Gedisa. Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, G., y Mercedes, M. (2015). La formación de profesores de matemáticas. Un campo de estudio y preocupación. *Educación Matemática* 17 (2), 153-166.
- Cantoral, R. (2010). Tendencias de la investigación en Matemática Educativa: del estudio centrado en el objeto a las prácticas. En P. Lestón (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 23 (pp. 1043-1053). México, DF: Colegio Mexicano de Matemática Educativa A.C. y Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Cantoral, R. (2016). *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa. Estudios sobre construcción social del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Cantoral, R., Reyes, D., & Montiel, G. (2014). Socioepistemología, Matemáticas y Realidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 91-116.
- Carrasco, L. y Sánchez, M. (2016). Factores que favorecen la elección de las matemáticas como profesión entre mujeres estudiantes de la Universidad Veracruzana. *Perfiles Educativos*. 38(15), 123-138.
- Castellanos, S. & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (41),1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325005.pdf>
- Crespo, C., Homilka, L., y Léston, P. (2013). La Elección De La Carrera De Profesorado De Matemática: Motivos Y Expectativas. En R. Flores (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 26 (pp. 1773–1782). México, DF: Colegio Mexicano de Matemática Educativa A.C. y Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Flores, C. (2014). La formación profesional de los profesores de matemáticas. En C. Dolores, M. García, J. Hernández y L. Sosa (Eds), *Matemática educativa: La formación de profesores*, (pp. 15-27), México: Universidad Autónoma de Guerrero y Ediciones Díaz de Santos.

- Freire, P. y Shor, I. (1986). Miedo y osadía: lo cotidiano del profesor. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Gamboa-Araya, R. (2016). ¿Es necesario profundizar en la relación entre docente de matemáticas y la formación de las actitudes y creencias hacia la disciplina?. *Uniciencia*, 30(1), 57-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475948285004>
- Godino, J., Giacomone, B., Batanero, C., & Font, V. (2017). Enfoque Ontosemiótico de los Conocimientos y Competencias del Profesor de Matemáticas. *Bolema Boletim de Educação Matemática*, 31(57), 90-113.
- Hernández, J., Reyes, D., Ibarra, S., Aké, L., Angulo, R. y Ledezma, F. (2018). Algunas perspectivas teóricas utilizadas para la formación y desarrollo profesional de profesores de matemáticas en México. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa*, 3(1), 80-98. <https://revistaiime.org/index.php/IIME/article/view/25/15>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P., (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Jiménez, A., y Gutiérrez, A., (2017). Realidades escolares en las clases de matemáticas. *Educación matemática*, 29(3), 109-129. <https://doi.org/10.24844/em2903.04>
- Marcel P, Vicenç F, Mabel R. (2016). Desarrollo de la competencia en análisis didáctico de formadores de futuros profesores de matemática a través del diseño de tareas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 19(1): 71-98.
- Mendoza, I. (2013). El arte de amar tu profesión. [Blog]. UTELUNIVERSIDAD BLOG. <https://www.utel.edu.mx/blog/rol-personal/el-arte-de-amar-tu-profesion/>
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: *Homo Sapiens Ediciones*.
- Montiel, G. (2010). Hacia el rediseño del discurso: formación docente en línea centrada en la resignificación de la matemática escolar. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 13(4-1), 64-84.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons*
-

- from *PISA for Mexico*, OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2012).
- Pinto, J. (diciembre de 2019). Análisis curricular de la formación inicial de docentes de Matemáticas en México. En F. Rodríguez (Presidencia), XXII Escuela de Invierno en Matemática Educativa. Congreso llevado a cabo en Mexicali, Baja California.
- Planea. (2017). *Planea Resultados Nacionales 2017: Educación Media Superior*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/PLANEA_Resultados-EMS-2017.pdf
- Ponluisa, C. (2013). *Uso de estrategias didácticas en la enseñanza de la matemática y su influencia en el desarrollo del pensamiento lógico y aprendizaje significativo de los estudiantes en los tres últimos años de educación básica de la unidad educativa ana maría torres de la comunidad de san josé de angahuana provincia de tungurahua* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544585017.pdf>
- Reséndiz, E. (2004). *La variación en las explicaciones de los profesores en situación escolar*. Tesis de Doctorado no publicada, Centro de investigación y de estudios avanzados del IPN, D.F. México.
- Reyes, D. (2016). *Empoderamiento docente y Socioepistemología. Un estudio sobre la transformación educativa en Matemáticas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Educación por Niveles*. Ciudad de México: SEP. http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_por_niveles
- Soto, D. (2013). El campo de la formación del profesorado de matemáticas y la exclusión de la construcción social del conocimiento matemático. El caso de un programa específico. En Dolores, C., Socorro, M., Hernández, J., Sosa, L. *Matemática Educativa: La Formación de Profesores* (121-139). México, D.F: Díaz Santos.
- Torres, P. y Cobo, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68),31-40. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf>
-

UNESCO, 2014. *Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos* <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada* 22(2013), 185-206.

NUEVA APROXIMACIÓN SOBRE LA REPRESENTACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL Y SU PROBLEMÁTICA EN MÉXICO

Hector M. Cappello

CeMIR/UAT

RESUMEN

Se presenta en este artículo una evaluación de lo que se ha denominado la identidad nacional mexicana, partiendo de la concepción elaborada por Raúl Béjar Navarro y Héctor M. Cappello.

Se estudia este concepto desde una interpretación de la psicología política, definiéndose como el sentido de pertenencia a las instituciones del Estado-Nación. Se complementa con otra entidad paralela que los autores han denominado “el carácter cívico político”, definido como el sentido de participación hacia las instituciones del Estado-Nación. A partir del análisis de encuestas realizadas a muestras representativas de todas las regiones de México, se revela un gran deterioro de ambas entidades, – explicándolo como un “derrumbe institucional” – que destruye la solidaridad ciudadana, genera violencia y engendra una creciente anomia colectiva generalizada.

Palabras clave: *Identidad nacional, carácter cívico-político, representación social*

ABSTRACT

This article shows an evaluation about the so called Mexican National Identity. The approach is a theoretical construct made from the framework of the political psychology. National Identity is defined as the sense of belonging about the nation-state institutions.that is strong tied to the concept of civic and political character. This last is defined

as the sense of participation about the nation-state institutions. Both constructs based on a very ample survey applied, in different years since 1980, to all regions of Mexico. This research revealed very low scores for the political, economic, social and cultural institutions along the 37 years in which survey was applied. The results were understood as an institutional collapses. That possibly explains the advancement of the Anomie that Mexico is suffering up to now. We considered that this accelerated process of change is very much influenced by the surge of the "globalization." This process destroyed great part of citizens national identity and political social solidarity, producing growing violence and continuing social instability and economic inequality in most countries all over the world.

Keywords: *National identity, civic-political character, social representation*

ANTECEDENTES

Recién creado el Doctorado en Psicología Social en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, iniciamos un estudio de mediano plazo sobre el tema de la identidad nacional, la cual ha sido sujeta a muchas aproximaciones, muy controvertidas, en las ciencias sociales (la antropología social, la ciencia política, la psicología social, el psicoanálisis y en los estudios de la representación social). Podemos advertir que el tema de la identidad nacional en México es muy importante y hartamente debatido. La discusión al respecto se orienta a aceptarla como una situación de hecho, colocándola en el centro simbólico de la concelebración de la independencia de México, lo que ha dado como resultado una ríspida polémica sobre la aparición de México como país y el drama de la conquista española en los territorios ocupados por más de una docena de naciones indígenas, que se extendían ampliamente por el centro, sureste y sur del hoy llamado territorio mexicano. Tenemos claro que la nacionalidad del mexicano está fijada jurídicamente en haber nacido en el país, haber adoptado la nacionalidad mexicana o ser

descendiente de padre o madre mexicanos. Debemos señalar, sin embargo, que esto no conduce necesaria ni automáticamente a poseer la identidad nacional. Como un atributo que se adquiere de manera interpersonal, obedece a procesos complejos en los que intervienen distintas condiciones y hechos tanto personales como colectivos, psicológicos, sociales, culturales y políticos. A veces se ha confundido a la identidad nacional con el carácter nacional, lo que ha llevado a una gran confusión y ha sido utilizado para denostar, criticar, menospreciar y ser objeto de racismo a muchos grupos humanos, al atribuirles comportamientos, costumbres y actitudes deplorables. Las conductas de discriminación, ya sea racial o de otros tipos, han sido históricamente inducidas por la ambición de grupos humanos para dominar y justificar la segregación de otros, a los que se degrada y diferencia falsamente, con atributos erróneos. En términos conceptuales, está claro que el carácter nacional es diferente a la identidad nacional. El primero se refiere primordialmente a eventos de comportamiento común de grupos asociados a una entidad paranacional, mientras que la identidad nacional se refiere a sucesos sociosubjetivos, producto de la interacción, con distintos niveles de complejidad, captados y compartidos por una colectividad específica. Podemos decir, basados en lo expresado, que la identidad nacional es una representación social sumamente compleja, en tanto que es producto de la interacción de los grupos humanos con los componentes organizativos fundamentales de la sociedad estructurada como un Estado-Nación. El paradigma "Estado-Nación" ha sido producto de la contribución de muchos pensadores, filósofos, políticos, académicos e historiadores, que crearon la noción constitutiva de la modernidad, dando lugar al final de la colectividad medieval. La aparición de los nuevos conceptos que debiesen regir a la nueva sociedad provocó muchos movimientos políticos, motines, rebeliones y revoluciones que transformaron la comunidad de los siglos XVIII y XIX e hicieron surgir los nuevos parámetros de la política, la economía, la organización social y la cultura, y que hoy reconocemos como la

sociedad moderna. Producto muy importante de este movimiento transformador fue la aparición de la identidad nacional como el sentido de pertenencia al Estado-Nación, que ha servido como la base colectiva de la cohesión nacional.

INTRODUCCIÓN

Podemos observar que, de modo común, en las interpretaciones actuales identidad, identidad nacional e individualidad de cierta manera son términos que aparecen debido a la influencia de la modernidad tardía al desarrollo del romanticismo, y por los cambios sociales que transformaron las relaciones y la división del trabajo. Debemos reconocer que la ilustración cambió los formatos de adscripción social tanto de grupos como de individuos, dando mayor importancia a los roles de las personas en su adscripción individual. Otro aspecto que ha influido en el análisis de la identidad nacional es la aparición del nacionalismo como un proceso que permitió consolidar naciones ya existentes y la aparición de muchas nuevas. Debe tomarse en cuenta que el nacionalismo se ha explicado sobre el fenómeno denominado primordialismo, esto es, la alusión a la influencia de la raza, etnia, territorio, religión, lenguaje, cultura, historia y sentido de la patria, modos de vida en el origen y constitución de las naciones (Llobera, J. 2004).

Estudiar la identidad nacional es una gran dificultad, ya que implica no sólo su definición, sino también su investigación objetiva, sistemática y representativa. Esto es debido a que se trata de un fenómeno que comparte eventos, categorías de análisis, variables complejas sólo abordadas por la multi e interdisciplinariedad y, por ende, por metodologías que comparten las aproximaciones de la teoría de la complejidad (Morin, E. 2008; Waldrop, 1992; Byrne, D. y Callagan, G., 2014). También complican esta situación las aproximaciones que confunden a la identidad nacional con otros tipos de identidades colectivas basadas en componentes de la personalidad, o individualistas (Freud, 1921; Fromm, 1942; Kardiner 1968; Díaz Guerrero, 1992; Hofstede, 2000; McDougall,

1927; McLellan, 1961; Maass, A., Castelli, L., and Acuri, L., 2000) 'Measuring Prejudice: Implicit Versus Explicit Techniques', in D. Capozza and R. J. Brown (eds.); *Social Identity Processes*. London: Sage, pp. 96-116. Postmes, T. and Jetten J. (eds.), *Individuality and the Group: Advances in Social Identity*; London, Sage, L., Tajfel, H. and Turner, J. C., 1986; Turner, J. C. and Buurthis, R. Y. (1996), *Social Groups and Identities: Developing the Legacy of Henry Tajfel*. Oxford: Butterword-Heinemann, pp. 25-63. Sani, F. and Reicher, S. D. 2000; Triandis, 1977, 1979. *Sociología: Baumeister, 1986; Blancarte, 2015, Béjar, 1979; Bruckmuller, 1998; Den Boer, 1995; Durkheim, 1894; Ericksen, 2001; Smith, 1991. Étnica: Benedic, 1934; Blancarte, 1994; Mead, 1934; Malinowski, 1945). Y de la psiquiatría social: Gorer, 1949; Freud, 1921; Fromm, 1956 y Kardiner, 1968). Como señalamos (Cappello, 2011), todos los interesados en la investigación y análisis de este tema han contribuido a hacer de la identidad nacional un tópico de enorme complejidad que hace muy difícil su síntesis sin omitir aproximaciones muy relevantes.*

La identidad nacional, nos indica Smith, A. (2001, p. 33) desde su muy especial óptica:

Su popularidad es relativamente reciente, y ha reemplazado a términos anteriores, como "carácter nacional", y a otros más recientes, como "conciencia nacional", que fueron ampliamente usados en los siglos XVIII, XIX y comienzos del XX. No está claro el motivo. Quizás la presente y cada vez más extendida preocupación por la identidad es parte de una tendencia mucho más amplia de individualismo contemporáneo; podría reflejar, igualmente, ansiedad y alienación de mucha gente en un mundo que se va fragmentando cada vez más.

Nuestro trabajo está dedicado a presentar ciertas interpretaciones que sobre la identidad nacional hemos asumido para realizar investigaciones empíricas sobre la misma. La razón de este planteamiento es el intentar poner un límite a la tendencia de considerar a la identidad como un concepto autobús, donde caben

todo tipo de especulaciones y conceptos. Pensamos, por experiencia propia, que el término identidad nacional, que representa un hecho social, sólo puede ser abordado de manera multidisciplinaria, es decir, concibiendo a la identidad nacional como una representación social compleja. En el primero de los casos, como entiende la representación social Moscovici (2001, p. xiii):

Como un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, para establecer un orden el cual permitirá a los individuos orientarse en su mundo material y social y manejarlo; y segundo, permitirle la comunicación que toma lugar entre los miembros de una comunidad proveyéndolos con un código para el intercambio social y uno para nombrar y clasificar sin ambigüedades los distintos aspectos de su mundo y sus historias individual y de grupo.

Agregar aquí las consideraciones del tercer tipo de representación social, que integra como aspectos primordiales las interacciones con totalidades de eventos colectivos de difícil imaginación y muy variable interpretación e influencia social.

Añadimos un tercero: los hechos sociales, como tales, se producen sin que, como señalan Emmerich y Alarcón (2007, p. 22): Pierdan su característica de ser unitarios e indisolubles. Su adjetivación a posteriori y, por motivos analíticos o heurísticos, es dada por el investigador (...) los hechos sociales, en su amplia variedad, forman parte de un todo social integral fuera del cual difícilmente podrá explicarse o comprenderse a cabalidad.

El interés en la identidad nacional se debe a ciertos procesos que aparecen en el siglo XIX y que terminan, como lo indica Guibernau (2009):

Convirtiéndola en una de las características más significativas de la modernidad tardía. Es evidente que este fenómeno no surge espontáneamente en una fecha determinada, sino que es producto de la acción de las élites, de la relevancia de la antigüedad, los orígenes contruidos o inmemoriales de las naciones y de la identidad nacional,

así como del papel legitimador de la historia “y la importancia del territorio en la construcción de la identidad nacional”.

La idea de fundamentar la explicación de la identidad nacional en la concepción primordialista, como indicamos párrafos arriba, provoca, por su complejidad, confusiones teóricas y metodológicas en su estudio y tratamiento.

Hoy también consideramos que tratar sobre lo que constituye el ser mexicano, peruano, español, norteamericano o de cualquiera de los que son reconocidos como miembros de una nación específica, rebasa en mucho el discutir y establecer estas características comunes como propias de una identidad nacional asumida, ya de por sí una entidad harto compleja. De igual manera, no debemos confundir los componentes propios de la identidad personal con otras identidades colectivas (como las étnicas), y en este aspecto debemos diferenciar a las distintas identidades colectivas, para no confundir sus características propias. Si bien es verdad que todas son parte de lo que consideramos “la sociedad” en su sentido de sistema social total (Luhmann, 1997), debemos, entonces, reparar en el hecho de que, tanto desde la identidad individual hasta la identidad nacional, todas proyectan en su escala y complejidad a las dimensiones constitutivas de la sociedad como totalidad, esto es: las dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales y medioambientales (entre estos, el territorio).

Aun cuando todas las identidades reflejan las características de los subsistemas de la totalidad social, no es menos cierto que manifiestan diferencias específicas entre sí, particularmente con referencia a su nivel de complejidad.

El concepto de diferenciación se utiliza, de acuerdo a Luhmann (2007, Ed. Esp. pp. 471):

Para designar (o bien para reproducir) la unidad de lo diferente (...) con el concepto de diferenciación se hace posible la aprehensión más abstracta; y se supone que este paso a la abstracción fue desencadenado por la tendencia del siglo XIX de comprender unidades y diferencias

como resultados de procesos –ya sea de desarrollos evolutivos o de un actuar intencionado como, por ejemplo, en el caso de las “naciones” cuya unidad se alcanza políticamente.*

*(e identidad nacional, agregamos nosotros).

Al analizar la literatura psicosocial señalamos tres términos como importantes para la definición de los procesos de maduración de la sociedad civil en el Estado-Nación: Conciencia Nacional, Identidad Nacional y Carácter Cívico Político (nivel de civilidad). La conciencia nacional es un epifenómeno político-psicológico, es una representación del consenso intersubjetivo de la sociedad política con respecto al Estado-Nación. Dicha representación es como una moneda donde en una cara está la identidad nacional y el carácter cívico político en la otra. La conciencia nacional es un estado subjetivo organizado en torno al difícil compromiso del ciudadano con relación a las instituciones del Estado-Nación. Algo parecido a lo que sustenta Renán (1882). Así, la identidad nacional constituye la representación del sentido de pertenencia a tales instituciones, mientras que el carácter cívico político es el sentido de participación en ellas. Con esta aproximación, la definición de la identidad nacional revela su interdependencia con el carácter cívico político y su participación en las variaciones de la “conciencia nacional”. Por otra parte, definir a la identidad nacional de esta manera, como sentido de pertenencia a las instituciones que conforman al Estado-Nación, permite que puedan integrarse dentro de la misma identidad nacional las identidades de distintos grupos étnicos, situación que adquiere gran importancia en relación al proceso para la constitución de naciones que integran distintos grupos étnicos, y por lo que se ha dado en denominar naciones con pluralismo sociocultural, como es el caso de Latinoamérica y Europa, o multiculturales, como se ha autodenominado Estados Unidos de Norteamérica, y en otras regiones del mundo actual.

Pertenencia y participación son dos sentidos intersubjetivos de la ciudadanía con respecto a las instituciones del Estado-

Nación, que tienen de común su constante cambio y variación dependiendo de qué tanto responden las instituciones a las demandas y expectativas sociales, culturales, económicas y políticas de la ciudadanía. Esta relación es la que hemos considerado como una ecuación de reciprocidad entre ciudadano y Estado. A mayor equilibrio entre ambos, mayor cohesión y solidaridad interciudadana e institucional. Su rompimiento tiene como consecuencia una pérdida de la legitimidad institucional, y con ella, el desapego de los ciudadanos hacia el mandato de las instituciones y llevándolas al deterioro y/o obsolescencia. En un mundo crecientemente globalizado y comunicado, la comparabilidad de ecuaciones de reciprocidad mejores en unos países aumenta la sensación de ecuación de reciprocidad negativa en otros (Béjar y Cappello, 1988, 1990, Cappello, 2000).

Consideramos que abordar la identidad nacional del mexicano implica una síntesis de aportaciones de las ciencias sociales, por lo que era necesario realizar, en un inicio, investigaciones sobre esta materia de manera multidisciplinaria, para llegar con el tiempo a desentrañar y considerar las interpretaciones interdisciplinarias sobre la identidad nacional. Esto es, consideramos a la identidad nacional como un conocimiento en donde la totalidad del sistema social estaba incluida. Cuando nos referimos a la identidad nacional y el carácter cívico-político nacionales no podemos dejar de referirnos a la historia de nuestro país. Esto, sin desconocer que la protogénesis de tales estructuras sociopsicológicamente se remonta a las condiciones previas existentes al nacimiento de México como nación independiente (Béjar y Cappello, 1990, p. 17).

