



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Mariela Sofía Espejo
Medina

1

Un estudio de segmentación con estudiantes según su estilo de vida como consumidores

Pág. 1

María Magdalena
Urrutia-San Vicente

2

Percepción de la satisfacción y la calidad académica de los egresados del programa en nutrición: el caso de la Universidad Anáhuac México

Pág. 17

Adrián Flores Báez

3

El docente de bachillerato digital en sus primeros años de trabajo: la formación del facilitador en el espacio rural

Pág. 32

Christon St-Fort

4

Predictores del desempeño autopercebido de los profesores en un grupo de escuelas protestantes haitianas

Pág. 44

Gladys Elisabeth Steger y
Jorge Antonio Hilt

5

Validez y confiabilidad de la Escala de Prácticas Parentales

Pág. 67



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Víctor Daniel Álvarez Manrique, Enoc Iglesias Ortega,
Rafael Osvaldo Paredes, Alfa Rigel Suero Moreta

Asistentes editoriales: Gisela Biaggi, Enedelia Peña Solís,
Eduardo Sánchez, Jeshúa Moreno Valladares

Asesores de redacción: Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz,
Claudia Pérez Hernández, Gladys Elisabeth Steger

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,
Raquel Inés Bouvet, Roberto Badenas, Fernando Canale, William Roberto Darós, Jair del Valle,
Tevni Grajales Guerra, Hernán D. Hammerly, Jorge Antonio Hilt, Gabriela Liliana Krumm,
Sonia Patricia Krumm, Viviana Lemos, Julián Melgosa, José Eduardo Moreno,
Laura Beatriz Oros, María Cristina Richaud de Minzi, Raúl Rodríguez Antonio,
Jaime Rodríguez Gómez, Roberto Rodríguez Gómez,
John Wesley Taylor, Marisa Cecilia Tumino, María Vallejos Atalaya

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN
EDUCACIÓN, Año 23, No. 1, enero - junio de
2023 Publicación semestral de la Universidad
de Morelos en coedición con la
Universidad Adventista del Plata, la Universidad
Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista
de Chile, la Corporación Universitaria
Adventista de Colombia y la Universidad
Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte.,
Barrio Matamoros, Morelos, Nuevo León,
C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750,
www.um.edu.mx, vkorniej@um.edu.mx. Editor
responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.
04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y
opiniones expresadas en la Revista no son
necesariamente las del editor o de los editores
asociados, sino de los autores de los artículos.
Responsable de la última actualización de este
número, Dr. Jorge Antonio Hilt, Av. Libertad
1300 Pte., Morelos, Nuevo León, C.P.
67510. Fecha de última modificación: 30 de
abril de 2023.

Estudios

- 1 Un estudio de segmentación con estudiantes según su estilo de vida como consumidores de un servicio educativo universitario
Mariela Sofía Espejo Medina, Juan Carlos Niño-de-Guzmán y Raúl Rodríguez Antonio

- 17 Percepción de la satisfacción y la calidad académica de los egresados del programa en nutrición: el caso de la universidad Anáhuac México
María Magdalena Urrutia-San Vicente, Patricia Inda Icaza y Daniela Martínez Arámburu

- 32 El docente de bachillerato digital en sus primeros años de trabajo: La formación del facilitador en el espacio rural
Adrián Flores Báez

- 44 Predictores del desempeño autopercebido de los profesores en un grupo de escuelas protestantes haitianas
Christon St-Fort

- 67 Validez y confiabilidad de la Escala de Prácticas Parentales
Gladys Elisabeth Steger y Jorge Antonio Hilt

UN ESTUDIO DE SEGMENTACIÓN CON ESTUDIANTES SEGÚN SU ESTILO DE VIDA COMO CONSUMIDORES DE UN SERVICIO EDUCATIVO UNIVERSITARIO

A STUDENT SEGMENTATION STUDY ACCORDING TO THEIR LIFESTYLE AS CONSUMERS OF A HIGHER EDUCATIONAL SERVICE

Mariela Sofía Espejo Medina
Universidad de Montemorelos, México
marielasofiae@outlook.es
<https://orcid.org/0000-0002-2383-3393>

Juan Carlos Niño-de-Guzmán
Universidad de Montemorelos, México
jenino@um.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1093-3624>

Raúl Rodríguez Antonio
Universidad de Montemorelos, México
rrodriguez@um.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6766-4133>

RESUMEN

En el diseño de estrategias de marketing, una de sus actividades más importantes es la identificación de las características de consumo de los clientes. Esta investigación tuvo como propósito identificar los estilos de vida de acuerdo con los patrones de consumo de los estudiantes de una universidad privada del noreste de México. Con base en un esquema de muestreo no probabilístico por cuotas, se obtuvo la información de 754 estudiantes de nivel pregrado, utilizando un instrumento creado a propósito de este estudio. Los resultados de un análisis factorial exploratorio permitieron la identificación de cuatro estilos: visionario, esforzado, cómodo e inconforme. Esta clasificación podría ser útil para enriquecer el tipo de segmentación psicográfica y diseñar estrategias de marketing orientadas a públicos específicos.

Palabras clave: estilo de vida, segmentación psicográfica, educación superior, estrategias de marketing

ABSTRACT

In the design of marketing strategies, one of the most important activities is the identification of the consumption characteristics of the clients. The purpose of this research was to identify the lifestyles according to the consumption

patterns of students at a private university in northeastern Mexico. Based on a non-probabilistic quota sampling method, information was obtained from 754 undergraduate students using an instrument created for this study. The results of an exploratory factor analysis allowed the identification of four styles: (1) visionary, (2) striving, (3) comfortable, and (4) dissatisfied. This classification could help to enrich the type of psychographic segmentation and design marketing strategies aimed at specific audiences.

Keywords: lifestyle, psychographic segmentation, higher education, marketing strategies

Introducción

Uno de los aspectos relevantes a considerar antes del diseño de una estrategia de marketing es conocer al público objetivo (Raiteri y Ocaña, 2016). Identificar las necesidades del cliente se torna fundamental si se desea obtener resultados efectivos en la satisfacción de su demanda (Kaže y Škapars, 2011). Con este propósito, el marketing ha desarrollado un método que permite dividir a un mercado objetivo en grupos de consumidores que comparten necesidades, intereses y prioridades, conocido como segmentación (Töpfer y Bug, 2015).

En el campo de la segmentación, las variables geográficas y demográficas son parte de los atributos físicos que ayudan a clasificar a los consumidores. Sin embargo, por sí solos no proporcionan una imagen completa del consumidor (Töpfer y Bug, 2015). Por otro lado, la segmentación psicográfica del consumidor permite comprender a sus usuarios principales de una manera más holística (Povilaitis et al., 2020).