En el México contemporáneo se dejaron sentir los efectos del abandono de un modelo de nación con una economía fundamentalmente agrícola, en los movimientos sociales de 1958, personificadas por los estudiantes universitarios, técnicos, maestros y ferrocarrileros. La nueva orientación de la economía hacia la industrialización creó las posibilidades para la intervención de las clases urbanas en la misma medida en que perdían peso

político los sectores rurales, lo cual desgraciadamente se continuó incrementando. La consecuencia de este proceso ha sido el casi abandono de la producción campesina, cuyo costo fue el de pasar de una capacidad exportadora de alimentos a importadores netos de los mismos. La estrategia del nuevo desarrollo consistió en crear un suficiente mercado interno para que en el mediano plazo la planta industrial se sostuviese y participara en el crecimiento del empleo. Igualmente, se implantó como política primordial la protección de la industria nacional mediante el casi pleno cierre de las fronteras a la competencia industrial. Esto permitió una recuperación exagerada de las inversiones por medio de las exenciones de impuestos, revaloración de inventarios, subsidios, etc., etc. Lo que instaló una plena política de modernización, pero que, por una excesiva protección al capital, sindicatos oficiales y de políticas economicistas al sector gobernante, sentenció al futuro de México a constantes problemas de crisis socioeconómicas y a una modernización inacabada. Lo cual reduciría, en todo el orbe, la influencia y soberanía del poder paradigmático de los estados nacionales. Desgraciadamente, aquellas naciones con poco o insuficiente desarrollo, prácticamente quebraron y debieron orientarse hacia los mercados externos. Costo general de este loco proceso de integración nacional de los mercados y el capital ha sido el crecimiento impresionante de la desigualdad socioeconómica (Piketty, 1997. 2008, p. 30), el cual ha sido mayúsculo en la naciones pobres y de desarrollo medio como México (David Ibarra, 2001, p. 365).

En 1990 señalamos que:

Los desequilibrios internos –crónicos– de la economía del país, aunados al impacto de las nuevas condiciones de la economía internacional, han configurado el perfil de nuestra crisis socioeconómica, y su grave atonía actual (...) generará una mayor influencia de formas de vida, actitudes, valores, sistemas de consumo, modas, políticas, tipos de organización, expectativas y ambiciones diversas y externas a nuestra cultura tradicional,

que difícilmente conformará lealtad a nuestras instituciones tradicionales (Béjar y Cappello, 1990, p. 20).

Nadie podría imaginar que como influencia de ese cambio societal, el monopolio del uso de la violencia por el estado sería retado y desconocido por organizaciones delincuentes, generando un estado de inseguridad que afecta a todos los procesos sociales (política, economía, sociedad, cultura y personas).

Así, ni más ni menos, se constituyó la propuesta para un estudio de mediano plazo (Béjar y Cappello, *Ibid.*, (1988b) que ha permitido un largo proceso de obtención de datos en una encuesta que ha comprendido a las principales poblaciones urbanas y rurales del México contemporáneo y de otras ciudades extranjeras, con el objeto de establecer comparaciones sistemáticas entre ellas.

La identidad y el carácter cívico políticos nacionales están en juego. Su olvido en el quehacer político cotidiano por parte de todos los agentes que inciden en la estructura de la nación puede llevar a un grave quebranto si no es que ya se inició este proceso en nuestra conciencia nacional, así como a enfrentamientos que desgarran una paz siempre precaria que fue asegurada, hasta ahora, con lo poco logrado por la revolución de 1910.

Dado que el Estado es la matriz que organiza todas las relaciones sociales por medio de sus instituciones, su naturaleza particular influye de manera directa en el comportamiento de su ciudadanía, tanto en los aspectos psicológicos como sociales. La imagen del Estado no está influida de manera directa por sus instituciones formales, la representación social (tal como la plantea Moscovici, 1981, p. 61) del mismo se forma a partir de cómo experimenta empíricamente las acciones –en múltiples escenarios– de sus personeros. Es decir, el Estado es construido subjetivamente por los ciudadanos como una dimensión perceptual de la experiencia cotidiana de las acciones que se dan entre ciudadanos y agentes representantes del Estado. Si éstos responden equitativamente en sus requisiciones con las demandas ciudadanas, las instituciones son consideradas como

suyas (sentido de pertenencia) y su participación se asegura, de aquí que se forme una identidad nacional y un carácter cívico político expresados como “una ecuación de reciprocidad Estado-Nación”. Lo contrario lleva al desvanecimiento de la identidad nacional, a la pérdida de la cohesión social, con lo que se erosiona la legitimidad y se destruye el sentido de participación, base de la construcción del carácter cívico político.

La razón originaria de todo estado es garantizar la seguridad ciudadana, contribuir al desarrollo humano y dar a la nación un sentido de futuro, de viabilidad. Son la identidad nacional y el carácter cívico político los garantes de esta última condición.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA IDENTIDAD Y EL CARÁCTER CÍVICO POLÍTICO EN MÉXICO

ANTECEDENTES

Desde 1982, el programa de investigación sobre la identidad nacional en México se ha realizado contando con el apoyo del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM y del Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales de la UAT(**). Con su ayuda, hemos obtenido datos valiosos que nos han permitido comparar las características de esta representación en el inventario sociopolítico de México. Ya desde sus inicios se observó cómo el sentido de pertenencia a las instituciones políticas y económicas del estado mexicano mostraban índices muy bajos en comparación a las sociales y culturales, (véase la tabla 2). Cabe reconocer que en el período comprendido de los años 60 a la actualidad, México ha estado bajo una situación grave de falta de crecimiento y desarrollo económico, lo que seguramente se ha reflejado en la representación psicosocial que los ciudadanos tienen de su identidad y carácter cívico político nacionales.

En un inicio estudiamos la representación de estas dos categorías analíticas en sólo muestras representativas de 30 ciudades de México que correspondieron a la frontera norte, a la región del norte, a la del centro norte, a ciudades del Pacífico, del Golfo y del centro sur (Béjar y Cappello, 1986).

Para hacer más precisa la evaluación de las categorías de identidad nacional y de carácter cívico político se procedió a clasificar a las instituciones por su orientación con respecto a las tipologías institucionales percibidas por los ciudadanos. Así, se clasificaron como orientación “expresiva” a aquellas instituciones que preponderantemente basan su influencia en la formación de vínculos ideoafectivos y emocionales, que permiten fuertes procesos de solidaridad y apoyo básico, tal como la familia, la comunidad, etc. Por otra parte, se clasificaron a otras instituciones como “directivas”, en virtud de que establecían vínculos fundamentalmente basados en las normas formales, principios de evaluación, requisitos *sine qua non* y el orden establecido por la autoridad.

*** Tanto el CRIM como el CeMIR durante más de 20 años han apoyado esta investigación con recursos financieros y humanos, así como otras instituciones: CONACYT, COTACYT, CONACULTA y el Centro de Estudios Mexicanos de la Universidad de Texas.*

PROCEDIMIENTOS, MUESTRAS ENCUESTADAS Y CUESTIONARIO APLICADO

Para sondear la representación social y la importancia asignada a cada tipo de institución se seleccionaron 20 instituciones. Diez correspondieron a la orientación “expresiva” y diez a la “directiva”. Las “expresivas” fueron: bailes regionales, héroes, barrio, artesanías, asociaciones, música y canciones, religión, lugares públicos (parques, jardines, etc.) y moneda. Por parte de las instituciones “directivas” se seleccionaron: escuela, trabajo, iglesia, industria, banca, sindicatos, justicia, comercio, partidos políticos y administración pública.

En un cuestionario se pidió a las muestras representativas de los ciudadanos que organizaran a las instituciones de acuerdo a la importancia que les asignaran en función del sentido de pertenencia y sentido de participación hacia ellas. Previamente se les explico qué eran el sentido de pertenencia y de participación. Sobre sus respuestas se redactaron los ítems que constituyeron el cuestionario. Éste consistió en 160 afirmaciones, que los encuestados señalaron sólo con las que estaban de acuerdo. Se exploró el

sentido de pertenencia y el de participación por medio de ítems cuyo contenido examinaba tales eventos. De esta manera, todas las instituciones que componen los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales estaban representadas en los diferentes ítems. Así, pudimos obtener el perfil al respecto de tales componentes, como de las instituciones que los constituían. Para establecer el valor cuantitativo de cada ítem se convocó a 40 expertos para que calificaran de 1 a 6 puntos el grado que poseían con respecto al tema que averiguaban los ítems, de esta manera se pudieron obtener índices e indicadores cuantitativos de todos los aspectos evaluados. Permitted representarlos en términos de medidas estadísticas y hacer las comparaciones entre todas y cada una de ellas. En resumen, permitió fundamentar un diagnóstico sobre qué tanto cada componente e institución era más o menos percibida con un sentido de pertenencia y/o de participación. Igualmente, con relación al tipo de instituciones (expresivas y directivas).

La encuesta se ha aplicado en 55 de las ciudades más importantes de las distintas 11 regiones en que dividimos al país, que finalmente fueron: frontera norte, norte, centro norte, occidente, Bajío, centro sur, sur, sureste, Golfo de México, Pacífico y la Huasteca.

Con la idea de hacer una comparación de los resultados obtenidos en México seleccionamos una ciudad extranjera, en este caso fue Sevilla, considerando que de todas las ciudades españolas, por su idiosincrasia, características socioeconómicas, culturales y de ambiente geográfico, era en general muy parecida a la mayoría de las poblaciones citadinas mexicanas.

RESULTADOS Y EVALUACIÓN DE LOS DATOS

En una investigación que compara el sentido de pertenencia y de participación de los ciudadanos sobre las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales, se observa cómo los índices de período a período se reducen, particularmente en las políticas y económicas. De ahí que hayamos concluido que estábamos ante un fenómeno claro de derrumbe institucional (Ibídem, Cappello, 2005, pp. 276). Ver Tabla 1 y Gráfica 2.

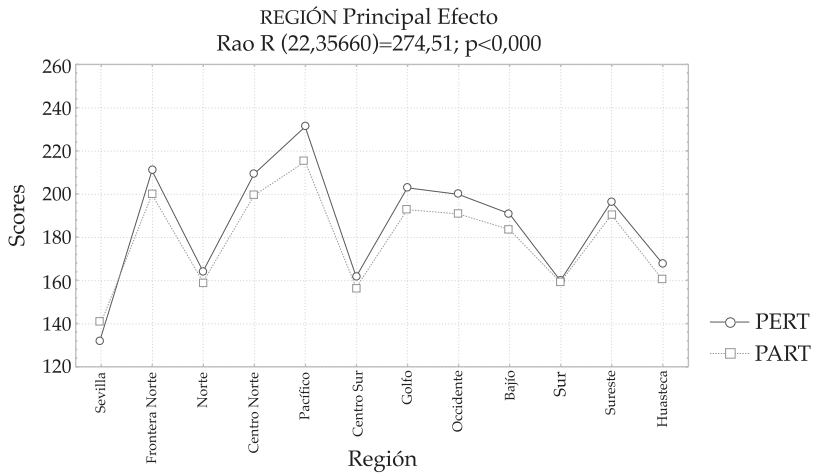
Tabla 1

Medias de puntajes de las regiones en sus Sentidos de Pertenencia y Participación

	Pertenencia	Participación
Sevilla	134,2632	140,917297
Frontera norte	211,339996	200,260544
Norte	164,644806	159,746887
Centro norte	209,846634	199,928879
Pacífico	231,648026	215,423492
Centro sur	162,146866	157,144318
Golfo	203,357224	193,22258
Occidente	200,348511	191,296036
Bajío	191,409241	184,094116
Sur	160,349167	159,636124
Sureste	197,003571	190,837204
Huasteca	168,301056	160,897522

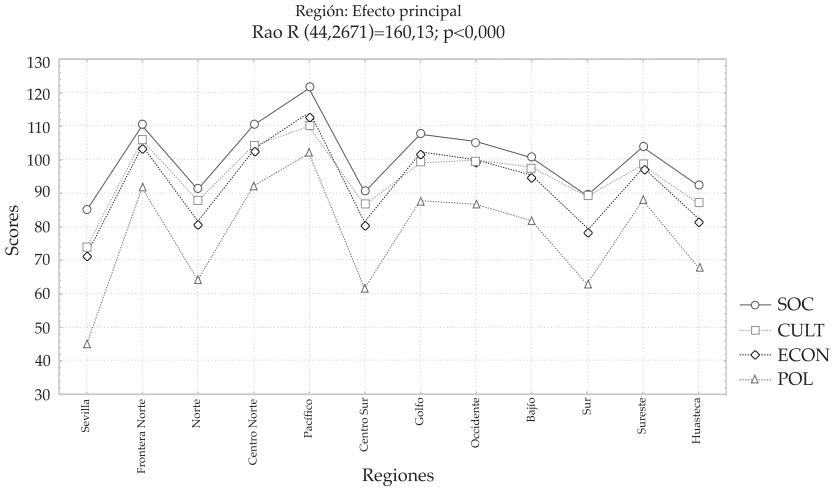
Gráfica 1

Comparación de Medias Pert-Part



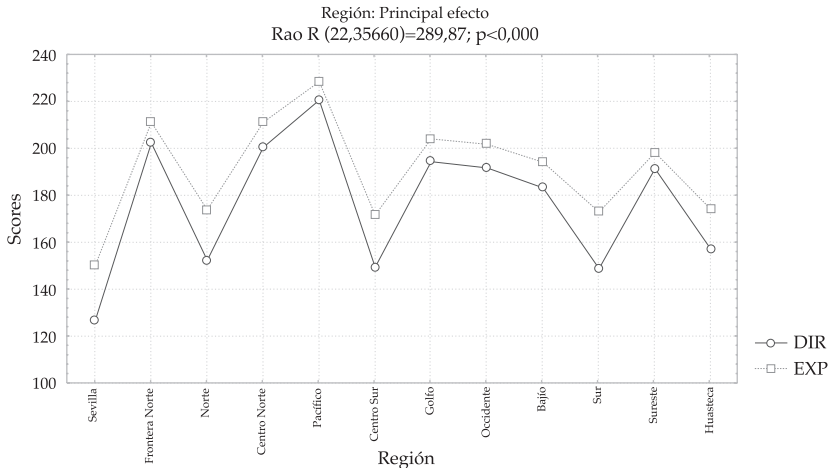
Gráfica 2

Medias de identidad Nacional



Gráfica 3

Medias Regionales: Apego a instituciones directivas y expresivas



En esta investigación se comparó el grado de aceptación institucional en muestras obtenidas de tres ciudades de México:

Guadalajara, México y Monterrey. Los datos indicaron que los índices, ya de por sí muy bajos, disminuían notoriamente, como lo dijimos en el párrafo anterior, en las instituciones políticas y económicas (Ver tabla 1).

Tabla 2

Puntajes de sentido de pertenencia a instituciones nacionales

Años	Políticas	Económicas	Sociales	Culturales
1992	28	36	62	49
1999	22	31	58	47
2004	17	26	52	43

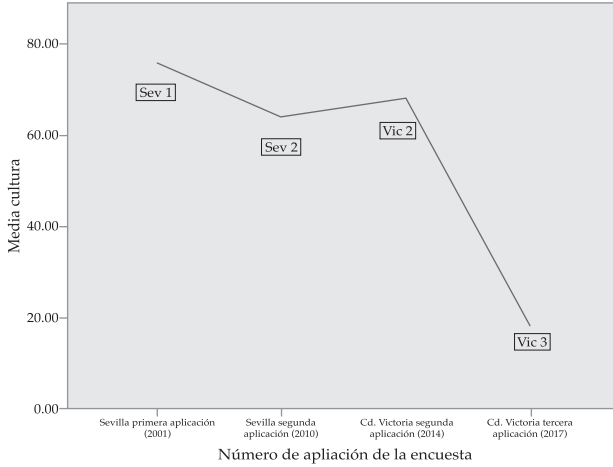
En los tres años en que se comparan las respuestas de las muestras estudiadas, como se observa en la Tabla 1, de posibles 90 puntos, ninguna institución obtiene más de 62. Todas están abajo, y de período a período los puntajes disminuyen de forma notoria. Pero en las instituciones políticas y económicas es evidente su extremo bajo puntaje, lo que nos indica de alguna manera cómo estas instituciones son las que más influyen en el deterioro de la identidad nacional. El problema es grave, dado que en la actualidad, frente a los procesos de globalización y la comunicación instantánea, estos signos de deterioro conducen a una acentuación mayor de pérdida de la soberanía del Estado y su postración frente a los poderes fácticos e internacionales. Una identidad nacional sana implica el establecimiento de una ecuación de reciprocidad armónica, equitativa y justa entre las atribuciones del estado y la satisfacción de las demandas de la ciudadanía. El Estado debe ser capaz de cumplir con la seguridad de la población, con el desarrollo socioeconómico y, finalmente, proporcionar el sentido de futuro, esto es, la viabilidad como nación. De otra manera, se iniciará un proceso de disgregación institucional, rompimiento de la cohesión y, eventualmente, de procesos, anomia que generará una incontenible inseguridad y pérdida del sentido de futuro del país como nación.

Como ejemplo del deterioro sobre la pertenencia y participación institucionales que los mexicanos sienten sobre sus instituciones, realizamos una investigación comparando una ciudad de España (Sevilla) en 2001 y 2010 y una de México (Ciudad Victoria, Tam.) en 2014 y 2017. En ambas ciudades obtuvimos los datos de muestras representativas de habitantes, la mitad de ellos, hombres, y la otra, mujeres. Cada muestra al azar estuvo constituida por 500 personas. Poco más de la mínima necesaria (384 personas) para lograr una confiabilidad de 95% y un error de .05. Esto fue para asegurar encuestas desechadas por ser mal contestadas, o rechazos al respecto.

Los datos muestran muy claramente diferencias estadísticas en todas las comparaciones que se realizaron: sentido de pertenencia, sentido de participación, respuesta ante instituciones directivas y ante instituciones expresivas, así como ante las políticas, económicas, sociales y culturales. El valor mayor de las escalas aplicadas para cada institución y grupos institucionales correspondió a 150 puntos, lo cual significaría un puntaje muy positivo en las composiciones investigadas. Si observamos las cuatro gráficas comparativas entre ambas ciudades notaremos que presentan diferencias estadísticas en todas las comparaciones.

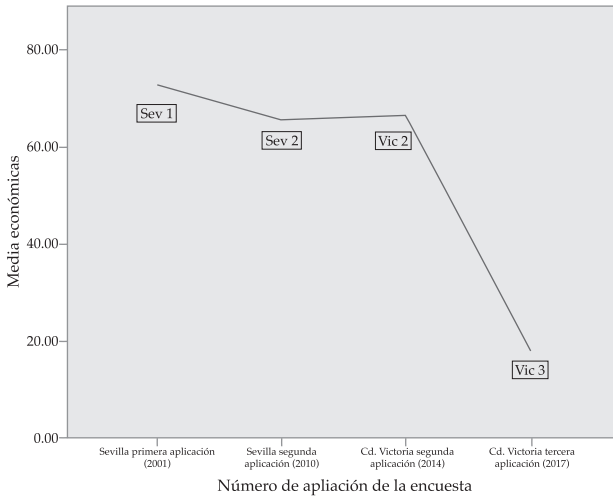
Gráfica 4

Puntajes medios sobre sentido de pertenencia hacia instituciones culturales en 2 muestras obtenidas en 2001 y 2010 en Sevilla, España, y en 2014 y 2017 en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.



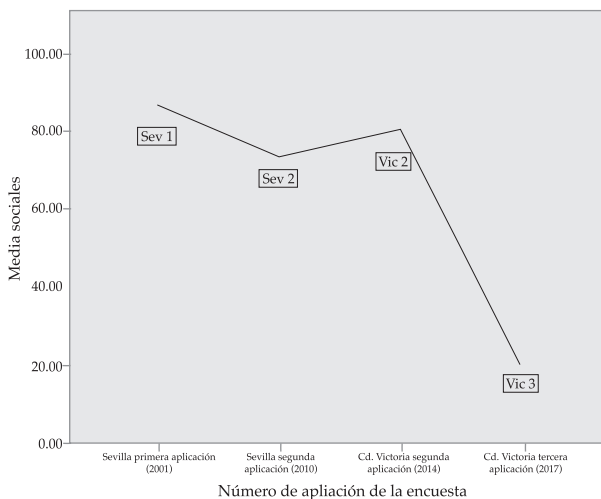
Gráfica 5

Puntajes medios sobre sentido de pertenencia hacia instituciones económicas en 2 muestras obtenidas en 2001 y 2010 en Sevilla, España, y en 2014 y 2017 en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.



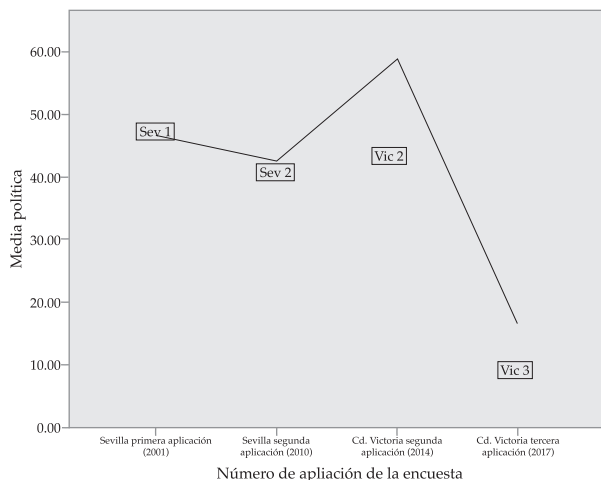
Gráfica 6

Puntajes medios sobre sentido de pertenencia hacia instituciones sociales en 2 muestras obtenidas en 2001 y 2010 en Sevilla, España, y en 2014 y 2017 en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.