Mediante la segmentación psicográfica, los consumidores son divididos en grupos de acuerdo a sus intereses, actividades, valores, actitudes, opiniones y rasgos psicológicos, los cuales permiten identificar tendencias de consumo de bienes y servicios (Töpfer y Bug, 2015). No obstante, los perfiles psicográficos

pueden ser considerados demasiado amplios para segmentar estratégicamente al mercado, ya que se enfocan en aspectos profundos y subjetivos y no en el aspecto conductual del consumidor. En cambio, el estilo de vida es una variable de segmentación psicográfica más objetiva, ya que analiza el comportamiento de los consumidores con relación al producto o servicio a ser analizado (Kaže y Škapars, 2011).

En el contexto de las instituciones educativas, es importante reconocer al estudiante como consumidor final y, de esa manera, tomar en cuenta su percepción sobre los programas académicos y la imagen que tiene acerca de la universidad para generar estrategias de posicionamiento efectivas (Lino Valverde, 2017). Bajo este escenario, la segmentación por estilo de vida responde a las necesidades de los directivos de las instituciones de educación, ya que permite una mejor comprensión de la generación de consumidores que acude a la institución por un servicio educativo.

Con ese objetivo, esta investigación se propuso clasificar a los estudiantes universitarios según su estilo de vida como consumidores del servicio educativo en una institución privada de educación superior localizada en el noreste de México. Desde el punto de vista mercadológico, esta investigación pretende

contribuir a la evaluación de la propuesta de valor actual de dicha institución, así como aportar a la discusión de segmentación por estilo de vida como método para diseñar estrategias de marketing efectivas.

Estilo de vida

La segmentación psicográfica representó un paso más en la búsqueda de métodos para entender al consumidor desde una perspectiva holística (Chaney, 2001; Wells, 1975), posible gracias a los factores psicológicos y valores que se toman en cuenta en un análisis psicográfico. Sin embargo, al momento de diseñar estrategias de marketing, el conocimiento de la personalidad, actividades, intereses y opiniones del consumidor, sin un entendimiento acerca de su comportamiento de compra y su relación con el producto o servicio, no resulta efectivo (Plummer, 1971; Yankelovich y Meer, 2006).

El factor comportamental es uno de los aspectos en los que se enfoca el estilo de vida (Vyncke, 2002). Este concepto se hace presente al momento de realizar una compra y en el proceso que esta implica (Kelley y Lazer, 1962). El estilo de vida de un consumidor está relacionado con las actividades que realiza en el día a día, como pasatiempo o en vacaciones; con los intereses que tiene, como su trabajo y las relaciones que mantiene; y sus opiniones personales sobre la actualidad, sobre los demás y sobre sí mismo (Spillan et al., 2007; Töpfer y Bug, 2015). En otras palabras, “el estilo de vida es un patrón de consumo que refleja las decisiones de la gente sobre la forma en que gasta su tiempo y su dinero” (Solomon, 2008, p. 209).

Numerosos investigadores han destacado aspectos que son parte de la definición del estilo de vida. Mothersbaugh

y Hawkins (2015) señalan que el estilo de vida es la manifestación de la imagen que el individuo tiene de sí mismo y que, a su vez, este autoconcepto se va construyendo con elementos de la cultura en la que el individuo se desenvuelve, experiencias diarias, decisiones pasadas y planes futuros. De acuerdo con ellos, es con base en esa autopercepción que surgen las necesidades y deseos que se satisfacen mediante decisiones de consumo.

Por otro lado, Kucukemiroglu et al. (2007) resaltan la importancia de observar la manera en que se usan los productos. La sensación que generan es parte del concepto de estilo de vida. Así, para segmentar a los consumidores según sus estilos de vida, el consumo debe comprenderse como algo que va más allá de la búsqueda por suplir necesidades y de los patrones de comportamiento que se reflejan en el mercado. Incluso, cada estilo de vida puede tener una expectativa y percepción de valor distinta respecto de una misma marca o servicio (González-Hernández y Orozco-Gómez, 2012; Toniut, 2022). Por lo tanto, es destacable brindar atención a la forma en que el estilo de vida moldea esa percepción de valor y cómo influye en el comportamiento (Akkaya, 2021).

Los estilos de vida permiten identificar patrones de acción en un grupo determinado de la población: “son formas de ser, tener, querer y actuar compartidas por un grupo significativo de personas que tienen características demográficas, actitudinales, valorativas y comportamentales similares” (Arellano, 2017, p. 19). Estos estilos diferencian a unos grupos de otros (Lazer, 1963), además de explicar el sentido de lo que hacen, por qué lo hacen y lo que significa para ellos y para los demás (Chaney,

2001). Así, este tipo de segmentación puede posibilitar una aproximación a tendencias etnocéntricas para identificar subpoblaciones que comparten patrones similares de normas sociales, creencias y comportamientos (Kaynak y Kara, 2001), así como predecirlos (Arellano, 2017; Cheng et al., 2011; Lazer, 1963). La capacidad de predicción constituye la función más importante de un modelo de segmentación de mercado (Jia, 2021).

La segmentación por estilo de vida ha sido aplicada con diferentes productos y servicios en distintos sectores empresariales y contextos culturales con enfoques propios de conformación de segmentos (Lino Valverde, 2017). Prueba de ello son los estudios realizados en el sector turístico (González Fernández et al., 2000; González Fernández et al., 1999; Srihadi et al., 2016), consumo de alimentos (Witzling y Shaw, 2019), vino (Orth et al., 2005), compras en línea (Ahmad et al., 2010; Chiu et al., 2014), industria de la moda (Ko et al., 2007), educación (Balsa-Budai et al., 2019) y estudios generacionales (Valentine y Powers, 2013).

En el ámbito de la educación superior, la identificación de los estilos de vida constituye un aporte significativo para el diseño de estrategias, debido a que un mismo centro educativo reúne a estudiantes de diferente origen, manera de pensar y nivel socioeconómico (Arellano, 2017). Esta visión llevó a Arellano a realizar estudios de segmentación con la población de Perú, Chile, República Dominicana y México. Los resultados confirmaron la presencia de seis estilos de vida que responden a la base teórica de esta investigación.

De igual manera, De Andrade y Araújo (2011) apuntan a la segmentación de estudiantes como el medio para

que las instituciones puedan ofrecer su servicio y diferenciarse en el mercado educativo. De esta forma, la oferta educativa puede direccionarse hacia las necesidades de los estudiantes, como parte de la estrategia de marketing.