Gráfica 7

Puntajes medios sobre sentido de pertenencia hacia instituciones políticas en 2 muestras obtenidas en 2001 y 2010 en Sevilla, España, y en 2014 y 2017 en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.



CONCLUSIONES

El hecho de que los sucesivos gobiernos más que orientarse a la solución de las crisis que se han presentado se hayan especializado (sic) en las administraciones de la crisis, a no dudarle, ha producido un desencanto generalizado en las poblaciones e incrementado su duda sobre la viabilidad de la nación y la confianza en sus instituciones. La creciente violencia, corrupción e impunidad que deteriora el sistema del Estado induce a un incremento de la anomia que resta legitimidad a gobiernos de todos los niveles, propiciando la percepción de un total alejamiento de sus instituciones con respecto de las situaciones del día a día que viven los ciudadanos.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Baumesiter, R. F. (1987). How the self became a problem: Psychological Review of Historical Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52. Pp. 163-176.
- Blancarte, R. (1994). *Cultura e Identidad Nacional*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Béjar, N. Raúl y Cappello Héctor M. (2009). Aproximaciones a la identidad nacional y sus correlatos fácticos, *Enciclopedia Virtual de Ciencias Sociales*. CICSH/ UNAM, México.
- Béjar, N. Raúl. (2007). *El Mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Béjar, N. Raúl. (1961). *El mito del mexicano*. Facultad de Ciencias Políticas, UNAM. México.
- Béjar, N. Raúl y Cappello Héctor M. (1986). "La identidad y el carácter nacionales en México –la frontera de Tamaulipas–". *Revista de Psicología Social*, Vol. I, N. 2, Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Granada, España.
- Béjar, N. Raúl y Cappello Héctor M. (1988a). *La conciencia nacional en la frontera norte mexicana*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM. México.

- Béjar, N. Raúl y Cappello Héctor M. (1988b). Sobre la Identidad y el Carácter Nacionales. Un programa de investigación a mediano plazo, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, México.
- Béjar, N. Raúl y Cappello Héctor M. (1990). Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM. México.
- Béjar Raúl y Rosales Héctor. (Coords). (1999). La Identidad Nacional Mexicana como problema político y cultural. Siglo XXI, UNAM/CRIM, México.
- Béjar, N. Raúl y Rosales Héctor. (Coords). (2002). La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, México.
- Béjar, N. Raúl y Rosales Héctor. (Coords.). (2005). La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas. CRIM/UNAM, Cuernavaca, Mor. México.
- Béjar, N. Raúl y Rosales Héctor. (Coords.). (2008). La identidad nacional mexicana en las expresiones artísticas. Estudios históricos y contemporáneos. Plaza y Valdés, CRIM / UNAM, México.
- Benedic, Ruth. (1946). *The Chrysanthemum and the sword: Patterns of Japanese Culture*. Boston: Mifflin.
- Byrne, D. & Callagan, G. (2014). *Complexity Theory And The Social Sciences –the state of the arte–*. Routle, USA and Canada.
- Cappello, Héctor M. (1998). *Identidad nacional y carácter cívico político en dos regiones de México. Comparaciones entre ciudades del norte y centro sur*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. Sociotam, Vol. VIII, N. 1, Victoria, Tam. México.
- Cappello, Héctor M. (2002). Globalización, identidad y carácter cívico político. Estudio Comparativo de Sevilla, España y cuatro ciudades mexicanas. En: Béjar, N. Raúl y Rosales Héctor. La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM. Pp. 185-257, México.

- Cappello, Héctor M. (2007). Introducción, en: Béjar N. R. El Mexicano. Aspectos culturales y México. P. 15.
- Cappello, Héctor M. (2010). Historia, Identidad Nacional y Carácter Cívico Político en Sociedades Complejas. El caso de las sociedades española y latinoamericanas. Plaza y Valdés Ed. México-España.
- Cappello, Héctor M. (2011). Comparaciones Regionales de la identidad y el carácter cívico-político en México y Sevilla. En: Cappello, Héctor M. y Recio Saucedo Michelle (Coords.). La identidad Nacional. Sus fuentes plurales de construcción. Pp. 87-111. Plaza y Valdés, México-España.
- Díaz, G. Rogelio. (1994). Psicología del Mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología, México, Ed. Trillas.
- Durkheim, E. (1965). Las Reglas del Método Sociológico, Ed. Jorro y Schapire, Buenos Aires, Argentina.
- Emmerich, G. E. E. y Alarcón, O. V. (Coords.). (2007). Tratado de Ciencia Política, Universidad Autónoma Metropolitana-Anthropos, Barcelona. P. 22.
- Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. Biblioteca Nueva, reeditado 1973. Madrid.
- Fromm, E. (1942). Escape from freedom. Rinehart, New York.
- Gorer G. (1948). The American people: a study of national character. New York: Norton.
- Guibernau, Monserrat. (2009). La Identidad de las Naciones, Ed. Ariel, Barcelona.
- Hofstede, G. H. (2005). Culture and Organizations. Software of the Mind. New York: McGraw-Hill Professional.
- Ibarra, D. (2001). Testimonios Críticos. Cántaro Editores, México.
- Kardiner, A. (1945). El individuo y su sociedad. La dinámica de la organización social primitiva. Fondo de Cultura Económica. México-Buenos Aires.
- Llobera, J. (2004). Foundations of National Identity –From Catalonia to Europe. Bergham Books, England.
- Luhmann, Niklas. (1997). Die Gessellschaft der Gessellschaft. (1997). Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, Trad. Esp.: La Sociedad

- de la Sociedad, 2007, Editorial Herder, S. de R.L. de C. V. México. Pp. 100- 102.
- Maass, A., Castelli, L., & Acuri, L. (2000). "Measuring Prejudice: Implicit Versus Explicit Techniques", in D. Capozza and R. J. Brown (eds.) *Social Identity Processes*. London: Sage. Pp. 96-116.
- Malinowski, B. (1923). *The psychology of sex and the foundations of kinship in primitive societies*. Psyche, 4. Pp. 98-120.
- McDougall, W. (1927). *The Group Mind: A sketch of the principles of collective psychology with some attempt to apply them to the interpretation of national life and character*, (2a. Ed.), Cambridge University Press, Cambridge, 1927, (First Ed., 1920).
- McLellan, D. (1961). *The Achieving Society*, Van Nostrand, Princeton.
- Mead, M. (1951). *The Study of National Character*, en D. Lerner y H. D. Laswell (Eds.), *The Policy Sciences*, Standford University Press. Standford. Pp. 70-85.
- Morín, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Pp. 12-13 Gedisa Editorial, Barcelona, España.
- Moscovici, Serge. (2001). *Social Representations*, New York University Press, Washington Square, New York.
- Piketti, T. (2015). *La crisis del capital en el siglo XXI*. Ed. Siglo XXI, México, Argentina y Antropos Editorial, Barcelona.
- Piketti, T. (2014). *L'Economia de les desigualtats*, Editions 62, Barcelona.
- Postmes, T. & Jetten J. (eds.). (2006). *Individuality and the Group: Advances in Social Identity*; London, Sage.
- Renan, Ernest. (1882). *¿Qu' est-ce qu'une Nation?*, París, Clamann-Levy. (Ed. Cast.): *Qué es una nación?*, Alianza Editorial, 1988.
- Sani, F. & Reicher, S. D. (1999). *Identity, argument and schisms: two longitudinal studies of the Split in the church of England over the ordination of women to the priesthood*. *Group Processes and Integroup Relations*. Pp. 279-300.
- Smith, Anthony D. (1991). *National Identity*, London, Penguin.
- Triandis, H. C. (1989). *The Self and social behavior in differing cultural contexts*. *Psychology Review*, 96. Pp. 506-520.
- Triandis, H. C.* (1996). *The Psychological Measurement of Cultural Syndromes*. *American Psychologist*, 51. Pp. 407-415.

- Tajfel, L. H. & Turner, J. C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior, en S. Worchell and W. G. Austin (Eds.). *The Psychology of Intergroup Relations*. Chicago. IL: Nelson –Hall. Pp. 7-24.
- Turner, J. C. & Buurthis, R. Y. (1996). "Social Identity, Interdependence and The Social Group. A Reply to Rabbie et al", in W. P. Robinson (ed.). *Social Groups and Identities: Developing the Legacy of Henry Tajfel*, Oxford: Butterword.
- Waldrop M. M. Complexity (1992). *The Emerging Science At The Edge Of Order And Chaos*. Simon & Schuster Paperbacks. New York, London, Toronto, Sydney.
- Zemelman, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. Anthropos, Barcelona, España.

ESCALA DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES ESCOLARES (EMMAAE)

Mariana Oviedo Jiménez

Luz Marina Méndez Hinojosa

Magaly Cárdenas Rodríguez

César Alejandro Ortiz Páez

Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN

La motivación en el aula es parte crucial para el aprendizaje de los alumnos y en el mundo actual donde la autorregulación de los aprendizajes juega un papel preponderante lograr que la apropiación de los aprendizajes se disfrute es indispensable. Debido a lo anterior el presente estudio cuantitativo e instrumental tiene el interés de contribuir a la medición de dicho constructo, teniendo como objetivos 1) diseñar una escala tipo Likert, con evidencia de validez de contenido, que examine la motivación para el aprendizaje y las actividades escolares en estudiantes universitarios, 2) analizar su validez de constructo y 3) examinar su confiabilidad. Para alcanzar los objetivos se diseñó la Escala de Motivación para el Aprendizaje y Actividades Escolares (EMAAE), la cual se aplicó a una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados arrojaron una estructura factorial de cuatro factores: motivación interna por el gusto de aprender, motivación externa por control parental, motivación interna por el gusto por la tarea y motivación externa por busca de reconocimiento, aportando evidencia de validez; respecto a la confiabilidad los valores mostraron índices de consistencia interna adecuados en su mayoría.

Palabras clave: *motivación interna, motivación externa, validez, confiabilidad, motivación por la tarea, motivación por reconocimiento*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, se han estudiado los diversos factores que intervienen en un adecuado rendimiento escolar, siendo uno de estos la motivación.

La motivación juega un papel importante para obtener óptimos resultados en las diversas áreas de la vida que van desde fomentar estilos de vida saludable hasta impactar en el logro académico obtenido (Klootwi, Koele, van Hoorn, Güroğlu, van Duijvenvoorde, 2021).

La cuestión de que si la motivación es un constructo que afecte en el rendimiento académico ha sido estudiado a través de la investigación dentro de la disciplina de la psicología educativa. Los psicólogos educativos han alcanzado un gran nivel en cuanto a cantidad, calidad y originalidad en sus estudios sobre motivación y aprendizaje, generando un gran impacto en el campo académico (Beltrán y Pérez, 2011).

Kriegbauma, Becker y Spinath (2018), realizaron una investigación donde se enfocaron en la inteligencia y la motivación como predictores del rendimiento académico, en este análisis encontraron que ambos factores contribuyen de gran manera al predecir el logro académico.

Por su parte, Abdelrahman (2020), realizó un estudio en el cual encontró que existe una correlación muy significativa entre el rendimiento académico de los estudiantes y la motivación académica; logros académicos y académicos motivación intrínseca; rendimiento académico y motivación académica extrínseca.

En la actualidad, gran parte del alumnado puede padecer de una baja motivación hacia su aprendizaje, lo que puede llegar a convertirse en problemas hacia el aprendizaje y en el rechazo a la actividad escolar, que puede desencadenar en otros problemas, lo que recalca la idea de darle la importancia necesaria a la motivación en el contexto escolar actual y atender con urgencia a estas necesidades, para esto se han diseñado diversos instrumentos que pueden ayudar a diagnosticar de manera precisa las diversas motivaciones que se presentan los alumnos en el aula (Manassero y Vázquez, 1997).

Vallerand (1989) en colaboración con sus colegas, desarrollaron y validaron la “escala de motivación académica” (EMA) (en su idioma original “*l'échelle de motivation en éducation*” (EME)), que es una escala conformada por siete subescalas de cuatro ítems cada una, estas subescalas corresponden a tres tipos de motivación intrínseca (hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes), tres tipos de motivación extrínseca (regulación externa, introyección e identificación y la desmotivación (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1992) y se ha convertido en una útil herramienta en la búsqueda de información acerca de la motivación de los estudiantes.

La presente investigación tiene como propósito aportar un instrumento que permita medir la motivación en aula en los estudiantes de nivel superior y generar evidencias de su validez y confiabilidad, para lo que se han redactado los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar una escala tipo Likert, con evidencia de validez de contenido, que examine la motivación para el aprendizaje y las actividades escolares en estudiantes universitarios.
2. Analizar la validez de constructo de una escala que examine la motivación para el aprendizaje y las actividades escolares en estudiantes universitarios.
3. Examinar la confiabilidad de una escala que examine la motivación para el aprendizaje y las actividades escolares en estudiantes universitarios.

MARCO TEÓRICO

MOTIVACIÓN

La palabra motivación desde su etimología hace referencia a lo que “mueve” a las personas a la acción. En psicología, las teorías de motivación que se han estudiado e investigado se enfocan en lo que da energía y dirección a la conducta (Ryan y Deci, 2017).

La motivación puede definirse como *un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta*

(Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993 citado en González, Valle, Núñez y González, 1996).

Dentro del contexto escolar, se ha demostrado que el tener una baja motivación para aprender puede generar dificultades en el aprendizaje y logro escolar (Ditta, Strickland, Cheung y Wu, 2020).

Por su parte, Ospina (2006) considera evidente la relación que hay entre la motivación del alumno y su rendimiento académico. La motivación afecta el pensamiento de los estudiantes, por ende, influye en el resultado del aprendizaje; cuando la motivación no existe, difícilmente se logrará cumplir con los objetivos del aprendizaje.

Las diversas teorías motivacionales que existen han generado una gran curiosidad e interés por parte de los investigadores, esto con el fin de entender por qué hacemos lo que hacemos, una de estas teorías es la teoría de la autodeterminación (Zhou, Law y Lee, 2022).

TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La teoría de la autodeterminación humana es una teoría de motivación que se enfoca principalmente en cómo los factores sociales y contextuales apoyan o perjudican el curso favorable de las personas a través de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía. Cubre todos los aspectos de la vida de un organismo, desde sus necesidades básicas hasta factores cognitivos, como el establecimiento de metas escolares (Ryan y Deci, 2017; Zhou, Law y Lee, 2022).

La teoría de autodeterminación es ampliamente aplicable en el contexto en distintas áreas, una de ellas es la educación (Deci, Olafsen y Ryan, 2017). Dentro de la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan, se han introducido los constructos de motivación intrínseca y extrínseca (Kriegbauma, Becker y Spinath, 2018).

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

La motivación intrínseca es aquella en la cual se comienza a hacer e interesar en una actividad por el placer y la satisfacción

que genera dicha actividad y no por las posibles consecuencias o recompensas externas; este tipo de motivación es la más autónoma y puede amortiguar los efectos del estrés, ya que suele ir acompañada de sentimientos positivos como diversión, alegría y un sentimiento de eficacia, además de que tienen una mayor probabilidad de ser realizadas de forma regular y sostenible durante mucho tiempo (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2017; Meyer, Grob y Gerber, 2021).

Este tipo de motivación suele darse a través de experiencias espontáneas y que generan interés para la persona y aunque puede ejemplificarse claramente en los juegos en que participan los niños con entusiasmo y sin recompensas externas, también se puede observar en actividades que realizan los adultos como deportes, pasatiempos e inclusive en lugares como el trabajo (Deci, Olafsen y Ryan, 2017).

Al querer medir la motivación intrínseca en el contexto escolar, es necesario que las preguntas vayan orientadas hacia qué tanto es que le gusta y disfruta una persona hacer actividades determinadas, que pueden estar enfocadas hacia dominios específicos como lo puede ser una materia o hacia algo global como que se refiere a la escuela en general (Kriegbauma, Becker y Spinath, 2018).

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La motivación extrínseca se refiere a las conductas que se realizan por lo que se obtiene desde fuera, son todas aquellas conductas que se realizan debido a que hay alguna consecuencia o recompensa externa que influye para su realización como lo puede ser: aprobación social, evitar algún castigo o el logro de obtener algo valioso. Las conductas que se llevan a cabo debido a la motivación externa suelen variar en cuanto a si se consideran como conductas controladas o que cuentan que con cierto grado de autonomía ya que, aunque se esté motivado extrínsecamente, los comportamientos y logros alcanzados también pueden ser valorados personalmente por lo que se pueden percibir como conductas relativamente autónomas (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2017).

Aunque este tipo de motivación suele ser efectiva, sobre todo hacia comportamientos específicos, es muy importante tomar en cuenta que frecuentemente puede venir con daños colaterales que se ven reflejados en disminuciones a largo plazo en la motivación autónoma e inclusive en su propio bienestar (Deci, Olafsen y Ryan, 2017).

Al igual que la motivación intrínseca, la motivación extrínseca puede medirse dentro del aula. Para esto se tienen que hacer preguntas que se dirijan hacia conocer el grado en que una persona completa una tarea o va a escuela por razones externas, como por ejemplo, la presión de padres, maestros o la sociedad en general. También puede medirse por dominios específicos (materias) o a nivel general, que abarque toda la situación escolar (Kriegbauma, Becker y Spinath, 2018).

MÉTODOS

PARTICIPANTES

Se trabajó con una muestra de 1937 alumnos de una universidad pública del norte de México, inscritos en diversas carreras. La media de edad fue de 20.08, con una desviación típica de 2.982. La distribución por facultades se muestra en la Tabla 1.

En la selección de la muestra datos como sexo, edad, semestre fueron indistintos, siendo el único criterio de inclusión de que se tratara de un alumno regular. El muestreo no fue proporcional por facultad, su selección fue incidental y la decisión de participar fue voluntaria.

INSTRUMENTO

Se diseñó la escala de automotivación escolar con base en los constructos de motivación extrínseca y motivación intrínseca en el aula. El instrumento en su primera versión, estaba formado por 17 ítems relacionados con el disfrute y goce por aprender (motivación intrínseca), así como la motivación que viene del exterior, más específicamente generada por el deseo de cumplir con las expectativas de los padres (motivación externa). Los

ítems están redactados en primera persona y con un lenguaje claro y sin complicaciones para la población a la que se encuentra destinado. La escala es de tipo Likert y sus opciones de respuesta son: siempre, muchas veces, a veces, pocas veces y nunca, con un puntaje de 5 a 1, siendo todos ítems positivos. La versión final del instrumento se encuentra en el Anexo 1.

PROCEDIMIENTO

En el diseño y evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento se utilizó como guía el documento de Carretero-Dios y Pérez (2005).

Se realizó el instrumento a partir del constructo de motivación, en específico la motivación interna y externa, desarrollando ítems sobre el goce y disfrute de las actividades académicas. Se definieron las dimensiones de la motivación de manera conceptual, seguido de manera operacional para establecer indicadores que señalaran su presencia en el acto académico, a partir de esta definición se establecieron indicadores que ayudaron a la formación de los ítems. Los ítems se diseñaron acorde con los criterios de Edwards (1983) para el diseño de los ítems.

Para valorar la validez de contenido de los ítems se sometieron los ítems al juicio de 2 expertos, donde se les preguntó si cada uno de los ítems medía lo que tenía que medir. A partir de ello se hicieron modificaciones a los ítems y se eliminaron dos.

Antes de realizar la aplicación de los instrumentos se solicitaron los permisos correspondientes y los participantes firmaron el consentimiento informado. No se otorgó ningún tipo de dádiva económica, material o académica por la participación. Se buscó cumplir con los principios de confidencialidad de la Declaración de Helsinki.

La escala se presentó de forma digital y autoadministrada a los participantes.

Después de aplicarse el instrumento se asignaron los valores a cada una de las respuestas para evaluar las propiedades psicométricas.

ANÁLISIS DE DATOS

Se obtuvieron estadísticos descriptivos por ítem de la escala en su totalidad.

Para la evaluación de la validez de constructo e identificación de la agrupación factorial de los ítems de este instrumento se hizo un análisis factorial exploratorio (AFE). En un primer momento se evaluó la viabilidad del análisis factorial mediante el análisis del índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Se aplicó como método de extracción el método de cuadrados generalizados y como rotación se aplicó la rotación varimax.

Para ser aceptable el índice KMO debe ser mayor que .50; y la prueba de esfericidad de Bartlett debe ser estadísticamente significativa ($p < .05$). Al seleccionar el número de factores (figura 1) en el AFE se utilizó como base la Regla K1 (autovalores > 1). Para tomar la decisión de incluir los ítems en el factor, se deben tomar en cuenta las cargas factoriales, las cuales deben ser mayores o iguales a .40 (Hair, Anderson, Tathan & Black, 1999).

Para la evaluación de la confiabilidad del instrumento se realizó el análisis con el alfa de Cronbach donde un puntaje por debajo de 0.60 la confiabilidad es inaceptable, de 0.60 a 0.65 es indeseable, entre 0.65 y 0.70 mínimamente aceptable, de 0.70 a 0.80 respetable y de 0.80 a 0.90 muy buena, por lo que valores más cercanos a 1 indican mayor confiabilidad (García Cadena, 2009).