Metodología

Participantes

Por medio de un esquema de muestreo no probabilístico por cuotas, durante el mes de abril de 2022, se recabó la información de 802 estudiantes del nivel pregrado de una universidad privada del noreste de México, de los cuales 44% eran hombres y 56% mujeres, con edades en un rango de 17 años a 46 años ($M = 20.95$, $DE = 2.68$). Las cuotas se establecieron con base en la proporción de estudiantes matriculados en cada facultad de la institución. Los participantes dieron su consentimiento y completaron las encuestas mediante la plataforma QuestionPro. El contacto con los estudiantes fue de manera presencial en sus respectivas aulas.

De la muestra original se removieron 48 casos que correspondieron a datos atípicos, con base en un análisis de las distancias de Mahalanobis, utilizando el nivel conservador de significación estadística ($p < .001$) para una distribución chi-cuadrada central, recomendado por Kline (2011). De este modo, la muestra final se conformó con 754 estudiantes.

Instrumentos

Se elaboró un instrumento de 36 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert de siete puntos, que va desde *totalmente en desacuerdo* (1) a hasta *totalmente de acuerdo* (7). Los ítems fueron evaluados en términos de contenido y pertinencia por dos revisores expertos

en mercadotecnia y, en cuanto a claridad de redacción, por dos expertos en lenguaje. Se removieron 12 ítems del conjunto inicial, de modo que el instrumento se redujo a 24 ítems (ver ejemplo en el Anexo A). Además, se agregaron siete preguntas demográficas y dos relacionadas al comportamiento de consumo referente al servicio educativo ofrecido por la institución.

Para la validación del constructo, se utilizó el análisis factorial exploratorio. La confiabilidad de la escala se evaluó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, así como el coeficiente omega de McDonald.

En la primera etapa de este estudio, se realizó un trabajo de exploración, en el cual se organizaron grupos focales y entrevistas en profundidad con estudiantes (Cheng et al., 2011; Kaynak y Kara, 2001, Mothersbaugh y Hawkins, 2015; Thomas, 2019). La información obtenida en las entrevistas se contrastó con el instrumento propuesto por Vázquez et al. (2019), quienes en años anteriores identificaron siete estilos en la misma institución.

Resultados

Análisis factorial exploratorio

Para realizar el análisis factorial exploratorio con 24 ítems, se consideró que la muestra ($n = 754$) cumplió con los requerimientos de tamaño muestral para este tipo de análisis, ya que, de acuerdo con Hair et al. (2014), se recomienda un mínimo de cinco casos por cada ítem analizado, en tanto que una proporción de 10 casos por ítem corresponde a un tamaño de muestra más aceptable. La medida de adecuación de muestreo ($KMO = .85$) y la prueba de esfericidad de Bartlett

($p < .001$) mostraron que la muestra fue adecuada y con suficiente correlación entre las variables analizadas.

Para la extracción de factores, se utilizó el método de factorización del eje principal con rotación oblicua Promax, ya que se consideró que los factores a extraer no son independientes. Para determinar el número de factores a extraer, se utilizó el diagrama de sedimentación (ver Figura 1) y el análisis paralelo. Así también, se identificaron como significativas las cargas factoriales con valores mayores de .40, debido a que, de acuerdo con Hair et al. (2014), las cargas factoriales mayores de .50 se consideran significativas en tanto que cargas de .30 a .40 son mínimamente aceptables. De esta forma se extrajeron cuatro factores que en conjunto explican un 44.02% de la variabilidad total, con valores para las cargas factoriales que oscilan entre .41 y .72 (ver Tabla 1). No obstante, en algunos ítems del instrumento, las comunialidades mostraron valores pobres.

Figura 1

Gráfico de sedimentación para el análisis factorial exploratorio ($n = 754$)

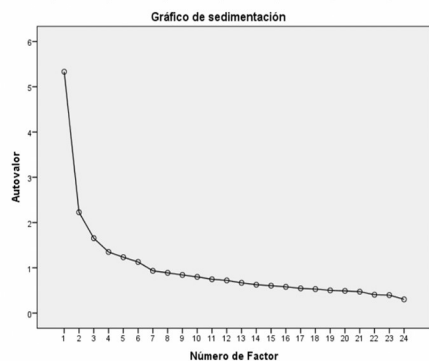


Tabla 1*Análisis factorial exploratorio (n = 754)*

Ítem	Esforzado	Cómodo	Visionario	Inconforme	Comunalidades
Q9	.72	.18	.36	.08	.53
Q3	.67	.07	.41	.26	.48
Q26	.66	.13	.53	.32	.50
Q4	.62	.01	.35	.32	.43
Q21	.58	.16	.54	.14	.41
Q25	.44	.21	.28	.02	.20
Q8	.41	.35	.22	-.14	.27
Q35	.17	.59	.24	.12	.39
Q29	.05	.57	.02	.10	.38
Q13	.07	.45	.14	-.21	.23
Q2	.35	.42	.31	-.06	.26
Q7	.25	.42	-.05	.09	.30
Q15	.15	.41	.31	-.17	.23
Q36	.10	.34	.16	-.01	.12
Q33	.52	.29	.71	.05	.53
Q19	.45	.06	.57	.09	.37
Q14	.47	.27	.56	.02	.36
Q28	.47	.36	.50	-.04	.36
Q32	.20	.10	.43	.25	.24
Q17	.28	.12	.42	.36	.29
Q31	.20	.01	.16	.53	.29
Q12	.39	.04	.21	.45	.28
Q16	.02	.04	.03	.41	.19
Q10	.35	-.06	.15	.40	.24
% V.E.	22.21	9.28	6.90	5.63	
α (ω)	.77 (.77)	.62 (.63)	.71 (.71)	.52 (.53)	

Nota. Las cargas factoriales significativas se muestran en negrita. % V. E.: porcentaje de varianza explicada por cada factor. α : Alfa de Cronbach. ω : Omega de McDonald.

fiabilidad de la escala, se observó un valor de .81 para el coeficiente alfa de Cronbach y un valor de .79 para el coeficiente omega de McDonald, lo que sugiere aceptable confiabilidad de la escala en general. Los valores de estos coeficientes para cada uno de los factores

extraídos se reportan en la Tabla 1. Para todos los factores, excepto para el cuarto factor (estilo de los inconformes), se obtuvo valores de alfa y omega superiores a .60, lo que sugiere adecuada consistencia interna (Hair et al., 2014) de tres de los cuatro factores de la escala.

UN ESTUDIO DE SEGMENTACIÓN CON ESTUDIANTES

Además del análisis factorial exploratorio, las respuestas sobre el financiamiento de los estudios, el ingreso económico mensual de cada familia, el motivo por el que eligieron la universidad y el índice de disposición a recomendar los servicios de la institución, permitieron ampliar la caracterización de cada factor

(ver Tablas 2, 3 y 4). Para saber si los estudiantes recomendarían su universidad, se incluyó la escala Net Promoter Score (ver Tabla 5), una de las más utilizadas para medir el nivel de promotoría o la fidelidad del consumidor (Korneta, 2018).

El primer factor agrupó siete ítems

Tabla 2

Ingresos familiares mensuales por estilo

Ingreso familiar mensual	Esforzado	Cómodo	Visionario	Inconforme
De 0 a \$10 000 MXN	34%	21%	21%	16%
De \$10 000 a \$20 000 MXN	26%	46%	29%	19%
De \$20 000 a \$30 000 MXN	19%	14%	22%	29%
De \$30 000 a \$50 000 MXN	12%	11%	13%	23%
\$50 000 MXN o más	9%	8%	15%	13%
Total	100%	100%	100%	100%

Tabla 3

Fuente de recursos para pago de colegiatura por estilo

Fuente de recursos	Esforzado	Cómodo	Visionario	Inconforme
Padres	52%	59%	62%	58%
Trabajo independiente	23%	9%	15%	16%
Descuentos	16%	24%	14%	24%
Becas	5%	5%	7%	2%
Familiares o mentores	4%	3%	2%	0%
Total	100%	100%	100%	100%

Tabla 4

Razones para escoger la institución por estilo

Razones para escoger la institución	Esforzado	Cómodo	Visionario	Inconforme
Principios bíblico-cristianos	46%	40%	35%	27%
Descuentos	17%	30%	24%	29%
Programa de estudios	17%	16%	19%	10%
Ambiente social	10%	3%	11%	13%
No fue su elección	10%	11%	11%	21%
Total	100%	100%	100%	100%

Tabla 5*Nivel de promotoría del consumidor por estilo*

Nivel	Esforzado	Cómodo	Visionario	Inconforme
Detractor	29%	30%	32%	42%
Pasivo	35%	38%	44%	44%
Promotor	36%	32%	24%	14%
Total	100%	100%	100%	100%

de la escala que se asocian con características tales como proactividad, cuidado de la apariencia personal, búsqueda por innovar e intención de diferenciarse de los demás, así como interés por el consumo de productos saludables. A este factor se denominó estilo de consumidor esforzado. Los estudiantes de este factor, que representan el 26% del total de la muestra, se encuentran en mayor proporción en las facultades de Teología y la de Ciencias de la Salud y, en menor proporción, en la Facultad de Ciencias Empresariales y Jurídicas.

El segundo factor agrupó seis ítems de la escala que se asocian con características tales como el conformarse con un empleo que aporte lo suficiente para vivir, comprar en lugares donde se puede regatear el precio de los productos y no ser de los primeros en adoptar tendencias de moda, sino vestir de forma conservadora. A este factor se denominó estilo de consumidor cómodo. Los estudiantes de este factor, que representan el 8% del total de la muestra, se encuentran en mayor proporción, en las facultades de Música, de Teología y la de Ingeniería y Tecnología y, en menor proporción en las facultades de Odontología y de Artes y Comunicación.

El tercer factor agrupó seis ítems de la escala que se asocian con características como la búsqueda de progreso y el bienestar familiar, el deseo de empre-

der un negocio propio, el esfuerzo como clave del éxito, la valoración del ahorro como fuente de desarrollo, la compra de productos que reducen el esfuerzo o el tiempo en las labores del hogar, así como el interés por adquirir propiedades. A este factor se denominó estilo de consumidor visionario. Los estudiantes de este factor, que representan el 58% del total de la muestra, se encuentran en mayor proporción en las facultades de Ciencias Empresariales y Jurídicas, de Arte y Comunicación y de Odontología y, en menor proporción, en las facultades de Educación y Teología.

El cuarto factor agrupó cuatro ítems de la escala que se asocian con características tales como la búsqueda por el reconocimiento social, el disfrutar salir de compras solo por placer, tener disposición a pagar un precio más elevado por productos de marcas reconocidas y considerar el dinero como evidencia del éxito de una persona. A este factor se denominó estilo de consumidor inconforme. Los estudiantes de este factor, que representan el 8% del total de la muestra, se encuentran en mayor proporción en las facultades de Ciencias Empresariales y Jurídicas y de Música y, en menor proporción, en las facultades de Educación y Teología.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue

clasificar a los estudiantes universitarios según su estilo de vida como consumidores del servicio educativo de una institución de educación superior. Los análisis estadísticos permitieron identificar cuatro estilos: el visionario, que representa el 58% de la muestra; el esforzado (26%); el cómodo (8%) y el inconforme (8%).

Con respecto a la confiabilidad de la escala, de acuerdo con Hair (2014), un umbral mínimo del coeficiente alfa de Cronbach puede ser .60 para estudios exploratorios, como es este caso. Como se muestra en la Tabla 1, los coeficientes alfa superan este umbral para tres de los cuatro factores. Para uno de los factores se obtuvo un alfa de .52, lo cual evidencia que la consistencia interna de la escala asociada para el estilo *inconforme* es pobre. Esto sugiere que posiblemente la redacción o estructura de los ítems que contribuyen a ese estilo requiera una revisión posterior, lo que se recomienda realizar en un estudio posterior. Dados los tiempos y presupuestos contemplados para esta investigación, no fue posible realizar esa siguiente etapa. No obstante, se prefirió reportar los presentes resultados de forma transparente.

Como se observa en la Tabla 1, se obtuvieron cargas factoriales cruzadas para algunos ítems, como Q33 y Q19. Hair (2014) comenta que las cargas factoriales se consideran significativas para valores mayores o iguales a .50 y que cargas en el rango de $\pm .30$ a $\pm .40$ pueden considerarse como valores mínimos para interpretación de la estructura factorial. Para la identificación de la estructura factorial en este estudio, en todos los casos, la carga factorial más fuerte se asignó al factor correspondiente y se verificó que la conceptualización del factor coincidiera con la idea expresada en el ítem. Se podría haber decidi-

do reportar solo las cargas significativas para cada factor, omitiendo las demás cargas, lo cual es una práctica usual en algunas publicaciones, aunque no recomendable, pero se decidió reportar todas las cargas factoriales, precisamente para proporcionar la información completa de la estructura factorial, ya que el presente estudio es de carácter exploratorio, y su aporte va en el sentido de develar una posible identificación de los estilos de consumidor en una población de consumidores de servicios educativos universitarios privados. No obstante, se reconoce el hecho de que, al existir cargas factoriales cruzadas importantes, los ítems correspondientes deberán ser revisados en su redacción y significado, lo cual motivará un estudio posterior para el refinamiento del instrumento.