RESULTADOS

El marco teórico referencial llevó al diseño de 21 ítems tipo Likert que fueron sometidos a validez de contenido, lo que llevó a la eliminación de dos de ellos por medio del juicio de experto por considerarse que no representaban el constructo.

Respecto al análisis de la validez de constructo, en la evaluación de la viabilidad del análisis factorial exploratorio se obtuvo una medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .909. Los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1

Bartlett's Test

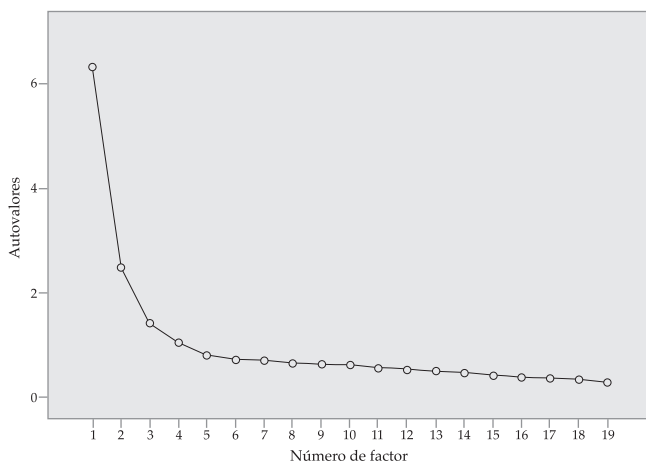
Test	Valor
Approx. Chi-Square	14366.332
df	171
Sig.	.000

El valor de KMO, así como la prueba de esfericidad de Barlett justifican plenamente la aplicación del análisis factorial exploratorio. Para la obtención de los factores se utilizó como método de extracción el método de cuadrados generalizados y como rotación se aplicó la rotación varimax.

El gráfico de sedimentación, así como la regla K1 (autovalores > 1) sugirieron la extracción de 4 factores.

Figura 1

Gráfico de sedimentación



Los autovalores para cada uno de los factores, así como el porcentaje de varianza explicada se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Autovalores y porcentaje de la varianza explicada

Factor	Autovalores	Porcentaje de varianza explicada por el factor
1	6.319	33.260
2	2.462	12.959
3	1.410	7.422
4	1.039	5.471

Las cargas factoriales de cada ítem en su factor correspondiente se muestran en la Tabla 3. El ítem 19 (suelo buscar a los profesores fuera de clase para ampliar mis conocimientos por el tema) obtuvo carga menor al criterio propuesto por Hair, Anderson, Tathan y Black (1999), por lo que se procedió a su eliminación.

Tabla 3
Matriz de factores rotados

	Factor			
	1	2	3	4
1. Lo más importante de realizar una tarea es la calificación que obtendré				.561
2. Me interesa mucho la opinión de los demás en el momento de realizar una tarea.				.516
3. Hago mis tareas perfectas porque me gusta que me feliciten por ello.				.583
4. Mi principal motivo para hacer mis tareas es evitar el regaño de mis padres.		.580		
5. Para que yo termine mi tarea necesito que me estén supervisando		.769		
6. Solo estudio porque mis padres me lo exigen		.727		
7. Disfruto de la realización de mis tareas académicas			.722	
8. Cuando el profesor explica algo trato de poner la suficiente atención para comprender cada una de sus palabras	.515			
9. Me gusta hacer mis tareas			.806	
10. Cuando estudio me siento satisfecho de estar adquiriendo conocimientos nuevos	.643			

	Factor			
	1	2	3	4
11. Me resulta interesante realizar mis proyectos académicos	.574			
12. Me apasiona aprender	.712			
13. Busco investigar más allá de lo que mis maestros me piden	.683			
14. Si se me dificulta hacer algo, ensayo y persisto hasta lograrlo	.548			
15. Realizo mis tareas sin necesidad de que alguien me lo pida	.433			
16. Estudiar es algo importante para mí	.582			
17. Hago mis actividades académicas solo por el deseo de aprender	.640			
18. Trato de aprender algo nuevo todos los días en mis clases	.712			
19. Suelo buscar a los profesores fuera de clase para ampliar mis conocimientos por el tema		.395		

Una vez obtenida la estructura factorial se realizaron los análisis de la confiabilidad por factor obteniéndose lo siguiente:

Tabla 4

Consistencia interna

Factor	Número de ítems	Alfa de Cronbach
Factor 1: Motivación interna por el gusto de aprender	10	.888
Factor 2: Motivación externa por control parental	3	.750
Factor 3: Motivación interna por el gusto por la tarea	2	.837
Factor 4: Motivación externa por busca de reconocimiento	3	.595

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio surgió del interés de analizar la motivación en el aula con el fin de aportar un instrumento con evidencias de validez y confiabilidad a la psicometría.

Respecto al objetivo que versa sobre “Diseñar una escala tipo Likert, con evidencias de validez de contenido, que examine la motivación para el aprendizaje y las actividades escolares en estudiantes universitarios” el marco teórico referencial llevó al diseño de 21 ítems tipo Likert que fueron sometidos a validez de contenido, eliminándose dos de ellos por medio del juicio de experto.

Mismos que al analizar su validez de constructo (objetivo dos) arrojaron cuatro factores, acorde con el gráfico de sedimentación (Figura 1) y la Regla K1 de autovalores (Tabla 2), cuyas características pueden definirse como motivación externa y motivación interna. Es decir, dos de los factores podrían denominarse motivación externa, sin embargo hay ciertas características de y dos podrían llamarse motivación interna. Los resultados clasificaron en dos factores los ítems que corresponden a la motivación interna pues sus características definitorias se agruparon en el gusto por aprender y por realizar la tarea. Igualmente, los ítems diseñados en un primer momento como motivación externa se dividieron en dos factores: la motivación debida a un control parentela y la que busca algún tipo de recompensa. Así, los 18 ítems válidos formaron la Escala de Motivación para el Aprendizaje y Actividades Escolares, compuesta de cuatro dimensiones:

- Motivación interna por el gusto de aprender: Deseo e interés por aprender por el solo hecho de apropiarse de conocimientos y experiencia, que involucra el disfrute con cierto grado de pasión y persistencia para el logro de los objetivos académicos y lleva a la satisfacción personal de lo logrado.
- Motivación interna por gusto por la tarea: Deseo de realizar las actividades de aprendizaje y tareas por la sensación de realizarlas en sí mismas, debido a sus propias características.

- Motivación externa por control parental: Deseo e interés por aprender y realizar las actividades escolares producto de la constante supervisión y control parental.
- Motivación externa por busca de reconocimiento: Deseo e interés por obtener buenas calificaciones por el prestigio que ello conlleva.

Las dimensiones presentadas están acorde a la Teoría de la Determinación de Ryan y Deci (2017) aplicada al aula.

Respecto al análisis de la confiabilidad de las subescalas de la Escala de Motivación para el Aprendizaje y Actividades Escolares, se encontró que la subescala (factor) motivación interna por el gusto de aprender ($\alpha=.888$) y la subescala de motivación interna por el gusto por la tarea ($\alpha=.837$) obtuvieron un índice de consistencia muy bueno. Por su parte, la motivación por busca de reconocimiento ($\alpha=.750$) su interpretación la ubicó en un nivel "respetable". Siendo la motivación externa por control parental ($\alpha=.595$) la de menor índice de confiabilidad acorde con (García Cadena, 2009).

Lo presentado en este artículo da certeza de la validez de constructo y confiabilidad de la Escala de Motivación para el Aprendizaje y Actividades Escolares, lo cual puede ayudar a los investigadores interesados en los procesos que suceden en el aula.

De igual manera, se recomienda para futuros estudios utilizar este instrumento con algún otro instrumento que mida motivación para la evaluación de su validez discriminante, así como la medición de distintos tipos de motivaciones categorizadas por distintos autores.

Es aquí donde se presenta la principal limitante de este instrumento, ya que solo integra dos calificaciones de la motivación: interna y externa. Además de haberse realizado el estudio en un contexto educativo, donde los estudiantes suelen contestar en términos de deseabilidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Abdelrahman, R. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Beltrán Llera, J. A. & Pérez Sánchez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77822236002>
- Carretero-Dios, Hugo y Pérez, Cristino. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551 <http://www.aepc.es/ijchp/articulos.php?coid=Espa%F1ol&id=158>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L. Olafsen, A.H. & Ryan, R.M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43 <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Ditta, A. Strickland, C. Cheung, C. y Wu, R. (2020). Exposure to information increases motivation to learn more. *Learning and Motivation*, 72, <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101668>
- Edwards, A. L. (1983). *Techniques of attitude scale construction*. Media Inc.
- García Cadena, Cirilo. (2009). *Cómo investigar en Psicología*. Trillas.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C. & González Pineda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61 <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>
- Hair, Joseph, Anderson, Rolph, Tatham, Ronald y Black, William. (1999). *Análisis Multivariante (4a. ed.)*. Prentice Hall.
- Klootwi, C. Koele, I. van Hoorn, J. Güroğlu, B. van Duijvenvoorde, A. (2021). Parental Support and Positive Mood Buffer Adolescents' Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780-795 <https://doi.org/10.1111/jora.12660>
-

- Kriegbauma, K. Becker, N. & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120-148 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Manassero, M.A. & Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3. <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Meyer, S. Grob, A. & Gerber, M. (2021). No fun, no gain: The stress-buffering effect of physical activity on life satisfaction depends on adolescents' intrinsic motivation. *Psychology of Sport & Exercise*, 56 <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E.F. (1992) The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf
- Zhou, T. Law, R. & Lee, P. (2022). "What motivates me?" Motivation to conduct research of academics in teaching-oriented universities in China. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 31, <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100392>

DATOS DE LOS AUTORES

Mariana Oviedo Jiménez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Estudiante de noveno semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, perteneciente por 3 años al Programa Institucional Talentos Universitarios. Colaboradora en investigaciones con el Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407.

Correo electrónico: *mariana.oviedo@uanl.edu.mx*

Dr. Luz Marina Méndez Hinojosa

Universidad Autónoma de Nuevo León

Doctora en Educación egresada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es líder del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407. Sus líneas de investigación son Diseño de Instrumentos de Medición, Desarrollo de Estrategias Docentes Innovadoras y Evaluación Educativa.

Correo Electrónico: *lucymendezhinojosa@hotmail.com*

Dra. Magaly Cárdenas Rodríguez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Doctora en Educación egresada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es miembro del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407. Sus líneas de investigación son: Desarrollo de Estrategias Docentes Innovadoras y Evaluación Educativa.

Correo Electrónico: *magaly.cardenasrd@uanl.edu.mx*

Mtro. César Alejandro Ortiz Páez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Doctorado terminado en Psicología con Orientación en Psicología y Educación de la UANL. Tiene una Maestría en Docencia egresado de la

Oviedo J., M.; Méndez H., L. M.; Cárdenas R., M. y Ortiz P., C. A.

Universidad Autónoma de Tamaulipas, es profesor de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la UANL. Integrante del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407.

Correo Electrónico: *ortizpaez@hotmail.com*

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Vol. I, N. 1 (1991)**
Carlos Gutiérrez Nuñez *Impacto de la apertura comercial en la estructura productiva de la economía nacional.* 7-32.
Héctor M. Cappello García *Sobre la identidad y el carácter nacionales.* 33-66.
Maribel Miró Flaquer *Mestizaje cultural e identidad nacional en la obra de Francisco Javier Clavijero.* 67-78.
Marco Aurelio Navarro Leal *Teoría y práctica educativa: piezas de un rompecabezas.* 79-91.
Enrique Salazar Peralta *La pertinencia estratégica de la empresa pública industrial en México.* 92-108.
Francisco Tirado Guerrero *La eficiencia terminal y el impacto social de los posgrados en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.* 109-117.
- Vol. I, N2 (1991) y Vol. II, N. 1 (1992)**
Héctor M. Cappello G. *Diagnóstico breve para un programa de modernización de la educación superior en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.*
Mario Lorenzo Martínez S. *Comparaciones interregionales de la relación esca-la-productividad en la agricultura del sector privado en México.* 36-44.
Eduardo Mercado Gá-miz *Los estudios de posgrado: demanda del sector productivo.* 45-50.
Maribel Miró Flaquer *1886: elecciones en Tamaulipas al Congreso de la Unión.* 51-56.
David Moctezuma N. *La cultura política de los mexicanos.* 57-72.
Marco Aurelio Navarro Leal *Elementos para el análisis de la determinación curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.* 73-86.
- Vol. II, N. 2 (1992)**
Raúl Béjar Navarro *El cambiomundial y la educación en México.* 7-16.
Casimiro Benavides y Gerardo Sánchez R. *La reserva de la biosfera "El Cielo": Caso de reflexión.* 17-25.
Héctor M. Cappello G. *Actitudes institucionales en madres trabajadoras de la maquila de la frontera norte y los valores subyacentes atribuidos al trabajo, la industria y la escuela.* 27-42.
- Úrsula Oswald Spring *México ante el reto del siglo XXI.* 87-102.
Michael L. Snyder *Puntajes mexico-americanos SAT: antes y después de una instrucción intensiva.* 103-106.
Juan Fidel Zorrilla Z. *Tradición científica de los estudios históricos en Tamaulipas.* 107-121.

- Carlota Guzmán Gómez Carlos Gutiérrez Núñez, Eduardo E. González
Los estudiantes en el mercado de trabajo (El caso de Historia y Economía de la UNAM). 43-61.
- Octavio Herrera Pérez Julián Treviño Villarreal, Hernández
Acercamiento a la historia de la tenencia de la tierra en una provincia del septentrión novohispano: la colonia del Nuevo Santander. 63-97.
- Francisco F. Pedroche y Arturo Mora Olivo y
Roberto Margain Hernández Américo Cardona Estrada
Consideraciones económicas sobre ecología. 99-107.
- Michael L. Snyder y José Enrique Malagón Infante
Muñoz Delgado *Una comparación transcultural entre estudiantes de distintas nacionalidades. -Atribución del éxito académico*. 109-117.
- Juan Fidel Zorrilla Z. *Protagoísmo social y político en Tamaulipas*. 119-127.
- Vol. III, N. 1 (1993)**
Magali Daltabuit Godás y Ana María Chávez Galindo
Juan Manuel Palencia A. *Conocimientos y creencias relacionadas al dengue y otras enfermedades febriles en comunidades de la península de Yucatán*. 9-20.
- Carlos Gutiérrez Núñez, Eduardo E. González
Los alimentos y su impacto social a través de la historia de la humanidad. 75-83.
- Gabriel Hernández Santamaría
Posmodernidad: ¿Fin de la historia? 85-90.
- Marco Aurelio Navarro Leal
Planeación educativa y discurso político. 91-102.
- José Luis Pariente Frago
Los paradigmas de la administración. 103-127.
- Medardo Tapia Uribe
La cultura familiar y la escuela: el principio de nuestros sueños y nuestra imaginación. 129-143.
- Vol. IV, N. 1 (1994)**
M. Garza C., R. López de L. y T. Medina M.
Diagnóstico preliminar de los sistemas de producción. Caso: Valle de Jaumave, Tamaulipas. 9-24.
- Octavio Herrera Pérez
El clan fronterizo. Génesis y desarrollo de un grupo de poder político en el norte de Tamaulipas, 1821-1852. 25-61.
- Roberto César Hernández Elizondo
El desarrollo de la modernización educativa. 103-123.
- Ignacio Martín Baró
La identidad nacional del salvadoreño. 67-91.
- Josefina Mendoza, et al.
Mito, sexo y feminidad. 93-101.
- María Herlinda Suárez Zozaya
Equidad en una sociedad desigual. Reto de la modernización educativa. 103-123.
- Vol. III, N. 2 (1993)**
Héctor M. Cappello G.
Identidad y carácter nacionales. Estudio comparativo entre regiones del Occidente y del Bajío. 7-37.
- Ana María Chávez Galindo
La migración y el trabajo femenino. El caso de Tijuana. 39-73.

- llo del comercio exterior en Tampico, México, durante el Porfiriato. 63-78.
- Isabel de la Portilla Flores *Estrategias para un análisis y evaluación de los programas de posgrado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.* 79-84.
- Carlos A. García Molina, et al. *Frontera norte: perfiles de modernidad en la década de los ochenta. Una interpretación sociodemográfica.* 85-101.
- Adriana Yáñez Gerard de Nerval y la esencia de la poesía. 103-109.
- Juan Fidel Zorrilla Z. *Movilidad y continuidad en el poblamiento de Tamaulipas.* 111-117.
- Vol. IV, N. 2 (1994)**
- Raúl Béjar Navarro, Carlos G. Béjar y Héctor M. Cappello G. *The academic evaluation of the Researcher's National System.-Some statements and consequences.* 9-27.
- Gloriosa Canino, Ian A. Canino y Milagros Bravo *Diagnostic assessment with Hispanic children.* 29-41.
- Héctor M. Cappello G. *Similarities and differences between Hispanic and Mexicans about their national identity and national character.* 43-63.
- Juan Ramón de la Fuente *Health research needs and opportunities across the border.* 65-70.
- Sue Keir Hoppe, Robert L. León y Teófilo Garza-Elizondo *Depression in primary care settings in the United States and Mexico.* 71-81.
- María Elena Medina Mora *The Mexican Institute of Psychiatry and Who.* 83-88.
- David Moctezuma Navarro *Governability and public policies.* 89-101.
- Lee N. Robins *Cross-cultural issues in diagnosis.* 103-118.
- Arnoldo Rodrigues, M. Alice D'Amorin, Bernardo Jablonsky y Jacqueline Pinto Martins *Atribución del éxito o el fracaso a la habilidad o al esfuerzo en dos culturas.* 119-132.
- Juan Fidel Zorrilla (+) y Maribel Miró Flaquer *Consideraciones sobre el litoral del Nuevo Santander.* 133-150.
- Vol. V, N. 1 (1995)**
- Héctor M. Cappello G. *Processes of change in the civic-political identity and character of two cities from the northeast of Mexico.-Revisiting the theory.* 9-55.
- Carlos González Sierra *Introducción a la filosofía de Eduardo Nicol (un punto de vista externo).* 57-87.
- Araceli Rivera Estrada *Rito y ceremonial de las unidades bioculturales en Balcón de Montezuma, Tamaulipas.* 89-115.
- Ma. Herlinda Suárez Zoza *Higher education, employment and economic development in Mexico.* 117-134.
- Vol. V, N. 2 (1995)**
- Carlos González Salas *Cultural identity of the different regions in Tamaulipas.* 9-22.
- Carlos Gutiérrez Núñez (+) *Economic-environmental evaluation in the agricultural sector of Tamaulipas.* 23-55.

- Roberto C. Hernández ___ *National conscience along the northern Mexican border.* 27-44.
- Elizondo *Sobre los conceptos de región y totalidad. Consideraciones metodológicas para el estudio de los procesos sociales regionales.* 57-69.
- ___ *About the concepts of the region and totality. Methodological considerations for the study of social regional processes.* 71-82.
- Wayne H. Holtzman *Search for a common language in psychological and psychiatric assessment: the Texas World Health Organization Collaborating Center.* 83-98.
- José Luis Pariente Frago *La ley Orgánica de la administración pública en el Estado de Tamaulipas.* 99-118.
- Jesús Tamayo *Radioactive and toxic waste dumps in the U.S. - Mexican border. Chromology and notes of a recent experience.* 119-137.
- Vol. VI, N. 1 (1996)**
- Héctor M. Cappello G. *Conciencia nacional a lo largo de la frontera norte de México.* 9-26.
- Daniel Mato *Relaciones internacionales y transnacionales. Las luchas por los derechos de los indígenas de América "Latina" y la transformación de las sociedades abarcanes.* 45-62.
- ___ *International and transnational relations. The struggles for the rights of indigenous people in "Latin" America, and the transformation of encompassing societies.* 63-79.
- Marco Aurelio Navarro y Dora María Lladó *Ubicación laboral de los profesionistas en Tamaulipas. Una primera aproximación.* 81-96.
- ___ *Labor position of "profesionistas" in Tamaulipas. A first approximation.* 97-111.
- Andrés Piqueras Infante *Lo étnico y lo nacional en el proyecto del Marco-Estado. El caso de Europa.* 113-142.
- ___ *Ethnicity and nationality in the Marco-State project. The case of Europe.* 143-170.
- Vol. VI, N. 2 (1996)**
- Freddy Paniagua, Víctor T. Tan y Angela S. Lew *Un resumen de las vacaciones culturales en el DSM-IV.* 7-32.
- ___ *A summary of cultural variations in the DSM-IV.* 33-57.
- José Luis Pariente Frago *Los Planes Estatales de Desarrollo y las actividades artísticas y culturales en Tamaulipas.* 59-81.
- ___ *State Development Plans and artistic and cultural activities in Tamaulipas.* 83-103.
- Héctor S. Rosales Ayala *La tentación de existir. Ensayo sobre subjetividad y cultura.* 105-128.
- ___ *The temptation of existing. Essay on subjectivity and culture.* 129-150.
- Víctor Zúñiga, César Fuentes y Jesús Montenegro *Centralismo y autonomía en el arte en el norte de México. Ciudad Juárez y Monterrey: 1945-1990.* 151-176.
- ___ *Centralism and autonomy of art in the north of Mexico. Ciudad Juárez*

- and Monterrey: 1945-1900. 177-200.
- Vol. VII, N. 1 (1997)**
- Teresita E. Aguilar *Medición de la participación en el ocio étnico.* 7-21.
_____*A measure of ethnic leisure participation.* 23-36.
- Héctor M. Cappello G. *El prejuicio en relación a las actitudes hacia los servicios médicos del IMSS.* 37-61.
_____*Prejudice related to attitudes toward social security medical services.* 63-86.
- Miguel Ángel Galina H., Janet Hummel y Claudia D. Puga *El reto de los estudios de posgrado en el marco del Tratado de Libre Comercio. Una revisión en medicina veterinaria.* 87-100.
_____*The challenge of postgraduate studies in the NAFTA framework. A review in veterinary medicine.* 101-113.
- Mario A. Vázquez Soriano *Los espacios del patrimonio arquitectónico y urbano de Nuevo Laredo.* 115-125.
_____*Spaces of Nuevo Laredo's architectural and urban patrimony.* 127-136.
- Arturo Zárate Ruiz *El debate en torno a la "bondad" de la pena de muerte.* 137-151.
_____*A discussion about the "benefits" of capital sentence.* 153-166.
- Vol. VII, N. 2 (1997)**
- José Castillo *Fertilidad y empleo informal: Un estudio de los determinantes socioeconómicos de las tasas de natalidad en México.* 7-19.
_____*Fertility and informal employment: A study into the economic determinants of birthrates in Mexico.* 21-33.
- Cecilia Garza *El "mañana" está aquí para los inmigrantes que buscan la ciudadanía norteamericana.* 35-45.
_____*"Mañana" is here for immigrants seeking American citizenship.* 47-56.
- Héctor S. Rosales Ayala *El desarrollo sustentable. Propuesta de reformulación desde el ámbito cultural.* 57-72.
_____*Sustainable development. A proposal of reformulation from the cultural point of view.* 73-87.
- José Antonio Trujeque De *la seguridad personal a la dominación colectiva. Notas sobre la constitución de liderazgos y redes de poder en ambientes marginales.* 89-117.
_____*From personal security to collective domination. Notes about the constitution of leaderships and power networks in marginal environments.* 119-145.
- Eleuterio Zúñiga Reyes *Formación e investigación educativa en la educación superior.* 147-160.
_____*Educational training and educational research in higher education.* 161-173.
- Vol. VIII, N. 1 (1998)**
- Teresita E. Aguilar y Cathy A. Pohan *Una experiencia de inmersión cultural para aumentar la competencia transcultural.* 7-28.
_____*A cultural immersion experience to enhance cross cultural competence.* 29-49.
- Héctor M. Cappello G. *Identidad nacional y carácter cívico-político en dos re-*

- giones de México. -Comparaciones entre ciudades del norte y centro-sur. 51-74.
- ____National identity and civic-political character in two regions of Mexico. -Comparisons between north and south-center cities. 75-96.
- Neva Milicic y Ana María Arón *Clima social escolar: un programa de mejoramiento*. 97-114.
- ____School social climate: An improvement program. 115-131.
- David Moctezuma Navarro *La reforma del Estado y el pacto federal*. 133-145.
- ____State reformation and the federal pact. 147-158.
- Mario A. Vázquez Soriano *Precisiones sobre la ciudad fronteriza al final del siglo*. 159-172.
- ____Issues on the border city of the end of the century. 173-185.
- Vol. VIII, N. 2 (1998)**
- Rosa G. Leal Reyes y Ma. del Rosario Contreras Villarreal *Evaluación diagnóstica de la línea curricular de investigación*. *Licenciatura en Ciencias de la Educación, con especialidad en Ciencias Sociales*. 7-24.
- ____Diagnostic evaluation of the research curricular line, Bachelo'r degree in Educational Sciences, major in Social Studies. 25-41.
- ____Psychoanalysis in Social Sciences. 59-73.
- Ma. Lisa Rodríguez Sala *Diego Ortíz Parrilla, capitán de presidios y gobernador de Coahuila. Protagonista en el conocimiento del Septentrión Oriental Novohispano*. 75-111.
- ____Diego Ortíz Parrilla, captain of presidios and governor of Coahuila. Important personage for the Knowledge of New Spain's northern region. 113-147.
- Antonio N. Zavaleta "El niño Fidencio": un santo popular para el nuevo milenio. 149-178.
- ____"El niño Fidencio": A folk-saint for the new millennium. 179-208.
- Vol. IX, N. 1/N. 2 (1999)**
- Davis Stea, Anne Reid, Mónica Varela Cuevas y Gloria Lara Millán *Cognición espacial en niños pequeños de un pueblo pesquero de Oaxaca*. 19-39.
- ____Spatial cognition among small children in a Oaxacan fishing village. 41-60.
- Gloria Lara Millán, Mónica Varela Cuevas y Anne Reid *Talleres de Educación Ambiental (EDUAMI)*. 61-75
- ____Workshops of environmental education (EDUAMI). 77-91.
- César A. Cisneros Puebla y Anne Reid Rattenberry *Sistemas de información geográfica, identidad de lugar y mapas cognitivos: una aproximación psicossocial a la geografía ingenua*. 93-107.
- ____Geographical information systems, place identity, and cognitive maps: A psychosocial approximation to naif geography. 109-122.
- Reginald G. Golledge, Jack M. Loomis y Roberta L. Klatzky *Los mapas auditivos: ¿Qué son y cómo pueden utilizarse para enseñar geografía?* 123-146.
- ____Auditory maps: What are they and how can they be used to teach geography? 147-169.

- Rod Gerber ¿Cómo aprenden las personas sobre su ambiente a través de gráficos que cuantifican información geográfica? Hacia una teoría. 171-193.
- _____*How do people learn about the environment through graphics that quantify geographical information? Towards a theory.* 195-217.
- Thomas F. Saarinen *La naturaleza eurocéntrica de los mapas mentales del mundo.* 219-253.
- _____*The eurocentric nature of mental maps of the world.* 255-273.
- Héctor M. Cappello G. *Representación social del medio ambiente y actitudes políticas de los ciudadanos cercanos a una campaña política.* 275-286.
- _____*Social representation of environment and political attitudes of citizens close to a political campaign.* 287-298.
- Pamela Wridt, Jan Hertel y Linda Hamon *La geografía por género de la vida adolescente en Hastings, Minnesota y New Braunfels, Texas.* 317-332.
- Vol. X, N. 1 (2000)**
- Orlando Albornoz *La profesión académica. Los términos de referencia de su mejoramiento y capacitación: profesionales que enseñan o profesionales de la enseñanza.* 9-29.
- Miguel Ángel Campos Hernández, Sara Gaspar Hernández y María Angélica Alucema Molina *Análisis del discurso de la conceptualización de estudiantes de biología de nivel universitario.* 31-71.
- Pablo Hernández Christlieb *Psicología colectiva e historia y memoria.* 73-92.
- Manuel Marín Sánchez *El compromiso de la universidad en la sociedad de bienestar.* 93-107.
- Maribel Miró Flaquer *La federación vs. los estados, resistencia ante la implementación de un proyecto nacional. El caso de Tamaulipas, 1867-1900.* 109-137.
- Lorenzo Ochoa *Las investigaciones de la historia antigua de la Huasteca. Divagaciones para una sinfonía inconclusa.* 139-161.
- Silvia Elguea Béjar *Revisión sobre algunos aspectos que involucran sustancias tóxicas y entrevista con un abogado defensor del interés público.* 165-174.
- David Stea *El "Cordón" y la "Región Beige": un panorama.* 175-191.
- John Tiefenbacher *Factores exógenos, sistemas abiertos y los SIG's en la investigación en salud ambiental en la frontera.* 193-207.
- Benjamin Zhan *El "Cordón" y la "Región Beige": sistemas de información geográfica para el análisis epidemiológico.* 209-220.
- Vol. X, N. 2 (2000)**
- Javier Álvarez Bermúdez *El desarrollo de programas de segunda lengua en nuestro contexto. Aportes para una discusión.* 9-42.
- Ángela Arruda *El estado del arte de las representaciones sociales en Brasil: los primeros pasos.* 43-50.
- Héctor M. Cappello G., Ma. de las Mercedes Barbancho Morant, Soledad

- Cabrera Jiménez, Ma. del Mar Fernández Pineda, Lola Ordóñez Suárez y Sonia Rosas Rodríguez *Componentes transculturales en la ponderación de reactivos de escalas evaluativas sobre instituciones del "Estado-Nación"*. 51-62.
- Germán Gómez P. *Lo social*. 63-91.
- Fuensanta López Rosales y Víctor Manuel Padilla Montemayor *Conductas de riesgo sexual y clase social: autoeficacia percibida*. 93-109.
- Abraham Quiroz Palacios *Problemas y perspectivas de la psicología política en México*. 111-119.
- Eulogio Romero Rodríguez *Las mujeres: objeto y sujeto psicosocial*. 121-144.
- Michel Louis Rouquette *Representaciones, historia y discurso*. 145-152.
- Alejandra Torreti H., Neva Milicic M. y Lidia Alcalay S. *Diseño de un programa para favorecer la identidad de género en alumnos de 7º y 8º de Enseñanza General Básica*. 153-177.
- Vol. XI, N. 1 (2001)**
- Margarita del Olmo *El velo de la discrodia: un análisis del reflejo de la sociedad española en el velo de una conserva*. 9-28.
- Itzair Fernández, Elena Zubieta y Darío Páez *Emocionarse en Latinoamérica*. 29-53.
- Cirilo H. García *Un análisis de proceso comparativo de las políticas sociales en Chile y en México: el caso de la pobreza*. 55-83.
- Ana Hirsh Adler *Las investigaciones sobre los valores nacionales en México*. 85-112.
- Manuel Marín Sánchez, Amalia Pérez Astiárraga y Yolanda Troyano Rodríguez *Análisis diferencial de la estructuración del tiempo en los desempleados andaluces y su influencia en el bienestar psicológico*. 113-137.
- Roberto Mendoza Pinto *Carácter nacional de la percepción de sí mismo*. 139-165.
- Alberto RHI-Sausi Galindo y Sandra J. González Scott *Síndrome depresivo e indicadores de marginalidad en sexoseroidoras. Estudio transversal en sexoseroidoras de Ciudad Victoria, Tamaulipas, que acuden a revisión ginecológica*. 167-180.
- Manuel Ribeiro Ferreira *El trabajo de la mujer y las relaciones conyugales en las familias mexicanas*. 181-195.
- Vol. XI, N. 2 (2001)**
- Christian Berger, Neva Milicic, Lidia Alcalá y Alejandra Torretti *Adolescencia y género: la voz y la fuerza de esta etapa vital*. 9-42.
- Eduardo M. Cervelló, Ruth Jiménez, Alejandra Nerea, Luis Ramos, Fernando del Villar y Francisco J. Santos Rosa *Una aproximación social-cognitiva al estudio de la coeducación y los compartimientos de disciplina en las clases de Educación Física*. 43-64.
- Águeda Gómez *Nuevos actores frente al fenómeno de la globalización: los movimientos indígenas en América Latina*. 65-82.

- Guitté Hartog *Socialización y cambios en favor de una verdadera igualdad de género*. 83-105.
- Oscar Misael Hernández *Incidencia infractora femenina en Tamaulipas*. 107-120.
- Victoria Macías Moreno y Miguel Moya *Género y deporte en adolescentes. Creencias, actitudes y prácticas deportivas: la influencia del género*. 121-142.
- José Luía Valdez Medina, Patricia Pagol Avilés y Myrna Leesley Sotoyor Serrano *Significado psicológico de democracia*. 143-151.
- José Luía Valdez Medina, Bertha Castro Ruiz, Dalia Cecilia Ortega Domínguez y Elsy Raquel Armeaga López *Significado psicológico de cambio político en México*. 152-160.
- Jesús Antonio Mondragón y José Luis Valdez Medina *Significado psicológico de gobierno*. 161-172.
- Vol. XII, N. 1 (2002)**
- Mercedes López Sáez, Fernando Molero y José Francisco Morales *El individualismo-colectivismo como dimensión transcultural a la luz del cuestionario de Triandis*. 19-45.
- Ana I. Vergara Iraeta *Autoconcepto de género y variabilidad cultural en América*. 47-62.
- Itziar Fernández, Javier Álvarez, Ana Silvia Velásquez y José Ignacio Ruiz *Actitudes, autoconceptos y expresión emocional en América*. 63-74.
- Silvia Ubillos, Elena Zubieta, Jean Claude Deschamps y Aldo Vera *Amor, cultura y sexo*. 75-101.
- Georgina García Rodríguez, Rolando Díaz Lovíng y Sofía Rivera Aragón *Historias de amor en parejas mexicanas*. 103-137.
- Miguel Moya, Francisco Expósito, Rosa Rodríguez Bailón, Peter Glick y Darío Páez *Sexismo ambivalente en España y en Latinoamérica*. 139-167.
- Héctor M. Cappello G. y Manuel Marín Sánchez *Identidad, carácter cívico-político y emoción en dos países -España y México*. 169-207.
- Vol. XII, N. 2 (2002)**
- Miguel Ángel Campos H y Carlos Salazar H. *El aporte escolar a la construcción conceptual de la sexualidad*. 9-44.
- Fernando del Villar A., Luis Antonio Ramos M., Eduardo Cervelló G., José Antonio Julián C. y Ruth Jiménez C. *El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de educación física en su formación inicial*. 45-64.
- Pedro Espinoza Baca *Reflexiones en torno a las bases metodológicas de los estudios histórico-ambientales*. 65-86.
- Kristin M. Ferguson *La migración de los niños hacia la calle en el micro, meso y macrosistemas: una revisión teórica*. 87-113.
- Manuel Marín S., Amalia Pérez A. y Yolanda Troyano R. *Un estudio sobre expectativas y disponibilidad para el empleo de una población de jóvenes en formación profesional ocupacional*. 115-128.
- Marco Aurelio Navarro

- L., Dora María Lladó L. y María de Lourdes Cruz A. *Demandas de educación superior en Valle Hermoso, Tamaulipas*. 129-139.
- Verónica Pallini *Imaginario sociales. Estudio de caso en la ciudad de Buenos Aires*. 141-161.
- Luis Iván Sánchez y Margarita Gómez M. *Las LINEADs como modelo académico de atención y diversificación de la demanda educativa en la UAT*. 163-173.
- José Luis Valdez M., Manuel Alejandro Cruz Aguilar, Jesús Antonio Mondragón, Lilián Poblette Morales, Eduardo Vara Bobadilla, Rocío Salinas Sánchez y Claudia Lizet García de la Mora *El significado psicológico de "ciudadano", "PRI" y "Fox"*. 175-205.
- Eleuterio Zúñiga Reyes *Los programas de formación docente: una visión más allá del aula*. 207-218.
- Vol. XIII, N. 1 (2003)**
- Héctor M. Cappello G. *Prevalencia del uso de drogas ilícitas en estudiantes de enseñanza media y media superior en dos ciudades de Tamaulipas*. 11-47.
- Jesús Cartelle Fernández, Beatriz Fernández de Sanmamed San Pedro y Carlos Guillén Gestoso *La ciudad de las esquimas*. 49-56.
- Jesús Cartelle Fernández, Beatriz Fernández de Sanmamed San Pedro, Juan José Sieira Valiño y Carlos Guillén Gestoso *Estructura y organización de un servicio de drogodependencias: bases para la calidad*. 57-95.
- Ubaldo Cuesta *Contrapublicidad de alcohol y tabaco: una interpretación desde el paradigma del procesamiento de la información*. 97-142.
- José A. García del Castillo Rodríguez *Familia y drogas*. 143-163.
- José Antonio Gómez Fraugela, María Ángeles Luengo, Estella Romero y Paula Villar *El programa Construyendo Salud: un programa de prevención del abuso de drogas empíricamente fundamentado*. 165-202.
- Francisca López Torrencillas, Raquel León Arroyo, Juan F. Godoy, José Antonio Muela Martínez y Francisco Araque Serrano *Factores familiares que inciden en las drogodependencias*. 203-230.
- Manuel Marín Sánchez y Eduardo Infante Rejano *La edad de inicio como variable predictoría de la trayectoria de consumo de droga*. 231-243.
- Manuel Marín Sánchez, Eduardo Infante Rejano y Marco Rivero Cuadrado *Tipo y trayectoria de consumo de droga, edad de inicio y comportamiento violento en jóvenes andaluces*. 245-261.
- Manuales Marín Sánchez, Inmaculado Medina del Castillo y Jerónimo Barranco Navarro *Bienestar percibido subjetivo y uso recreativo de drogas: implicaciones para la intervención desde el concepto de reducción de riesgos*. 263-284.
- Gonzalo Musitu Ochoa y Juan Herrero Olaizola *El rol de la autoestima en*

- el consumo moderado de drogas en la adolescencia.* 285-306.
- Vol. XIII, N. 2 (2003)**
- José A. Alonso *La mujer mexicana en la época neoliberal. El caso del estado de Puebla.* 9-36.
- Luisa Álvarez Cervantes *La idea del hombre. El hombre como ser de relaciones.* 37-71.
- Luis Fernando Barragán Maza *Síntomas climáticos psicosexuales en mujeres mayores de 30 años. Trabajadoras cs. amas de casa que asisten a la consulta de climaterio.* 73-93.
- Águeda Gómez *Contextos y actores. Oportunidades políticas y movilizaciones étnicas en América Latina.* 95-126.
- Guitté Hartog y María Eugenia Ríos Marín *En la ley de la selva, los hombres ganan. En la búsqueda de la justicia, las mujeres esperan.* 127-147.
- Oscar Misael Hernández *Piedras después del alboroto. Los límites de la movi- lización campesina. El caso de un grupo campesino en el sur de Tamaulipas.* 149-169.
- Rosa G. Leal Reyes, Ma. del Rosario Contreras Villarreal y Amalia Cedillo Castro *La estructura cognoscitiva de estudiantes de secundarias generales. Un estudio comparativo sobre el conocimiento de historia de México.* 171-192.
- Vol. XIV, N. 1 (2004)**
- Francisco Laca Arocena y Ramón Alzate Sáez de Heredia *Estrategias de conflicto y patrones de decisión bajo presión de tiempo.* 11-32.
- Juan Antonio Moreno y Eduardo Cervelló *Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física.* 33-51.
- Michelle Adriana Re- cio Saucedo *Enfoques de aprendizaje, rendimiento y satisfacción de los alumnos en un curso de teleinformación.* 53-81.
- Jesús Rivera Navarro *Asociaciones y grupos de ayuda mutua: un nuevo pa- radigma en el ámbito de la salud.* 83-99.
- José Luis Valdez Medina, Manuel Alejandro Cruz Aguilar, Raquel Gar- cía Martínez y Norma Ivonne González Arratia López Fuentes *Significa- do psicológico de "México" entre niños.* 101-111.
- José Luis Valdez Medi- na, Jesús Antonio Mon- dragón, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes y Sergio Gon- zález Escobar *Significado psicológico de " respeto" entre adolescentes.* 113-129.
- Luis Antonio Yong Va- rela *Modelo de aceptación tecnológica (TAM) para determinar los efectos de las dimensiones de cultura nacional en la aceptación de las TIC.* 131-171.
- Vol. XIV, N. 2 (2004)**
- Héctor M. Cappello G. *Influencia social, rendi- miento y evaluación del programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias (PEVC) en Educación Bá- sica en Tamaulipas.* 13-45.
- Héctor M. Cappello G., Ma. Isabel Aguirre Flo-

- res, Rosa D. Castro, Juana Imelda Infante Arratia y Raúl Marín Aguilar *Estudio del análisis de la consistencia interna y la validez de construcción de una prueba en el Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias.* 47-72.
- Rosa Delia Castro Tovar *Enseñanza de las ciencias en educación básica: una estrategia hacia el logro de aprendizajes científicos.* 73-96.
- Rosa Delia Cervantes Castro Tovar *Evaluación de la formación docente en los participantes en el Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias en Educación Básica, en Victoria, Tamaulipas.* 97-118.
- Sergio Correa Gutiérrez *Evaluación del aprendizaje en ciencias en la educación primaria de tamaulipas.* 97-118.
- Juana Imelda Infante Arratia *El dibujo y la expresión oral como evidencias en el desarrollo del pensamiento de los niños escolares.* 153-172.
- Raúl Marín Aguilar *La formación de los conceptos de la ciencia en alumnos de escuelas primarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas.* 173-201.
- Ma. de Jesús Medina Andrade *Análisis del enfoque teórico del Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias en Educación Básica (Una experiencia tamaulipeca).* 203-222.
- Maribel Ríos Everardo, Miguel Ángel Cisneros Cruz, Luis de la Garza Castillo, Ma. de Jesús Medina Andrade, Federico Muñiz Ramírez y Damaris Lety Valencia Lozada *Aproximación constructivista de la enseñanza vivencial de las ciencias en Tamaulipas.* 223-252.
- Vol. XV, N. 1 (2005)**
- Francisco Bijarro Hernández *El rostro de la miseria y la vejez. El adulto mayor de las zonas periféricas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.* 11-33.
- Belén Boveille Luca de Tena, Scherezada Mansur Balboa y Julio Zavala González *La reforma curricular en un proceso de acreditación y certificación.* 35-55.
- Argelia Fernández Díaz *La participación en algunas experiencias en la interrelación de los centros docentes con la comunidad. Aciertos y desaciertos.* 57-78.
- Rubén Guerrero Cuéllar y Luis Arturo Rivas Tovar *Comercio electrónico en México: propuesta de un modelo conceptual aplicado a las PyMEs.* 79-116.
- Antonio Martínez Torres *Generación 2000: inserción laboral. Primera aproximación al seguimiento de egresados de la UAMCEH de la UAT.* 117-145.
- José Moral de la Rubia *La alexitimia en relación con el sexo y el rol de género.* 147-166.
- José Luis Pariente Frago *so La formación de administradores en el nuevo entorno internacional.* 167-193.
- Francisco Sacristán Romero *Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos.* 195-213.
- Vol. XV, N. 2 (2005)**
- Francisco Díaz Bretones *Comportamiento económico*