Al describir los estilos encontrados, se pudo observar que el estilo *esforzado* está conformado por estudiantes que buscan destacar, son proactivos, prefieren productos saludables y les importa su apariencia. Para ellos, la educación basada en principios bíblico-cristianos es más importante que para los otros estilos. Sus familias son las que reciben menores ingresos y son los que trabajan más para pagar sus estudios. Estudian, en mayor proporción, carreras enfocadas en el liderazgo religioso y el servicio. Son los que estarían más dispuestos a recomendar a la universidad.

Por otro lado, el estilo cómodo busca confort, precios bajos y no tiene interés en adoptar tendencias de moda. Es el segundo estilo con ingresos más bajos y el grupo que menos trabaja para pagar sus estudios. El estudiante visionario es aquel que busca el progreso, prefiere un estilo de vida práctico y desea emprender. Es el que más depende de sus padres para financiar sus estudios. Para

ese estilo, el programa académico tuvo mayor peso en la decisión de escoger la universidad objeto de estudio que para los otros tres. Es el estilo dominante en todas las facultades, a excepción de Teología. Con base en esa descripción y en la teoría en que se basó este estudio, el ítem “considero que el éxito depende del esfuerzo realizado” (ver Anexo 1) describe mejor el estilo de los visionarios que al de los esforzados, puesto que, para los primeros, el éxito es obtenido como consecuencia del esfuerzo propio, mientras que los segundos, aunque tienen tendencia a luchar por sus metas, mantienen una relación más estrecha con la religión y la vocación al servicio.

Por último, el inconforme es aquel que busca ser reconocido socialmente, prefiere consumir marcas reconocidas y ve el dinero como sinónimo de éxito. Es el que menos escoge estudiar en la universidad objeto de estudio y el que menos la recomienda. Aunque es el estilo con mayores ingresos, junto al cómodo, es el que más depende de la ayuda financiera proveniente de la organización promotora para estudiar en la universidad.

Estos estilos comparten características con los seis perfiles de Arellano (2017): sofisticado, moderno, progresista, conservador, formalista y austero. El estilo esforzado es similar al estilo moderno, ya que ambos se preocupan por la apariencia personal y buscan destacar profesionalmente. El estilo moderno está compuesto por mujeres. En el caso del esforzado, el 60% de los participantes es del sexo femenino, siendo el que tiene mayor representatividad de ese género. El estilo cómodo es una fusión del austero, el formalista y el conservador, puesto que tienen ingresos bajos, se mantienen en su zona de confort y prefieren vestir de forma conservadora. Por otro lado, el

visionario tiene similitud con el progresista, ya que busca el progreso económico y prefiere la practicidad. Por último, los inconformes son parecidos a los sofisticados, porque consumen marcas reconocidas y consideran que tener dinero es sinónimo de éxito. En este estudio, se decidió llamar a los estilos visionario, esforzado, cómodo e inconforme, para resaltar características protagonistas en su modo de ser y destacar aspectos que comparten con los estilos de vida de Arellano.

Investigaciones previas han utilizado el mismo método de clasificación según el estilo de vida y los análisis han identificado tendencias similares. Saha y Kumar (2016) realizaron un estudio con estudiantes de educación superior de la India, quienes fueron clasificados como acquiescentes, tradicionalistas o adquisitivos. Estos estilos tienen relación con tres de los cuatro reportados por el presente estudio. El estilo *acquiescente* se caracteriza por ser conservador, no seguir tendencias y no tomar grandes riesgos. También prefiere ahorrar antes que gastar en lujos. Esta descripción es compatible con el estilo de los cómodos. El estilo *tradicionalista* está conformado por estudiantes que aman las tendencias de moda y les gusta tener lo último en tecnología. También consideran el dinero como lo más importante para tener felicidad. Estas características tienen similitud con las del estilo inconforme. Por último, en el estilo adquisitivo los puntos a destacar son la importancia de la carrera profesional, la preocupación por la apariencia personal y la religiosidad. Con base en ello, se puede declarar que hay similitud con el estilo esforzado.

Otra investigación en Indonesia (Mirza Pratama, 2021) clasificó a estudiantes universitarios en tres grupos: el

estudiantes activos, estudiantes que buscan identidad y estudiantes conservadores. Los primeros están enfocados en el aprendizaje y la experimentación, son visionarios y buscan trabajar de manera inteligente para lograr el máximo de resultados posible. Estas características también las comparte el estilo visionario. Los que buscan identidad tienen su método de hacer las cosas, son sencillos y no están enfocados en obtener resultados, descripción que se asemeja a la de los cómodos. Por último, están los conservadores, que provienen de familias adineradas, visten a la moda y buscan imponer tendencias. Estas características son similares a las de los inconformes.

En el contexto latinoamericano, se puede resaltar el estudio de Simonato y Mori (2015), quienes clasificaron a universitarios argentinos en tres grupos: los ahorrativos conservadores, los ociosos anticuados y los ostentosos consumistas. Los ahorrativos conservadores (31%) son semejantes al estilo de los visionarios y son descritos como poco consumistas, sin interés por la moda. Los ociosos anticuados (33%), así como los cómodos, no tienen gran interés por las compras, prácticas saludables o de belleza. Los ostentosos consumistas (36%) son altamente consumidores de moda, buscan el lujo y el placer, así como también les gusta experimentar lo novedoso. Este último caso se asemeja al de los inconformes.

La tendencia de encontrar tres estilos se repite en el contexto boliviano, donde Lino Valverde (2017) clasifica a estudiantes de una universidad de Santa Cruz en los estilos *estimark* (9%), *intex* (85%) y *racio* (6%). Los primeros priorizan las redes sociales que pueden desarrollar, se dejan influir por la imagen que

proyecta la universidad y, en último lugar, consideran el precio y la calidad que perciben de su programa de estudios. Todas las anteriores son características alineadas con el estilo de los inconformes. Por otro lado, están los *intex*, que son influenciados por factores externos de la cultura, la sociedad y los círculos cercanos para escoger una universidad y los *racio*, quienes evalúan su decisión tomando en cuenta varias opciones e informándose al respecto. Para ellos es importante la satisfacción del servicio educativo que reciben y esperan beneficios de este. Estos últimos se relacionan con el estilo visionario.