- co: *Una introducción*. 7-12.
- Luis Ignacio Álvarez González y Jorge Coque Martínez *¿Se gestionan profesionalmente las organizaciones no lucrativas? Estudio de su orientación al mercado en una comarca del norte de España*. 19-41.
- Arvind Ashta *Psychology and risky decision process for corporate investments*. 43-66.
- Héctor M. Cappello G. *Instituciones económicas y su apelación identitaria en las sociedades complejas. -Comparaciones empíricas entre Sevilla y regiones mexicanas*. 67-83.
- Francisco Díaz Bretones y José María González González *Comportamiento emprendedor e inmigración*. 85-101.
- Carlos García Gutiérrez Fernández, Juan Carlos García Villalobos y Marta Miranda García *La implicación personal en las decisiones que conforman la economía. Una aproximación*. 103-115.
- Virgilio Ortega, Juan Carlos Rodríguez Vargas, Mariana Denegri y René Gemp *Segmentación psicoeconómica: Obtención y validación de perfiles para consumidores adultos jóvenes de nivel socio-económico medio y alto en Colombia*. 117-132.
- Clemente Rodríguez Sabinote, Oswaldo Lorenzo Quiles y Lucía Herrera Torres *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad*. 133-154.
- José G. Vargas Hernández *Neo-colonialismo, resistencia, crisis y transformación del Estado*. 155-183.
- Victoria Zarco Martín y Andrés Rodríguez Fernández *Ética y responsabilidad social en las organizaciones actuales*. 185-203.
- Vol. XVI, N. 1 (2006)**
- Patricia Amaro González, Pedro Espinoza Baca, Guadalupe Chávez González y Humberto Rodríguez Hernández *Valores estudiantiles: El caso de la UAMCEH*. 9-49.
- Héctor M. Cappello G., Isabel Aguirre Flores, Reynaldo Bazaldúa López, Juana Imelda Infante Arratia y Raúl Marín Aguilar *Una mirada al aula*. 51-72
- Rosa Delia Castro Tovar y Rosa Delia Cervantes Castro *Evaluación docente desde una perspectiva etnográfica cualitativa: El caso de un docente principiante en el Programa Enseñanza Vivencial de las Ciencias*. 73-103.
- Javier Golzález García *Estrategias de lectura conjunta en narraciones infantiles*. 105-126.
- Josefina Guzmán Acuña *Altas calificaciones, bajas expectativas profesionales: mujeres egresadas de la universidad con altos promedios académicos y su incorporación al mercado laboral*. 127-145
- Manuel Marín Sanchez, Alfonso Javier García González y Yolanda Troyano Rodríguez *Modelo de ocio activo en las personas mayores. Revisión desde una perspectiva psicossocial*. 147-167.
- Héctor F. Saldivar Garza *La pertinencia en las polí-*

ticas educativas internacionales para la educación superior: Sugerencias para su operatividad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. 169-184.

Vol. XVI, N. 2 (2006)

Oscar Misael Hernández *Adolescentes y representaciones de género sobre la familia y sus miembros en Ciudad Victoria, Tamaulipas.* 9-30.

José M. Muriá De Nueva Galicia a jalisco. 31-49.

Antonio José Romero Ramírez *Las raíces del terror islámico en Argelia y Egipto.* 51-69.

Estefanía Jenórimo Sánchez-Beato y Antonio Miguel Cardona Álvarez *Derecho a la educación y democracia: Los principios directrices constitucionales inspiradores de la enseñanza en México.* 71-107.

José Guadalupe Vargas Hernández *Redes globales emergentes.* 109-140.

Iñaki Vázquez Larrea *Los orígenes del nacionalismo vasco.* 141-161.

Antonio Zavaleta *La*

competencia cultural y la prestación de servicios de salud a poblaciones latinas. 163-181.

Vol. XVII, N.1 (2007)

Arun Kumar Acharya *A methodological approach to study hidden populations. The case of trafficked women in México City.* 9-23.

José Álvarez Rodríguez, Clemente Rodríguez Sabiote y Oswaldo Lorenzo Quiles *Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado.* 25-46.

Ana Isabel Franco Blanco García *¿Con que sueña una feminista? Sobre conciliación de vida laboral y familiar.* 47-65.

Héctor M. Cappello G., Antonio E. de Pedro Robles y José María López Sánchez *El efecto de la globalización en la identidad nacional. Un análisis regional.* 67-92.

Antonio E. de Pedro Robles, Héctor M. Cappello G. y José María Sánchez *Características del Proyecto Educativo Bolivariano: El*

tránsito del vasallo al ciudadano (1810-1830). 93-113.

José María López Sánchez, Héctor M. Cappello G. y Antonio E. de Pedro Robles *Intelectualidad española en América. La junta para Ampliación de Estudios y sus redes culturales.* 115-140.

Balvina Rodríguez Benavides *“Hola, soy Jairo”. Historias de vida de la emigración colombiana en España.* 141-161.

Agapito Salinas Gutiérrez y Pablo Martínez Cambor *Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La UAMAC de la UAT.* 163-192.

Luis Fernando Villafuerte Valdés *El Estado de Derecho y la construcción de la democracia en México. Una agenda mínima.* 193-214.

Vol. XVII, N. 2 (2007)

Miguel Miranda Aranda *El compromiso con la ciencia. Conocimiento y técnica en el trabajo social.* 11-30.

Fernando Álvarez Uría *La crisis de los sistemas de protección social.* 31-55.

- Joé Ramón Bueno Abad *Entre individuo y sociedad: Un repaso histórico.* 57-88.
- Jean-Piere Deslauriers *El trabajo social quebequense.* 89-105.
- Emilia E. Martínez Brawley y Paz M-B Zorita "Se sabe más de lo que se expresa": *Crítica a la enseñanza del trabajo social en los Estados Unidos de América.* 107-126.
- Xavier Pelegrí Viña *El modelo de servicios sociales en España.* 127-152.
- José Vicente Pérez Cosín *Trabajo social: Globalización y posmodernidad.* 153-175.
- Manuel Ribeiro, Raúl E. López y Sandra E. Mancinas *Trabajo social y política en México.* 177-202.
- Bibiana Travi *Diseño, aplicación y evaluación de técnicas e instrumentos en la intervención profesional.* 203-225.
- Vol. XVIII, N. 1 (2008)**
- F. H. Eduardo Almeida Acosta *Las sociedades del Conocimiento y los procesos proximales del desarrollo humano.* 23-51.
- Martín López Calva *Formación humana y sociedades del conocimiento: de la ambigüedad a la complejidad.* 53-71.
- Miguel Ángel Carrasco *Las herramientas de la lecto escritura digital en la era de la Sociedad-Red.* 73-90.
- Jesús Rivera de la Rosa y Laura Rodríguez Matamoros *La Sociedad del Reconocimiento: perspectivas latinoamericanas.* 91-107.
- Celine Armenta *Educación incluyente para sobresalientes en las sociedades del conocimiento.* 109-131.
- Guillermo Hinojosa Rivero *El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales.* 133-154.
- María Covadonga Cuétara Priede *La transformación de las representaciones de género en la educación superior.* 155-174.
- María Eugenia De la Chaussée Acuña *Cómo toman decisiones educativas los profesores universitarios.* 175-199.
- Gonzalo Inguanzo Arteaga *Cultura política de estudiantes de Psicología de la UIA Puebla en 2000 y 2005.* 201-227.
- Ma. de Lourdes Pérez Oseguera, Laura Coppe Gorozpe, Tatiana Pérez Petrone y Tatiana Trujillo Viruega *Mujeres migrantes y violencia.* 229-250.
- Vol. XVIII, N. 2 (2008)**
- Julio Cabero Almenara *A manera de presentación.* 7-12.
- Julio Cabero Almenara *La investigación en la educación a distancia en los nuevos entornos de comunicación telemáticos.* 13-34.
- Josefina Acuña Guzmán y Olga Hernández Limón *Trece años de posgrado distancia en el Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.* 35-58.
- Francisco Martínez Sánchez y Ma. Paz Prendes Espinosa *Estrategias y espacios virtuales de colaboración para la enseñanza superior.* 59-90.
- Ma. del Carmen Llorente Cejudo *Actitudes de alumnos universitarios en procesos de formación blended*

- learning. 91-111.
- Michelle Recio Saucedo *Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de educación a distancia.* 113-144.
- Elvida Esther Navas Piñate *Un repositorio de objetos de aprendizaje para la Universidad Metropolitana.* 145-169.
- José Ignacio Aguaded Gómez, Ramón Tirado Morueta y Julio Cabero Almenara *Los centros TIC en Andalucía, España: un modelo de implicación del profesorado en la integración curricular de la tecnología.* 171-199.
- Vol. XIX, N. 1 (2009)**
- Rosa Delia Cervantes Castro, Héctor M. Cappello G. y Rosa Delia Castro Tovar *Análisis de las actitudes docentes hacia una educación científica. Un estudio del Programa de Enseñanza de las Ciencias aplicando en escuelas primarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas.* 9-26.
- Carlos Enrique González Sierra (+) y Leticia E. Hernández Chávez *La epistemología de Jean Piaget en el contexto de la filosofía contemporánea.* 27-50.
- Juana Imelda Infante Arratia y Andrés Caballero Ruiz *La influencia del idioma mam en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas en niños de Tercer Grado de Primaria de la región Soconusco del estado de Chiapas, México.* 51-66.
- José María López Sánchez *Los albores de una empresa cultural: el Centro de Estudios Históricos de Madrid.* 67-89.
- Leticia Mendoza Alcocer, Reinaldo Novelo Herrera, Mirta Flores Galaz y Adda Mendoza Alcocer *Adaptación al cambio: diferencias entre militantes y no militantes de una organización política.* 91-111.
- Rubia *Estudio de validación de la Escala de Ajuste Didáctico (DAS) en población mexicana.* 113-138.
- Ma. Dolores Ordóñez Suárez *Factores que influyen en el éxito de la reunificación familiar.* 139-161.
- Juan Manuel San Martín Reyna *Migración ilegal México-Estados Unidos. Un enfoque de series de tiempo.* 163-196.
- Iñaki Vázquez Larrea *La cultura política aranista: génesis y definición del nacionalismo vasco.* 197-223.
- Vol. XIX, N. 2 (2009)**
- Ma. del Rosario Contreras Villarreal y Mercedes Cubero Pérez *Un análisis de la construcción del concepto frontera desde una visión histórico-cultural de la mente.* 9-34.
- Cora Escolar *Políticas públicas y memoria. Los observatorios de los derechos humanos.* 35-50.
- Teresa Guzmán Acuña, Olga Hernández Limón y Josefina Guzmán Acuña *Evaluación e impacto del Promep en profesores universitarios. El caso de la Universidad de Tamaulipas.* 51-68.
- Mario Alberto Quintero Montelongo, Eugenio Pérez Córdoba y Sergio Correa Gutiérrez *La relación entre la autoeficacia y*

- la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior. 69-91.
- Michelle Adriana Recio Saucedo *Cultura, nacionalidad y modalidades de estudio. ¿Están todas las culturas preparadas para la educación a distancia?* 93-114.
- Evelia Reséndiz Balderas *Discurso, comunicación e interacción en la clase de matemáticas.* 115-134.
- Iñaki Vázquez Larrea *El Señor de los Cielos (Jaun Goikoa): la interpretación carobaojiana de la "locura" de Lope de Aguirre.* 135-159.
- Luis Fernando Villafuerte Valdés *Hacia un modelo pedagógico basado en competencias: el caso de la carrera de Administración de Negocios Internacionales de la Universidad Veracruzana.* 161-178.
- Vol. XX, N. 1 (2010)**
- José María Valcuende Del Río *Sexo entre hombres: Los límites de la masculinidad.* 11-37.
- David Foster Pedro Meyer *construir masculinidades, construir fotografías.* 39-58.
- Mauricio Menjívar Ochoa *Trabajadores afrodescendientes, masculinidad y violencia en la bananera Caribe de Costa Rica, 1900-1930.* 59-84.
- Sonia Hernández *Cooperación de los sexos para el bien de la nación. Relaciones de género en el Tamaulipas posrevolucionario, 1920-1930.* 85-105.
- Oscar Misael Hernández Hernández e Isela Gámez Hernández *Educación comunitaria y construcción de masculinidades en un ejido mexicano -Un reporte etnográfico.* 107-132.
- Arturo Magaña Monterrubio *Migración femenina y masculinidad en crisis: mujeres despulpadoras de jaiba que han impactado el papel del varón como proveedor en Tabasco México.* 133-158.
- Isabel Margarita Ale Sánchez *La construcción de las masculinidades en los adolescentes trabajadores en Lima, Perú.* 159-175.
- Igor Gerardo Hernández *Intervención con hombres y perspectiva de género: asumiendo las masculinidades, sensibilizando varones en Venezuela.* 177-199.
- Vol. XX, N. 2 (2010)**
- Francisco Entrena Durán *Efectos locales de migraciones globales.* 15-40.
- Simón Pedro Izcarra Palacios *Inmigración ilegal y empleo agrario: jornaleros tamaulipecos en Estados Unidos.* 41-59.
- Karla Lorena Andrade Rubio *Segmentación del proletariado agrario migrante en Tamaulipas.* 61-81.
- Martha Judith Sánchez Gómez, Olivia Esparza Aguirre y Xitlaly Sánchez Hernández *Percepciones ambientales hacia la migración. Niños y jóvenes de San Sebastián Nicananduta y Chilapa de Díaz, Oaxaca.* 83-108.
- Juan Francisco Jiménez Díaz *Migraciones en el sur de España y desarrollo del poniente almeriense.* 109-143.
- María N. Serra *Pertenencias flexibles y geográficas imaginarias.* 145-171.

- Tomás Pedro Gomaríz José Moral de la Rubia y *Marx a Richard Rorty.*
Acuña *África, flujos de* Juan Oswaldo Martínez 231-245.
esperanza, trayectorias de Sulvarán *Escala de actitud*
austeridad. 73-190. *hacia la homosexualidad:*
propiedades psicométricas
y aspectos diferenciales por Do Torres y María Rocío
sexos. 105-124. *Bohórquez Gómez-Mi-*
llán *De la psicología social*
a la psicología social del
deporte: el estudio de los
grupos como vínculo entre
ambas disciplinas. 11-25.
Vol. XXI, N. 1 (2011) Enrique Cantón, Chris-
tian Gistain, Irene Checa
y Eva León *Programa de*
mediación psicológica con
árbitros de futbol. 27-38.
José Juan Cervantes y Marco Aurelio Nava-
rro-Leal *La transformación*
de la evaluación de progra-
mas por pares académicos
en México. 125-142.
Arun Kumar Acharya *Lilia Rodríguez Tapia y*
Jorge A. Morales Novelo
Contaminación e interna-
lización de costos en la in-
dustria textil. 143-169.
La economía informal en
Nuevo León. 1995-2008:
obstáculo o impulso para el
desarrollo económico. 9-38.
Nina Margarita Hernán-
dez Martínez, Ma. del Pi-
lar Alberti Manzanares,
Juan Felipe Núñez Es-
pinoza y Marlene Daisy
Samaniego Villarreal *Juan Manuel Saldívar*
Arellano *El desarrollo del*
turismo religioso translo-
cal: el caso de la santería
afrocubana en Lima, Perú.
Relaciones de género y sa-
tisfacción marital en comu-
nidades rurales de Texcoco,
Estado de México. 39-64.
Francisco A. Laca Aroce-
na *Una aproximación a la*
psicología del caudillo his-
pano: Porfirio Díaz y Fran-
cisco Franco. 65-83
Leticia Mendoza Alcocer,
Oswaldo Lorenzo Quiles,
Mirta Margarita Flores
Galáz y Adda Ruth Men-
doza Alcocer *Cultura y*
opinión política en estudian-
tes universitarias del estado
de Yucatán, México. 85-103.
171-205.
Alberto Salum-Fares,
Raúl Marín Aguilar y
Celia Reyes Anaya *Au-*
toconcepto y rendimiento
académico en estudiantes
de escuelas secundarias pú-
blicas y privadas de Ciudad
Victoria, Tamaulipas, Mé-
xico. 207-229.
Iñaki Vázquez Larrea *Ideología y utopía: una*
perspectiva sociológica -dde
Macarena Lorenzo Fer-
nández y María Reyes
Bueno Moreno *Entrena-*
miento de habilidades socia-
les en futbol base: propuesta
de intervención. 39-53.
Juan González, Enrique
J. Garcés de los Fayos y
Álvaro García del Casti-
llo *Percepción de bienestar*
psicológico y fomento de la
práctica de actividad física en
población adolescente. 55-71.
Alex Gordillo, Eva Mo-
lleja y Joan Solé *Psicología*
aplicada al golf de rendi-
miento: una propuesta de
planificación integral. 73-93.
José Carlos Jaenes Sán-
chez, Rafael Peñaloza Gó-
mez, Karina G. Navarrete

- Dueñas y M. Rocío Bóhórquez Gómez-Millán *Ansiedad y autocoefianza precompetitiva en maratonianos y triatletas*. 95-110.
- Ana García-Dantas y José Carola Caracuel Tubío *Nivel de activación y estatus social de estudiantes de danza en un conservatorio profesional*. 111-120.
- Antonio M. Solana y Alejandro Muñoz *Importancia del entrenamiento de las capacidades coordinativas en la formación de jóvenes futbolistas*. 121-142.
- Omar Estrada, Eugenio Pérez y Enrique Cantón *Presentación de estímulos positivos como estrategia disyuntora para controlar la ansiedad en situaciones deportivas estresantes*. 143-164.
- Vol. XXII, N. 1 (2012)**
- Onil Azahares Ferreira y J. Loreto Salvador Benítez *Ética y ambiente, aspectos prácticos de su relación. El caso del Exxon Valdez*. 9-32.
- Berenice Bedolla Ramírez e Isabel Reyes-Lagunes *Actitudes hacia la participación política, cívica y social: un modelo psicossocial*. 33-48.
- Lidia A. Ferreira Nuño e Isabel Reyes-Lagunes *Valores, partidos políticos y gobierno: un análisis de distancia social*. 49-69.
- Cecila Garza *Social justice in the films of Cantinflas*. 71-82.
- Manuel González Navarro *Acontecimientos y personajes de México en la memoria colectiva de los ciudadanos*. 83-109.
- María Luisa González Navarro, Eric José Gamboa Ruiz y Jesús Enrique Ramos Reséndiz *Responsabilidad social y ética en el servicio social, con base en la teoría de desarrollo moral de Kohlberg*. 111-130.
- María Lucero Jiménez Guzmán *Algunos aspectos del conflicto entre los géneros. La sexualidad, la reproducción y la paternidad desde la perspectiva de algunos varones mexicanos. Un referente del conflicto*. 131-167.
- Helga María Lell *Discurso y liderazgo político: género y juventud en la legitimación de Camila Vallejo*. 169-193.
- Luis Mendoza Rivas y Raúl Eduardo López Estrada *Monoparentalidad y jefatura femenina: resultados empíricos en Nuevo León*. 195-223.
- Laura Marina Panizo *Exhumación e identificación de cuerpos: el caso de desaparecidos de la última dictadura militar en la Argentina*. 225-250.
- Carlos Vázquez Parra *La racionalidad del mexicano desde la teoría amplia elsteriana. Cuestionando los movimientos sociales contemporáneos*. 251-264.
- Vol. XXII, N. 2 (2012)**
- Moisés Arreguín Sámano y Jorge A. Torres-Pérez *Modelo de valoración económica del servicio ecosistémico hídrico, Delegación La Magdalena Contreras, Distrito Federal*. 9-23.
- Adriana Estrada Álvarez *Apuntes para pensar la transferencia y apropiación de tecnología de agua en comunidades campesinas de los Altos de Morelos*. 25-51.