Otro caso, esta vez relacionado con la alimentación, presenta cuatro agrupaciones de universitarios italianos que fueron clasificados con base en sus actitudes y comportamientos con relación al consumo de productos alimenticios (Savelli et al., 2019). Los grupos fueron denominados consumidores saludables, perezosos, ahorradores e innovadores. Los resultados aseguraron que, así como en la presente investigación, los intereses, actitudes y opiniones de la población joven se caracterizan por ser complejos y es necesario desarrollar segmentaciones específicas de acuerdo con el contexto en que se encuentren. Según la descripción del estudio, hay relación entre los consumidores saludables y el estilo inconforme, entre los perezosos y el estilo de los visionarios y entre los ahorradores y los cómodos.

Las instituciones educativas deben enfocarse en atender las condiciones en que los estudiantes reciben el servicio (Cervantes et al., 2018). Para ello, el análisis de las necesidades del consumidor puede orientar las estrategias de marketing y así brindar mayor valor a los consumidores (Lino Valverde, 2017).

La segmentación según el estilo de vida es un abordaje orientado al consumidor en el que las organizaciones pueden estudiar a profundidad las necesidades de sus potenciales clientes (Cheng et al., 2011), así como comunicarse de manera más efectiva (Plummer, 1971; Vyncke, 2002). Además, conocer los estilos presentes en la población estudiantil permite identificar valores que la institución busca fortalecer para direccionar la educación hacia ese propósito (Simonato y Mori, 2015). No obstante, el éxito de la segmentación dependerá del uso que se haga de la información obtenida, específicamente en la información del consumidor en la que se enfocarán los esfuerzos y se basarán las metas de marketing. Para hacerlo de manera efectiva, es necesario hacer uso tanto de la gestión administrativa como del conocimiento de la propia organización y de su contexto (Venkatesan et al., 2021).

Este estudio fue realizado en una universidad privada del noreste de México, en el que se identificaron cuatro estilos con características comportamentales y demográficas peculiares. El estilo con mayor representatividad fue el visionario, que se caracteriza por el deseo de emprender, invertir dinero, tener un estilo de vida práctico y prestar mayor atención al programa académico. Con base en esas características, se recomienda a la institución orientar sus programas de estudio al emprendimiento mediante la ejecución de proyectos académicos aplicables en el mercado al que los estudiantes aspiran ingresar, el uso de herramientas tecnológicas actualizadas y la inspiración por medio de casos de éxito. De igual manera, se recomienda continuar integrando los principios bíblico-cristianos en los programas de estudio, pues constituyen elementos

fundamentales del modelo educativo de esta institución.

Por otra parte, el estilo de los esforzados, que es el segundo con mayor presencia en la muestra, es un estilo de estudiante poco común en los estudios previos analizados en esta investigación. Se deduce, entonces, que puede ser debido al contexto universitario de la institución objeto de estudio, caracterizado por el énfasis en la formación integral y con enfoque religioso.

Respecto al estilo de los inconformes, aunque tiene mayor afinidad con la promotora de la institución, no tienen una apreciación positiva del servicio educativo que ella ofrece. Además, no comparte ni promueve la filosofía institucional y, aunque es el estilo con mayores ingresos, no representa un aporte sustancial a las finanzas de la universidad. Por otro lado, llama la atención el estilo cómodo, que, aunque no representa una proporción tan grande, promueve una actitud de conformismo ante la vida, lo cual, para cualquier institución educativa que forma personas que ayuden a solucionar problemas de la sociedad, no deja de ser una preocupación constante.

La etapa inicial de la investigación coincidió con la presencia de la pandemia denominada COVID-19. Esto presentó algunas restricciones iniciales para obtener los permisos necesarios y realizar el trabajo exploratorio.

Este estudio puede ser útil para instituciones educativas de nivel superior que deseen explorar la conformación de su público objetivo. No obstante, estos resultados no se pueden generalizar debido al esquema de muestreo utilizado. Además, no se contó con una muestra adicional para realizar un análisis factorial confirmatorio. Para futuras investigaciones, se recomienda realizar

un análisis factorial confirmatorio que considere una muestra adicional. Asimismo, se recomienda realizar un análisis adicional de estilos de vida de los estudiantes para profundizar en el conocimiento y adecuar la redacción de los instrumentos para mejorar su consistencia interna.

Referencias

- Ahmad, N., Omar, A. y Ramayah, T. (2010). Consumer lifestyles and online shopping continuance intention. *Business Strategy Series*, 11(4), 227-243. <https://doi.org/10.1108/17515631011063767>
- Akkaya, M. (2021). Understanding the impacts of lifestyle segmentation and perceived value on brand purchase intention: An empirical study in different product categories. *European Research on Management and Business Economics*, 27(3), 100-155. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2021.100155>
- Arellano, R. (2017). *Mucho más que tener: LATIR: los estilos de vida latinoamericanos según actitudes, tendencias, intereses y recursos*. Planeta.
- Balsa-Budai, N., Kiss, M., Kovács, B. y Szakály, Z. (2019). Attitudes of voluntary simplifier university students in Hungary. *Sustainability*, 11(6), 1802. <https://doi.org/10.3390/su11061802>
- Cervantes A. V., Stefanel I. C., Miranda P. S. P. y Salgado, H. R. P. (2018). Calidad de servicio en una institución de educación superior en la ciudad de Barranquilla. *Ciencias Administrativas*, 11, 27-40. <https://doi.org/10.24215/23143738e017>
- Chaney, D. (2001). *Lifestyles*. Routledge.
- Cheng, Q., Cui, S. y Hong, W. (2011). Marketing model based on lifestyle: A case study. En *2011 International Conference on Management and Service Science* (pp. 1-4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICMSS.2011.5998698>
- Chiu, W., Kim, H. H., Lee, Y. y Won, D. (2014). Application of a modified internet shopper lifestyle scale to Taiwanese college-age sporting goods consumers. *Social Behavior and Personality*, 42(8), 1245-1256. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.8.1245>
- De Andrade, P. R. y Araújo, H. C. R. (2011). Análise do perfil dos estudantes de uma IES: o marketing como ferramenta para as instituições de ensino superior. *Brazilian Business Review*, 8(1), 61-73. <https://doi.org/10.15728/bbr.2011.8.1.4>
- González Fernández, A., Bello Acebrón, L. y Muñiz Martínez, N. (2000). Orientación de la empresa turística del siglo XXI a los valores personales y estilos de vida de los turistas. *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, 24(39), 59-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208244>
- González Fernández, A., Cervantes Blanco, M. y Muñiz Martínez, N. (1999). La incidencia de los estilos de vida en la segmentación del mercado turístico: aplicación a la población urbana de Castilla y León. *Revista de Investigación Económica y Social de Castilla y León*, 2, 41-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=202075>
- González-Hernández, E. M. y Orozco-Gómez, M. (2012). A segmentation study of Mexican consumers based on shopping centre attractiveness. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 40(10), 759-777. <https://doi.org/10.1108/09590551211263173>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7a ed.). Pearson.
- Jia, B. (2021). Research on marketing segmentation. *Advancing in Economics, Business and Management Research*, 166, 62-66. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210319.012>
- Kaynak, E. y Kara, A. (2001). An examination of the relationship among consumer lifestyles, ethnocentrism, knowledge structures, attitudes and behavioural tendencies: A comparative study in two CIS states. *International Journal of Advertising*, 20(4), 455-482. <https://doi.org/10.1080/02650487.2001.11104906>
- Kaže, V. y Škapars, R. (2011). Paradigm shift in consumer segmentation to gain competitive advantages in post-crisis FMCG markets: Lifestyle or social values? *Economics and Management*, 16, 1266-1273. https://www.researchgate.net/publication/266447556_PARADIGM_SHIFT_IN_CONSUMER_SEGMENTATION_TO_GAIN_COMPETITIVE_ADVANTAGES_IN_POST-CRISIS_FMCG_MARKETS_LIFESTYLE_OR_SOCIAL_VALUES
- Kelley, E. J. y Lazer, W. (1962). *Managerial marketing: Perspectives and viewpoints*. Richard D. Irwin.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3a ed.). The Guilford Press.
- Ko, E., Kim, E., Taylor, C. R., Hoon Kim, K. y Jeong Kang, I. (2007). Cross-national market segmentation in the fashion industry: A study of European, Korean, and US consumers. *International Marketing Review*, 24(5), 629-651. <https://doi.org/10.1108/02651330710828022>