- Delia Montero Contreras Salazar y Rocío Rueda Hurtado *La comunicación como uno de los componentes de la hidrodiplo-macia.* 189-202.
- Delia Montero Contreras *Consumo, escasez y gobernanza del agua en América del Norte. ¿Es posible una política del agua regional?* 53-87.
- Nuria M. Ortega Font y Rubén A. Rosas Longoria *La crisis hídrica en el espacio urbano post-metropolitano.* 89-123.
- Úrsula Oswald Spring *Vulnerabilidad social en eventos hidrometeorológicos extremos: una comparación entre los huracanes Stan y Wilma en México.* 125-146.
- José Luis Pimentel Equihua, Marta A. Velázquez Machua y Jacinta Palerm Viqueira *Capacidad organizativa y participación social en el abasto de agua doméstica en comunidades rurales del Valle de Zamora, Michoacán.* 147-164.
- Fabiola S. Sosa-Rodríguez *El futuro de la disponibilidad del agua en México y las medidas de adaptación utilizadas en el contexto internacional.* 165-187.
- María del Carmen Torres *La comunicación como uno de los componentes de la hidrodiplo-macia.* 189-202.
- Vol. XXIII, N. 1 y N. 2 (2013)**
- Michel-Louis Roquette *Representaciones e ideología. Una explicación psico-social.* 19-40.
- Patrick Rateau, Andreea Ernest-Vintila y Sylvain Delouee *La modelización del pensamiento social.* 41-62.
- Lila Spadoni *Les études transculturels et l'architecture de la pensée sociale: une approche structurée de la justice distributive.* 63-85.
- Rafael Pely Wolter y Celso Pereira de Sá *As relações e práticas: o caminho esquecido.* 87-105.
- Grégory Lo Monaco, Themis Apostilidis y Lionel Dany *De l'implication "personnelle" a l'implication "psychosociale": bilan, approche critique et nouvelles propositions.* 107-129.
- Juana Juárez Romero, Irene Silva Silva, Josué Tinoco Amadro y Osu-bel Olivares Ramírez *La construcción de los mundos políticos: elecciones y economía en México.* 131-156.
- Birgitta Orfali *Le citoyen penseur, acteur ou pensé selon Michel-Louis Rouquette. La psychologie politique, une discipline enfin trouvée?* 157-175.
- Oscar Navarro Carrascal *Psicología social y medio ambiente. Reflexiones y perspectivas.* 177-197.
- Javier Álvarez Bermúdez y Juana Juárez Romero *Análisis psicosocial de los factores constituyentes de la violencia urbana.* 199-221.
- Héctor M. Cappello G. y José Francisco Lara Guerrero *Identidad nacional en las ciudades de Tamaulipas.* 223-255.
- Manuel González y Salvador Arciga *La influencia de la psicología social francesa en la psicología política de México.* 257-281.
- Vol. XXIV, N. 1 (2014)**
- Rosa Delia Castro Tovar, Rosa Delia Cervantes Castro y Evelia Reséndiz Balderas *La educación en*

- valores y las tutorías estratégicas del nuevo paradigma de la educación superior. 9-24.
- Sergio Correa Gutiérrez, Evelia Reséndiz Balderas y Alhire Vega Parra *La adquisición de habilidades científicas en niños de segundo grado de primaria a través del Programa Enseñanza Vivencial de las Ciencias*. 25-50.
- Pamela Durán Díaz *La vertebración urbana a partir de las geografías del agua: el paisaje como un elemento de identidad*. 51-69.
- Jesús Roberto García Sandoval, José Carlos Caracuel y Oswaldo Ceballos *Motivación y ejercicio físico deportivo: una añeja relación*. 71-88.
- Juan José Maldonado Miranda, Héctor M. Cappello G. y Candy Carranza Álvarez *Ética y dentología en beneficio de la comunidad Laguna del Mante aldeaña a la Reserva de la Biósfera Sierra del Abra Tanchipa*. 89-109.
- Rafael Martínez Martín y Simón Pedro Izcara Palacios *Social indicators systems as a technique of measuring social reality*. 11-127.
- Jaime Alberto Rodríguez Sánchez y Yessenia Flores Méndez *Enseñanza del derecho y el papel de los abogados en Tamaulipas, 1904-1910*. 129-144.
- Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla *Proyecto del aula,, estrategia para el desarrollo de competencias en el alumno de la educación básica*. 145-158.
- Vol, XXIV, N. 2 (2014)**
- José Ignacio Azuela Flores y Adolfo Rogelio Cogco Calderón *Análisis de las políticas públicas de fomento a las artesanías en México*. 9-28.
- Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López, Antonio Reyna Valladares, Elsa Pérez Amaro y Brianda Saraí Rodríguez *La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios*. 29-52.
- Héctor M. Cappello G. y Sergio Correa Gutiérrez *asignar recursos a una comunidad en la implementación de un programa de desarrollo humano*. 53-85.
- Guadalupe Correa-Cabrera *Migración, crimen organizado y política en las dos fronteras de México*. 87-113.
- María de Lourdes Cruz Aguilar y Marcelo Carmona Fernández *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior*. 115-137.
- Raúl Marín Aguilar *El proceso de formación en valores en la escuela primaria de Tamaulipas, desde la percepción de los alumnos de quinto y sexto grado*. 139-158.
- José Luis Pariente Frago *El papel de la investigación en la educación artística*. 159-177.
- José Armando Peña Moreno, Ma. Concepción Rodríguez Nieto y Víctor Manuel Padilla Montemayor *Enfoques de concepciones de aprendizaje mixto, rol del profesor y estrategias de enseñanza de profesores de cursos mixtos*. 179-198.
- Rogelio Rodríguez Her-

- nández y Leticia Ortiz Aguilar *Las fuentes de apoyo social y su impacto en la violencia y malestar en mujeres maltratadas*. 199-218.
- Vol. XXV, N. 1 (2015)**
- Oscar Flores Torres y Magda Yadira Robles *La industria del gas: el caso Monterrey. Historia de leyes y oportunidades*. 1940-2013. 9-28.
- Enoc Alejandro García Rivera *Detrás de la reforma constitucional de los hidrocarburos de 2013. Su contexto político, social y económico*. 29-59.
- Edith Miriam García Salazar *La exploración y explotación del aceite/gas shale en Tamaulipas. ¿Un beneficio económico y social o un riesgo ambiental y social?* 61-80.
- María del Carmen López Carreón *La industria de los hidrocarburos desde un enfoque de los derechos humanos*. 81-110.
- Dionicio Morales Ramírez y Ruth Roux Rodríguez *Estudio de im-*
- pacto social: antecedentes y línea base para San Fernando, Tamaulipas*. 111-130.
- Marco Aurelio Navarro Leal *Hidrocarburos y universidades al sur de Texas*. 131-140.
- José Juan Villanueva Sierra *Los hidrocarburos en Tamaulipas ante la Reforma Energética: ¿oportunidad o probabilidad de desarrollo? Examinando el vínculo entre energía, sociedad y desarrollo*. 141-161.
- Vol. XXV, N. 2 (2015)**
- Luisa Álvarez Cervantes *La soberanía y la democracia representativa: una trampa de exclusión social y violencia*. 11-32.
- Héctor M. Cappello G. *La identidad universitaria. La construcción del concepto*. 33-53.
- Ma. del Carmen Gómez De La Fuente, José Luis Pariente Fragoso y Miguel Túñez López *Organismos certificadores de calidad de programas de posgrado en México y España, Fortalezas y retos*. 55-74.
- María Guadalupe Ortiz Gómez *Neoliberalismo, políticas públicas y cultura de autogestión para el desarrollo en México y Chile*. 75-97.
- Julieta Pacheco *La coherencia entre la política y la práctica: acerca del programa y la estrategia de la organización político-militar Montoneros (1970-1976)*. 99-121.
- Maribel Ríos Everardo *Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato*. 123-143.
- Juan Antonio Taguena Belmonte y Gabriela Yolanda Castañón García *¿Es posible la participación ciudadana más allá de los movimientos sociales?* 145-167.
- Sonia Toledo Tello *Transformación agraria en el norte de Chiapas. Ropturas y continuidades*. 169-186.
- Vol. XXVI, N. 1 (2016)**
- Ángel Gurría *La OCDE: analizando la desigualdad para promover el crecimiento incluyente*. 15-31.
- Cirila Quintero Ramírez y José Luis Manzanares Rivera *Un análisis de los salarios y prestaciones en la maquila del norte de Mé-*

- xico desde la perspectiva de Thomas Piketty: alcances y límites. 33-67.
- Jorge Alfreso Lera Mejía y José Luis Peña Alonso *La desigualdad y pobreza en España y México: opciones de superación mediante una política fiscal comunitaria.* 69-104.
- Roberto Fernando Ochoa García y Jorge Alberto Pérez Cruz *Expresiones de la desigualdad de los ingresos del trabajo: la precariedad laboral en la industria petroquímica. Caso Altamira, Tamaulipas.* 105-131.
- Guillermo J. R. Garduño Valero *El capital en el siglo XXI y el espíritu del post-capitalismo.* 133-159.
- Adolfo Rogelio Cogco Calderón, Jorge Alberto Pérez Cruz y Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez *Estructura de la desigualdad económica en el estado de Tamaulipas a nivel municipal: una perspectiva a través de los índices de Gini, leg y Atkinson.* 161-189.
- Héctor Alberto Fernández Morales, Eder Jesús Noda Ramírez y Carlos Hinojosa Cantú *Desigualdad socio regional y políticas públicas en Tamaulipas.* 191-218.
- Rafael Alejandro Vaquera Salazar *Green practices in logistics and supply chain management un the automotive industry: End of life vehicle recovering and recycling in Mexico.* 219-237.
- Francisco Javier Hernández Montemayor *Empleo, inversión y desigualdad socioeconómica... aquí y ahora.* 239-264.
- Felipe Pearl Zorrilla *Reflexiones sobre la propuesta de Thomas Piketty y acciones complementarias.* 265-273.
- Paz Molero Hernández *Recepción y adaptación de La riqueza de las naciones de Adam Smith en el mundo hispanohablante durante los siglos XVIII y XIX.* 275-295.
- Vol. XXVI, N. 2 (2016)**
- Karla Isabel Salazar Rocha y Josefina Guzmán Acuña *Presión sociocultural hacia la imagen corporal de la mujer y cómo afecta en el desempeño académico.* 11-41.
- María Taide Garza Guerra *El derecho al sufragio de la mujer.* 43-59.
- Josefina Guzmán Acuña *Las inequidades de género en la educación superior.* 61-69.
- Karla Lorena Andrade Rubio *Género y exclusión social: mujeres migrantes en la pizca de naranja en Tamaulipas.* 71-90.
- Teresa de Jesús Guzmán Acuña *Producción de conocimiento de los académicos y las académicas en los cuerpos académicos en las universidades públicas estatales. Una mirada con perspectiva de género.* 91-108.
- María Guadalupe Simón Ramos *Vertientes actuales de investigación en género y talento en matemáticas.* 109-135.
- Úrsula Oswald Spring *Perspectiva de género ante el cambio climático y la doble vulnerabilidad.* 137-161.
- Koryna Contreras Ocegueda, Xochitl Gómez Cordero y Joé Francisco Lara Guerrero *Estado del conocimiento de las ciencias sociales en Tamaulipas: temas críticos y desafíos para*

- su consolidación académica *igualdad social en México. (1990-2016)*. 163-182.
- Luis Gerardo Alcalá Ferrández *Las fuerzas armadas mexicanas como instrumento de política exterior en el contexto de la seguridad nacional*. 183-204.
- Luis Rodríguez Bucio *Retos enfrentados por las fuerzas armadas mexicanas durante su participación en la estrategia de combate al narcotráfico del presidente Felipe Calderón Hinojosa*. 205-227.
- Octavio Trejo Hermida *National security in Mexico thought the values of wellbeing and nationalism in civilian and military people*. 229-256.
- José Luis Vergara Ibarra *El índice de seguridad nacional de México: un modelo de medición multifactorial*. 257-280.
- Vol. XXVII, N. 1 (2017)**
- Manuel Gil Antón Prólogo. *La(s) desigualdad(es) educativa(s): si te vas, si te ven, y si te quedas*. 9-26.
- Gonzalo Cabrera Núñez *Reformas educativas y des-*
- igualdad social en México*. 27-48.
- Daniel Cantú Cervantes, Jorge Alfredo Lera Mejía y José Francisco Lara Guerrero *Uso de dispositivos móviles para favorecer la motivación durante la lectura en educación primaria*. 49-69.
- María Taide Garza Guerra *Establecer compromisos éticos a favor de la equidad de género y la no discriminación en la impartición del conocimiento y la práctica docente*. 71-88.
- Ma. Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz y Anabel Aranda Martínez *El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa*. 89-112.
- Joseph Konan Kouassi y José Manuel Maroto Blanco *Un estado de la cuestión sobre la relación entre educación, capacitación y conciencia turística en Costa de Marfil*. 113-132.
- José Alfredo Lera Mejía, Juan Carlos Martínez Coll, Roberto Fernando Ochoa García y José Ignacio Rivas Flores *Desigualdad social y educativa en México y España: nuevas formas de atender el desarrollo*. 133-161.
- Iván López Rodríguez *Abandono escolar: mirada desde una perspectiva diferente al proceso de formación*. 163-190.
- Antonia Penalva López y Ana Villegas Morcillo *Factores de riesgos asociados con la violencia escolar*. 191-210.
- José Ignacio Rivas Flores *La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo*. 211-222.
- José Rafael Sáenz Rangel y Arcadio Alejandro García Cantú *Desigualdades educativas: el panorama de la educación secundaria en Tamaulipas*. 223-238.
- Vol. XXVII, N. 2 (2017)**
- Maritza Álvarez Herrera, Norma Angelica Pedraza Melo y Jesús Lavín Verrastegui *Formación del capital humano universitario*. 11-25.

- Mónica E. Brussolo *Effects on inequality of a radical wave of reforms: the Mexican case.* 27-48.
- Héctor M. Cappello G. y José Francisco Lara Guerrero *Procesos y vicisitudes en el desarrollo de la psicología social mexicana y el estudio de la identidad nacional desde un nuevo punto paradigmático.* 49-71.
- Rosa Delia Cervantes Castro, José Antonio Pérez Salas y Mayra Dariela Alanís Cortina *Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del plantel n°172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas en alumnos del quinto semestre.* 73-114.
- Xochitl Gómez Cordero *Análisis de la satisfacción de la evaluación académica en los profesores universitarios del campus centro UAT.* 115-131.
- Josefina Guzmán Acuña *Los indicadores de género. La ruta hacia la igualdad.* 133-147.
- Alma Amalia Hernández Ilizaliturri *Las competencias parentales y su formación en Tamaulipas ¿cuestión de orden público o familiar?* 149-190.
- Carlos Martín Herrera de la Garza *Elementos para la construcción de un marco conceptual de la educación en valores.* 191-212.
- Evelia Reséndiz Balderas y Anali Acevedo Hernández *Discurso y las prácticas pedagógicas: eje temático manejo de la información.* 213-234.
- Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla y Griselda Guadalupe Valdez Salinas *Una mirada de la práctica de valores en el aula desde el método de proyectos.* 235-259.
- Norma Alicia Vega López y Tomás Alfredo Moreno de León *Comprensión de textos expositivos: consideraciones teóricas y pedagógicas.* 261-284.
- Vol. XXVIII, N. 1 (2018)**
- Paola Alejandra Balda Álvarez, Gabriela Buendía Ábalos y Claudia Vélez de la Calle *Conocimientos y usos de lo proporcional en las huertas escolares.* 9-23.
- Alberto Camacho Ríos y Betha Ivonne Sánchez Luján *Actividad matemática y astronómica del grupo olmeca en el sitio de La Venta.* 25-48.
- Jorge A. Lera Mejía, Roberto F. Ochoa García y Daniel Cantú Cervantes *Díaspóra de Tamaulipas, México, transmigrantes, deportaciones y desarrollo.* 49-72.
- Emmanuel Magallanes, Eduardo Briceño y Judith Hernández *Recuento de cuatro marcos teóricos para usar la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, desde una perspectiva cultural.* 73-88.
- Elsa Guadalupe Pérez Amaro *Perceptions of the use of web 2.0 tools in second language collaborative writing.* 89-108.
- Evelia Reséndiz Balderas y Carlos Alberto González Salazar *Enseñanza de fracciones en tercer grado de primaria: análisis del discurso y prácticas pedagógicas.* 109-138.
- Celia Reyes Anaya *El portafolio electrónico para*

- evaluar competencias: una experiencia colaborativa en educación media superior.* 139-158.
- Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla, Luz Marina Méndez Hinojosa y Magaly Cárdenas Rodríguez *Habilidades cognitivas y metacognitivas para favorecer el desarrollo de competencias en estudiantes mexicanos de educación media superior.* 159-175.
- María Guadalupe Simón Ramos *Situaciones de aprendizaje para el desarrollo del talento de las mujeres en matemáticas.* 177-200.
- Vol. XXVIII, N. 2 (2018)**
- Martín Enrique Barney Montalvo *Seguridad nacional y legitimidad: el caso de los zetas.* 9-41.
- Miguel Ángel López Martínez *Elementos que conducen a consolidar la función de la defensa nacional en México.* 43-68.
- Jaime Guerrero Galicia *Conceptualización de una estrategia de ciberseguridad para la seguridad nacional de México.* 69-93.
- Oscar René Rubio Sánchez *Las fuerzas armadas mexicanas en la función de seguridad interior.* 95-119.
- Rubén Alfonso Vargas Suárez *El desarrollo marítimo mexicano desde la perspectiva de la seguridad nacional.* 121-139.
- Tania Blanco Sánchez *La construcción de la identidad corporativa en las universidades españolas.* 141-157.
- Héctor M. Cappello G. *Reconsideraciones sobre la representación de la identidad nacional.* 159-185.
- Ma. del Rosario Contreras Villarreal, Marcia Leticia Ruiz Cansino y Anabel Guzmán Contreras *Prospectiva de desarrollo en H. Matamoros, Tamaulipas. Un estudio narrativo.* 187-214.
- Evelia Reséndiz Balderas, Carlos Alberto González Salazar y Julio César Contreras Reyes *Prototipos geométricos en el aprendizaje de ejes de simetría. Tercer grado de primaria.* 215-238.
- Vol. XIX, N. 1 (2019)**
- Héctor M. Cappello G. *Alteridades de la identidad nacional como efecto de la globalización.* 9-28.
- Mariel Gallegos Salazar, Sergio Correa Gutiérrez y Rosa Delia Cervantes Castro *Concepciones sobre el cáncer bajo el enfoque de investigación dirigida en el nivel medio superior.* 20-44.
- Alba Lucero González Balleza, Xóchitl Gómez Cordero, Rosa Delia Cervantes Castro y José Francisco Lara Guerrero *La evaluación académica como política educativa de la educación superior.* 45-69.
- Gloria Leticia Montalvo Charles, Wilfrido Barroso Hernández y Rodrigo Cárdenas de la Fuente *Propuesta de especialidad: Practicing School Mathematics.* 71-89.
- Evelia Reséndiz Balderas y Jemima del Eden Gutiérrez Salce *La evaluación docente en educación secundaria.* 91-120.
- Maribel Ríos Everardo *Aportaciones de la metodo-*

- logía feminista a las ciencias sociales. 121-140.
- Vol. XIX, N. 2 (2019)**
Juan Antonio Arratia Arratia *Evaluación institucional con enfoque de la mejora educativa*. 9-27.
Daniel Cantú Cervantes, Jorge A. Lera Mejía y Arturo Amaya Amaya *Procastinación académica en alumnos de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas*. 29-51.
Anabell Echavarría Sánchez, Guadalupe Agustín González García, Abigail Hernández Martínez y José Guadalupe De La Cruz Borrego *Estudio exploratorio sobre las características del emprendedor en Victoria, Tamaulipas, México*. 53-68.
Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla y Rosalva Rodríguez *La tutoría en la inserción laboral de los profesores novatos*. 69-98.
Javier Álvarez-Bermúdez, Dolores Guadalupe Vidal-López y Rogelio Rodríguez-Hernández *Representaciones de la honestidad de estudiantes universitarios*. Ciudad Juárez, México. 119-139.
Cecilia Meza Peña, Yaresi A. López Luna, Yesenia L. Reta Moreno y Samantha Treviño Cordero *Estrés y malestar emocional en universitarios mexicanos durante el confinamiento*. 141-158.
Magnolia Soís López, María Adelina Schlie Guzmán, Joel Moreira Acosta y Brenda Guadalupe Alfaro Domínguez *Planes ambientales de las universidades de México. Énfasis en la región sureste*. 159-179.
- Vol. XXX, N. 1 (2020)**
José Nicolás Aguayo-Ramírez *Modelo de medición del campo económico del poder nacional de México*. 9-36.
José Xavier Antúnez Monroy *La complejidad del liderazgo estratégico*. 37-52.
Salomón Cámez Meillón *Poder para la seguridad nacional*. 53-70.
Alejandro Cervantes Cervantes *Capital intelectual en seguridad nacional*. 71-92.
- Norma Angélica Contreras Félix *Violencia y globalización: repercusiones para la seguridad nacional de México*. 93-124.
Arturo García Hernández *La contribución de la ciber-resiliencia al poder nacional*. 125-150.
- Vol. XXX, N. 2 (2020)**
Guillermo J. R. Garduño Valero *La independencia vino del mar*. 9-33.
Alejandro Gómez Vargas *Defensa exterior del estado mexicano: origen, evolución y vigencia del concepto*. 35-54.
Mario Alberto Martínez Verduzco *Sistema de formación de oficiales de las fuerzas armadas mexicanas*. 55-71.
Homero Muñoz-Gurmilán *Influencia de la geopolítica en la industria aeronáutica mexicana. Aproximación desde la seguridad nacional*. 73-105.
Alberto Ramos Toxtle *Gestión estratégica de la ciberseguridad en infraestructuras críticas nacionales*. 107-127.