- Korneta, P. (2018). Net promoter score, growth, and profitability of transportation companies. *International Journal of Management and Economics*, 54(2), 136-148. <https://doi.org/10.2478/ijme-2018-0013>
- Kucukemiroglu, O., Harcar, T. y Spillan, J. E. (2007). Market segmentation by exploring buyer lifestyle dimensions and ethnocentrism among Vietnamese consumers: An empirical study. *Journal of Asia-Pacific Business*, 7(4), 55-76. https://doi.org/10.1300/J098v07n04_04
- Lazer, W. (1963). Life styles concept and marketing. En S. A. Greyser. (Ed.), *Toward scientific marketing: Proceedings of the Winter Conference of the American Marketing Association* (pp. 27-28). American Marketing Association.
- Lino Valverde, R. M. (2017). Estilos de vida en los universitarios cruceños. *Utepsa Investiga*, 1, 88-101. <http://www.utepsa.edu/v2/Descargas/Investigacion/A%C3%B1o%201.%20Volumen%201.pdf>
- Mirza Pratama, M. (2021). Lifestyle segmentation of students Faculty of Islamic Economics and Business University of Islam Kiai Haji Achmad Siddiq Jember. *Journal of Islamic Economics Perspectives*, 3(2), 32-38. <https://doi.org/10.35719/jiepv.v3i2.47>
- Mothersbaugh, D. L. y Hawkins, D. I. (2015). *Consumer behavior: Building marketing strategy* (11ª ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Orth, U.R., McGarry Wolf, M. y Dodd, T. H. (2005). Dimensions of wine region equity and their impact on consumer preferences. *Journal of Product & Brand Management*, 14(2), 88-97. <https://doi.org/10.1108/10610420510592563>
- Plummer, J. T. (1971). Lifestyle patterns and commercial bank credit card usage. *Journal of Marketing*, 35(2), 35-41. <https://doi.org/10.1177/002224297103500207>
- Povilaitis, V., Richmond, D., Dickerson, J. A., Godwin, M. y Sibthorp, J. (2020). Using psychographic profiles in outdoor programs: An applied example from summer camps. *Journal of Outdoor Recreation*, 12(2), 238-240. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2020-V12-I2-9887>
- Raiteri, M. y Ocaña, H. R. (2016). *El comportamiento del consumidor actual* [Tesis de licenciatura, Universidad del Cuyo]. Biblioteca Digital Uncuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8046/raiteri-melisa-daniela.pdf
- Saha, N. y Kumar, B. (2016). Psychographic market segmentation of Junior College students in Silchar, Assam. *International Journal of Management Social Sciences*, 4(2), 455-463. <https://doi.org/10.21013/jmss.v4.n2.p15>
- Savelli, E., Murmura, F., Liberatore, L., Casolani, N. y Bravi, L. (2019). Consumer attitude and behaviour towards food quality among the young ones: Empirical evidences from a survey. *Total Quality Management & Business Excellence*, 30(1-2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/14783363.2017.1300055>
- Simonato, F. R. y Mori, M. A. (2015). Los millenials y las redes sociales. Estudio del comportamiento, ideología, personalidad y estilos de vida de los estudiantes con deficiencias económicas de la Universidad Nacional de la Plata a través del análisis clúster. *Ciencias Administrativas*, 3(5), 5-28. <https://revistas.unlp.edu.ar/CADM/articulo/view/1129>
- Solomon, M. R. (2008). *Comportamiento del consumidor* (7a ed.). Pearson Educación.
- Spillan, J. E., Chaubey, M. D., Vyas, B. J., Ziemnowicz, C. y Singh, N. (2007). Effects of life-style dimensions and ethnocentrism on Indian consumers' buying decisions: An exploratory study. *Journal of International Business Research and Practice*, 1, 5-17.
- Srihadi, T. F., Hartoyo, Sukandar, D. y Soehadi, A. W. (2016). Segmentation of the tourism market for Jakarta: Classification of foreign visitors' lifestyle typologies. *Tourism Management Perspectives*, 19, 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2016.03.005>
- Thomas, J. W. (2019). *Market segmentation*. Decision Analyst. <https://www.decisionanalyst.com/whitepapers/marketsegmentation/>
- Toniut, H. R. (2022). Evaluación de las motivaciones utilitarias en la compra de calzado e indumentaria a través de medios electrónicos. *Ciencias Administrativas*, 110. <https://doi.org/10.24215/23143738e110>
- Töpfer, M. y Bug, P. (2015). *Classical consumer lifestyle segmentation methods*. Hochschule Reutlingen.
- Valentine, D. B. y Powers, T. L. (2013). Generation Y values and lifestyle segments. *Journal of Consumer Marketing*, 30(7), 597-606. <https://doi.org/10.1108/JCM-07-2013-0650>
- Vázquez, I. V., Villegas, A. H. y Rodríguez, R. A. (2019). Factores que influyen en la elección de una universidad para cursar estudios de pregrado. *Unaciencia*, 12(23), 70-78. <https://doi.org/10.35997/runacv12n23a8>
- Venkatesan, R., Farris, P. W. y Wilcox R. T. (2021). *Marketing analytics: Essential tools for data-driven decisions*. University of Virginia Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bd4mz9.6>