Héctor Rafael Solís Hernández *Liderazgo y tecnología: su impacto en la defensa y seguridad.* 129-146.

Vol. XXXI, N. 1 (2021)

Héctor M. Cappello, Francisco Lara Guerrero y Lesly Estefanía Flores Rivera *Nueva aproximación sobre la representación de la identidad nacional y su problemática en México.* 7-30.

Ángel Magos Pérez y Manuel González Navarro *La producción retórica del sí mismo: ser en un barrio popular de la Ciudad de México y sus fronteras argumentales.* 57-89.

María del Rosario Hernández Fonseca, Hugo Isaías Molina-Montalvo y Humberto Rodríguez Hernández *Participación política electoral en el municipio de Güemez, Tamaulipas: desde la Teoría de la Elección Racional.* 31-55.

Rosvel Adrián Rodríguez Castro y Evelia Reséndiz Balderas *Construcción de la Geometría Analítica en situaciones reales: distancia*

entre dos puntos. 91-112.
Berenice Villanueva Boccanegra, Rosa Delia Cervantes Castro y Sergio Correa Gutiérrez *Enseñanza de la diabetes bajo una perspectiva de investigación dirigida en el CBTIS N°236.* 113-126.

Vol. XXXII, N. 2 (2021)

Diana Elizabeth Aguilar Guillén y Rosa Delia Cervantes Castro *Reflexión de la enseñanza: La semejanza de triángulos en educación media superior.* 7-27.

Héctor M. Cappello *La identidad universitaria.* 29-44.

Lesly Estefanía Flores Rivera y Carlos Adrián Jiménez Ruiz *La percepción de inseguridad y el apoyo al Partido Acción Nacional en Guanajuato.* 45-59.

Darío Páez, Sonia Pardoan y Marcela García, et al. *¿Por qué es necesaria una red virtual que potencie la producción científica Ibero-americana?* 61-88.

Jorge Martín Trujillo Bautista y Adrián Humberto Rodríguez Luéva-

no Aliados contigo 2020 Una experiencia significativa de combate a la pobreza urbana y la construcción de política pública en el Área Metropolitana de Monterrey, N.L., México. 89-125.

INVESTIGADOR DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

SOCIOTAM Revista Internacional Multidisciplinaria de Investigaciones sobre la Sociedad, la Política y la Cultura, editada desde 1991 por el CeMIR -Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales- y auspiciada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad Nacional Autónoma de México, le invita a publicar sus trabajos.

Esta revista publica propuestas originales e inéditas en las áreas de las ciencias sociales y humanidades. Recibe artículos con diversos enfoques y métodos, cuantitativos o cualitativos, que aborden problemáticas en estos ámbitos. Las contribuciones pueden ser reportes de investigación relevante (trabajos empíricos) o análisis y revisiones teóricas que ofrezcan una evaluación de los trabajos existentes en un área determinada.

Serán evaluados por expertos con reconocimiento nacional e internacional en el campo de estudio. Los objetivos son asegurar la originalidad y calidad de los trabajos y garantizar que éstos cumplan con los propósitos de la revista, a través de un proceso en la modalidad doble ciego.

En la evaluación se tomará en cuenta que:

- La propuesta sea original (contribución del estudio al cuerpo de conocimientos ya existente).
- La tesis central del artículo se evidencie a lo largo de todo el trabajo (resumen, introducción, discusión y conclusiones).
- El proceso de investigación reportado sea válido (estrategias metodológicas análisis de resultados, etc.).
- La revisión de la literatura incluya referencias relevantes para el campo de estudio abordado.
- Las conclusiones sean consientes con la hipótesis planteadas y lo encontrado en el desarrollo.
- El trabajo esté bien organizado y se haga uso adecuado del lenguaje.
- Se sigan las recomendaciones de la revista para la publicación de las propuestas.

Proceso de revisión

- Los pares examinarán el artículo atendiendo los puntos anteriores. Si sugieren hacer modificaciones para su publicación, el editor responsable comunicará su dictamen a los autores para que atiendan las recomendaciones vertidas. El trabajo les será enviado para hacer las modificaciones solicitadas en una sola ocasión.
- Una vez reenviado, el editor responsable tendrá la última decisión sobre su publicación.
- En caso de que la propuesta sea rechazada, el editor responsable no estará obligado a enviar a los autores las revisiones de los pares ni a establecer comunicación con ellos en cuanto a este respecto. Sin embargo, podría enviar un resumen de las razones por las que tomaron esa decisión, si fuera solicitado.

Normas

- Los trabajos deben ser originales e inéditos.
- El artículo debe tener una extensión máxima de 25 páginas escritas en Arial 12, a doble espacio.
- El título debe ser conciso (máximo 10 palabras).
- Incluir un resumen que explique lo investigado, la técnica o método utilizado y las conclusiones o resultados (máximo 130 palabras).
- Agregar las palabras clave correspondientes.
- En su caso, formular reconocimientos en términos breves, al final del texto.
- Indicar las notas superscript; su contenido deberá incluirse al final del texto.
- En las referencias dentro del texto, escribir el apellido del autor y el año de la publicación entre paréntesis.
- Si se utilizan abreviaturas, ponerlas por primera vez entre paréntesis después del nombre completo; posteriormente se podrán escribir solamente las abreviaturas.
- Indicar en el texto el lugar donde deben colocarse figuras y/o gráficas. éstas deberán adjuntarse como blanco y negro, JPG A 300 dpi.
- Presentar las tablas con diseño sencillo, texto editable, Arial 10; el título y la fuente deben quedar dentro del formato de la tabla.
- Anotar las referencias bibliográficas de la siguiente manera:
Zorilla, J. F. (1989). *El poder colonial en Nuevo Santander*, México, Instituto Tamaulipeco de Cultura, pp. 78-90. (En caso de ser artículo o capítulo de libro, entrecomillar; el título de la revista o libro se escribirá con itálicas). Sólo se podrá incluir un máximo de 50 referencias de los autores citados en el texto.
- Anexar al final breve ficha autoral: nombre, institución de pertenencia o adscripción, grados y actividades académicas, líneas de investigación y correo electrónico.
- El editor se reserva el derecho de hacer las modificaciones necesarias para mantener el estilo de la publicación.
- Los autores cederán los derechos de autor de su artículo a la revista, para poder ser publicado en formatos físicos y/o electrónicos, incluido Internet.
- Los autores recibirán en forma gratuita dos ejemplares del número en que se haya publicado su artículo. Se les enviará la revista, en formato PDF, por correo electrónico.

Indicando el asunto, los trabajos deben enviarse a:

Dr. Héctor M. Cappello
hmcappello@gmail.com

SOCIAL SCIENCES RESEARCHER:

SOCIOTAM Revista Internacional Multidisciplinaria de Investigaciones sobre la Sociedad, edited since 1991 by CeMIR -Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales- and sponsored by the Universidad Autónoma de Tamaulipas and the Universidad Nacional Autónoma de México, invites you to publish your papers.

This journal publishes original papers in the fields of social and human studies. It accepts writings with varied approaches and methods, either quantitative or qualitative, which address these issues. Papers may be research reports (empirical studies) or theoretical analysis, offering an evaluative perspective of work within a specific social or human field.

Reorganize experts in field of study will evaluate the submitted manuscript to assure originality and high quality levels, followings a double-blind peer review process.

During evaluation, consideration will be taken on the following:

- Contribution of the paper to the existing body of knowledge in the field (originality).
- Coherence throughout all the sections of the manuscript.
- Validity of research procedures reported (methodology, analysis of results).
- Pertinence of references used in the literature review.
- Consistency of conclusions (based on results or established hypothesis).
- Clarity of discourse and correct use of language.
- Consideration of the journal's recommendations for the publication of papers.

Review procedures

- Reviews will take account of the above aspects. Referee's notes and editorial comments will be communicated to the author when modifications to the manuscript are recommended. Papers will be sent to the authors to make requested modifications for only one time.
- The editor holds the final decision regarding the publication of manuscript.
- If the manuscript is rejected for publication during the peer-review process, the editor will not be obliged to send reviewers' comments to the author, and will not enter into correspondence with them to this regard. However, the editor would send a brief summary of the reasons for the reviewer's decision if requested.

Norms

- Papers should be original and unpublished.
- Authors should have a 25 sheets maximum length; use Arial 12 point font size and double space text.
- The title must be brief (not more than 10 words).
- Enclose an abstract, describing the investigation, the technique or method used, and the results or conclusions (not more than 130 words).
- Add the correspondent key words.
- If it is the case, acknowledgements should be brief, in simple terms, placed at the end of the text.
- Indicate the footnotes with superscript; they should appear at the end of the text.
- If there are abbreviations within the text, write them for the first time between parentheses after the full name; afterwards, you may use only the abbreviation.
- Send all graphics and figures in separate files in black and white JPG, 300 dpi, and indicate the place in the text where they should be included.
- Authors must use a simple design, editable text, Arial 10. The title and source must be allocated within the table's format.
- Write bibliographic references as follows: Zorrilla, J. F. (1989). *El poder colonial en Nuevo Santander*, México, Instituto Tamaulipeco de Cultura, pp. 78-90. For journal articles' and book chapters' references, use quotation marks in their title; write the journal or book's title in italics. Only up to 50 references will be included.
- At the end of the document, incorporate the author's information: name, institution of affiliation, academic degrees and activities, research fields of interest, and e-mail.
- The editor has the right to make any modifications in order to preserve the style of the publication.
- Authors agree to transfer copyright of the work exclusively to this journal, in order to be published in physical and electronic formats, Internet included.
- Authors will receive two free copies of the volume in which their article has been published, and a copy of the journal will be sent by e-mail in a PDF format.

Indicating the subject, papers must be sent to:
Dr. Héctor M. Cappello
hmcappello@gmail.com

DECLARACIÓN DE MÉXICO A FAVOR DEL ECOSISTEMA LATINOAMERICANO DE ACCESO ABIERTO NO COMERCIAL

DECLARACIÓN CONJUNTA LATINDEX-REDALYC-CLACSO-IBICT SOBRE EL USO DE LA LICENCIA CC BY-NC-SA PARA GARANTIZAR LA PROTECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA Y CIENTÍFICA EN ACCESO ABIERTO

El Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Habiendo analizado la situación del acceso abierto con base en los principios asentados en las "tres B": Declaraciones de Budapest (2002), Berlín (2003) y Bethesda (2003) a 15 años de su creación; recordando y reafirmando los derechos humanos al conocimiento y la libertad de expresión reconocidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, entre otros.

Destacando que muchas instituciones abrieron el acceso al conocimiento, haciéndolo disponible, sin barreras y sin costo en beneficio de la humanidad, en el entendido de que el conocimiento, especialmente el que es resultado del financiamiento público, es un bien común y su acceso, un derecho humano.

Considerando que América Latina y el Caribe es una región en la que el acceso abierto tradicionalmente ha sido una opción indiscutible y lo sigue siendo; que su implementación en la región se ha realizado sin fines comerciales; y que actualmente la situación a nivel internacional de la disposición del conocimiento abierto, sin pago, sin lucro y su futuro no son claros y presentan diversas contradicciones y actos que refuerzan la idea de que muchas acciones no están cumpliendo sus metas y pueden terminar con efectos contrarios a sus objetivos iniciales.

Reconociendo que el obstáculo para el acceso al conocimiento internacional no es la tecnología, sino el poder pagar el acceso a las bases de datos comerciales, por lo cual se crearon consorcios en los países para enfrentar el continuo aumento de los precios, pero el costo y las restricciones al uso de los documentos han aumentado y ahora se suma el costo de pagar por publicar en acceso abierto (APC-article processing charges y BPC-book processing charges), y el hecho de que dichas bases comerciales se han convertido en la materia prima de la evaluación.

Conscientes de la existencia de diversas contradicciones entre las políticas de regulación

e implementación del acceso abierto entre las instituciones académicas y los consejos de ciencia y tecnología de los países, que aunque han dado impulso al acceso abierto utilizan métodos y métricas de evaluación de la investigación científica y del trabajo académico que privilegian los sistemas de información científica comerciales y las revistas de los grandes monopolios editoriales, y cuando se aprecian las revistas "nacionales" es porque están en dichas bases.

Preocupados porque después de más de una década de existencia del movimiento de acceso abierto el producto de la investigación científica y académica financiada con recursos públicos no se encuentra disponible únicamente en bases de datos de acceso abierto, sino en sitios comerciales que se han apropiado del conocimiento en abierto y lo ofrecen a través de "motores", "descubridores" y otros productos comerciales, que elevan las restricciones, no transparentan la naturaleza ni el origen de los contenidos que ofrecen, así como la riqueza y fortaleza que adquiere su modelo de negocio al apropiarse del contenido abierto.

Advirtiéndole que los sistemas comerciales tienen todos los recursos cerrados y además están sumando recursos abiertos de forma totalmente legal, porque la licencia Creative Commons CC-BY les permite tomar, insertar, modificar, integrar, añadir Identificadores Digitales de Objeto (DOI), vender, revender, entre otras cosas; e inconformes porque las revistas de los grandes monopolios editoriales niegan el depósito en los repositorios nacionales e institucionales de la versión final del artículo (PDF diagramado) -el cual es financiado por las instituciones- y cuando permiten su depósito exigen una licencia no comercial.

Por todos estos motivos se adopta, en México, el 15 de diciembre de 2017, la siguiente Declaración Conjunta LATINDEX-REDALYC-CLACSO-IBICT, que recomienda el uso de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual (CC BY-NC-SA, por sus siglas en inglés) para garantizar la protección de la producción académica y científica en acceso abierto, y que tiene como objetivo crear, compartir, mantener y preservar el conocimiento de la región.

Principios generales:

La licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual (CC BY-NC-SA) no permite el uso la obra con fines comerciales y obliga a que ésta se mantenga en las condiciones en que defina el propietario de los Derechos de Copyright. Ésta permite compartir, distribuir, descargar y utilizar el material para fines académicos; por ejemplo, una antología, pero no se podrá vender. Si alguien hace una obra derivada utilizando un artículo no hay problema, pero deberá ser compartido igual bajo una licencia CC BY-NC-SA así cualquiera puede reutilizar, compilar, etcétera.

La cadena puede crecer, pero se está impidiendo que alguien lucre con ello en cualquier tramo del circuito de comunicación de la ciencia. Recomendamos la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual CC BY-NC-SA 4.0 Internacional. Como dice Creative Commons, con esta licencia “usted es libre de compartir-copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato”. “Si usted [...] transforma o crea nuevo material a partir de esta obra, usted podrá distribuir su contribución, siempre que utilice la misma licencia que la obra original”.

Es decir, la nueva obra deberá contar con la misma licencia: CC BY-NC-SA

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Con ésta se evita que los contenidos se utilicen con fines comerciales y se exige que quien los use los ponga en las mismas condiciones, es decir, en acceso abierto, no comercial.

Todo ello lo permite la licencia CC BY-NC-SA ; lo único que impide es que alguien pueda comercializar con una obra. Si se quiere evitar que se comercialice con el texto que los editores están poniendo a disposición sin costo y financiado con recursos públicos, entonces se deberá usar una licencia CC BY-NC-SA

Recomendaciones específicas:

Si alguien quiere hacer uso de un texto científico en acceso abierto con esta licencia, nada lo impide, puede hacerlo, solamente tiene que citarlo, compartirlo igual y no comercializar. La ciencia ha funcionado a través del tiempo utilizando los textos e ideas de los otros científicos, cuyo reflejo son las referencias citadas, porque el conocimiento es una construcción social en beneficio de la humanidad; “trabajamos sobre hombros de gigantes”, dijo Newton, antes de que se dieran las declaraciones de las “tres B” y se implementaran las licencias CC.

En resumen, no hay nada que impida el uso legítimo con la licencia CC BY-NC-SA para trabajos científicos y académicos. Sólo impide la comercialización y exige compartir el texto igual, para que, una vez compartido, éste no pueda ser comercializado. La cita y la referencia, innatas a la ciencia, no implican obra derivada. Es y seguirá siendo un uso legítimo e indispensable para la

generación de conocimiento.

A partir de lo anterior, y con base en esos principios, sugerimos a las revistas que utilicen la licencia CC BY-NC-SA y buscaremos que otros actores latinoamericanos y del mundo compartan y difundan esta visión.

Sugerimos usar esta licencia al hacer públicos cursos, talleres, conferencias, videoconferencias y en cualquier tipo de comunicación o documento académico, con el fin de darle la máxima difusión y hacer el mayor esfuerzo para que los editores comprendan sus características y la asuman en la práctica. Sin duda, con esta declaración contribuimos a conformar, mantener y proteger nuestro ecosistema latinoamericano de Acceso Abierto: LATINDEX-REDALYC-CLACSO-IBICT.



Creative Commons



BY
Reconocimiento



NC
No Comercial



SA
Compartir Igual



C@HIERS DE PSYCHOLOGIE POLITIQUE

Es una revista interdisciplinaria de ciencias humanas y sociales de reflexión e investigación. Revista generalista, abierta y transversal, en el seno de un riguroso espacio universitario, es un vehículo en lengua francesa (pero abierta a otras), para informar y conllevar las ideas más allá de las fronteras mentales y geográficas, a fin de comprender mejor las antiguas controversias que de nuevo se encuentran en la problemática social actual.

Esta revista no evita las interrogantes excepcionales. Diversas y nuevas canteras transdisciplinarias han sido reabiertas en estos últimos tiempos, en especial: la memoria colectiva, el discurso político, los medios de comunicación de masas, el liderazgo carismático, el neo-populismo, el maquiavelismo, la democracia representativa, las turbulencias sociales (revoluciones y crisis), los prejuicios raciales, la guerra en todas sus manifestaciones simbólicas, la propaganda y los discursos ideológicos. Otra se desarrollan con lentitud: la ciudadanía, la justicia, la corrupción, las mujeres en la política, la participación, las estrategias identitarias, las religiones, el nacionalismo, entre otras.

C@HIERS DE PSYCHOLOGIE POLITIQUE

REVISTA DE INFORMACIÓN, REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN

Director: Profesor Alexandre Dorna

Nº ISSN: 1776-274X

Correo electrónico: courrier.cahiers@free.fr

Universidad de Caen/Laboratorio Cerrev

**SOCIOTAM Revista Internacional Multidisciplinaria de Investigaciones sobre
la Sociedad, la Política y la Cultura**

se encuentra indexada en **CLASE**

(Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)

/ UNAM (<http://dgb.unam.mx/clase.html>),

en el **Sistema de Información LATINDEX** (www.latindex.org)

y en **RedALyC** (www.redalyc.org)



Sistema Regional de Información
en Línea para Revistas Científicas
de América Latina, el Caribe, España y Portugal

latindex



**SOCIOTAM Revista Internacional Multidisciplinaria de Investigaciones
sobre la Sociedad, la Política y la Cultura**
es una publicación semestral del

**Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CeMIR)
de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y de la Universidad Nacional Autónoma de México.**

Nº de Certificado de Licitud de Título: 9193. Nº de Certificado de Licitud de Contenido: 6438.

Nº de Reserva al Título en Derechos de Autor: 028491/95/1 ISSN: en trámite

Domicilio: Matamoros y 8, Edificio Rectoría. Cd. Victoria, Tamaulipas, México. Impresión: Dirección de Fomento Editorial,
Edificio Administrativo, PB, Centro Universitario Victoria, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. Distribución: UAT.

Director: Héctor M. Cappello

<http://revistasociotam.campuscemir.mx/ojsociotam/index.php/SOCIOTAM/index>

© CeMIR — UAT El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Se autoriza su reproducción, siempre y cuando se notifique al CeMIR y a los autores, y
se realice con fines educativos y/o académicos.

CeMIR / Universidad Autónoma de Tamaulipas

Edificio Centro de Gestión del Conocimiento, Tercer Piso

Centro Universitario Adolfo López Mateos. Ciudad Victoria, Tam., México. C.P. 87149

Tel. (834) 318 18 00, Exts. 2946, 2947 y 2948

SOCIOTAM Revista Internacional Multidisciplinaria de Investigaciones
sobre la Sociedad, la Política y la Cultura

Julio— Diciembre 2022 Vol. XXXII, N. 2 189 pp. ISSN en trámite

Ciudad Victoria, Tamaulipas, México



**Fomento
Editorial**