UN ESTUDIO DE SEGMENTACIÓN CON ESTUDIANTES

- Vyncke, P. (2002). Lifestyle segmentation: From attitudes, interests and opinions, to values, aesthetic styles, life visions and media preferences. *European Journal of Communication*, 17(4), 445-463. <https://doi.org/10.1177/02673231020170040301>
- Wells, W. D. (1975). Psychographics: A critical review. *Journal of Marketing Research*, 12(2), 196-213.
- Witzling, L. y Shaw, B. R. (2019). Lifestyle segmentation and political ideology: Toward understanding beliefs and behavior about local food. *Appetite*, 132, 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.10.003>
- Yankelovich, D. y Meer, D. (2006). Rediscovering market segmentation. *Harvard Business Review*, 84(2), 122. <https://hbr.org/2006/02/rediscovering-market-segmentation>

Anexo A

Instrumento

Factor	Ítem	Escala Likert				
		1	2	3	4	5
Esforzado	<ul style="list-style-type: none"> - Me considero una persona proactiva. - Cuido mucho la estética de mi persona. - Es importante para mí la apariencia personal. - Me considero una persona moderna e innovadora. - Me identifico como una persona que aspira a diferenciarse del resto. - Tengo tendencia a comprar productos naturales o saludables. - Me gusta comprar en mercaditos/tienditas. 					
Visionario	<ul style="list-style-type: none"> - Busco permanentemente el progreso y el bienestar de mi familia. - Me gustaría emprender un negocio propio y hacerlo crear. - Considero que el éxito depende del esfuerzo realizado. - Valoro mucho el ahorro como fuente de desarrollo. - Me gusta comprar productos que reducen el esfuerzo o el tiempo en las labores del hogar. - Considero que es muy importante adquirir propiedades. 					
Cómodo	<ul style="list-style-type: none"> - Prefiero un trabajo estable con un salario adecuado y permanente. - Me conformaría con un empleo que me permita tener lo suficiente para vivir. - Prefiero vestir de forma conservadora (prefiero ocultar antes que mostrar). - Prefiero un trabajo estable con un salario adecuado y permanente. - Me conformaría con un empleo que me permita tener lo suficiente para vivir. - Prefiero vestir de forma conservadora (prefiero ocultar antes que mostrar). - Prefiero comprar productos que me den mayor beneficio pagando lo menos posible. - Prefiero comprar en lugares donde se puede regatear el precio de los productos. 					

-
- Inconforme
- Estoy dispuesto a pagar un precio más elevado por productos de marcas reconocidas.
 - Me gusta ser reconocido(a) socialmente en mi entorno.
 - Considero que el dinero evidencia el éxito y el estatus de una persona.
 - Disfruto salir de compras solo por placer.
-



Recibido: 15 de noviembre de 2022

Revisado: 25 de enero de 2023

Aceptado: 23 de marzo de 2023

**PERCEPCIÓN DE LA SATISFACCIÓN Y LA CALIDAD
ACADÉMICA DE LOS EGRESADOS DEL PROGRAMA
EN NUTRICIÓN: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD
ANÁHUAC MÉXICO**

**PERCEPTION OF THE SATISFACTION AND ACADEMIC
QUALITY OF THE GRADUATES OF THE NUTRITION
PROGRAM: THE CASE OF THE ANAHUAC
MEXICO UNIVERSITY**

María Magdalena Urrutia-San Vicente

Universidad Anáhuac México
magdalena.urrutia@anahuac.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8607-3977>

Patricia Inda Icaza

Universidad Anáhuac México
patricia.inda@anahuac.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5697-2827>

Daniela Martínez Arámburu

Universidad Anáhuac México
daniela.martinezar@anahuac.mx
<https://orcid.org/0000-0002-0579-0561>

RESUMEN

La calidad de la educación superior constituye un elemento clave para el desarrollo del país. Reconocer que los alumnos tienen las competencias profesionales adquiridas en la universidad es un factor que permite identificar el grado de cumplimiento del perfil de egreso. Este estudio fue de tipo exploratorio, descriptivo y transversal. Se accedió a la información mediante un cuestionario de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que mide la percepción de los egresados sobre calidad y satisfacción del programa académico en el que estuvieron inscritos, así como de la institución educativa. El cuestionario se administró por vía electrónica. Los resultados mostraron que el 91% de los egresados están satisfechos con el plan de estudios, así como con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Respecto de la calidad del programa educativo, los egresados refirieron que la carrera les brindó los conocimientos especializados de la disciplina. Se detectaron varias áreas de oportunidad, tales como ampliar la preparación para trabajar en diversos sectores económicos, incrementar las prácticas profesionales y actualizar los contenidos. Se considera necesario aprovechar los hallazgos de esta

investigación para la elaboración y aplicación de estrategias que lleven a la mejora de la calidad académica.

Palabras clave: educación superior, calidad académica, programa educativo, satisfacción, egresados

ABSTRACT

The quality of higher education is a key element for the development of the country. Recognizing that students have the professional skills acquired at the university as a factor that makes it possible to identify the degree of compliance with the graduation profile. The design of this study was exploratory, descriptive and cross-sectional. The information was accessed through a questionnaire from the National Association of Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES), that measures the perception of graduates about the quality and satisfaction of the academic program as well as the Educational Institution. The questionnaire was sent online. The results showed that 91% of the graduates are satisfied with the study plan, as well as with the implementation of the knowledge acquired. In relation to the quality of the educational program, the graduates reported that the degree provided them with specialized knowledge of the discipline. Several areas of opportunity were detected, such as expanding the preparation to work in various economic sectors, increasing professional practices, and updating the contents. It is considered necessary to take advantage of the findings of this research for the development and application of strategies to improve academic quality.

Keywords: higher education, academic quality, educational program, satisfaction, graduates

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el reto de formar egresados que sean capaces de dar solución a las necesidades de la sociedad. Debido a esto, un gran número de universidades han optado por certificarse a través de organismos nacionales, con el objetivo de tener un reconocimiento de la calidad de la enseñanza y de la institución educativa. Mediante una evaluación externa, se da a conocer si el programa y la institución están cumpliendo con estándares de referencia que den validez a la formación de egresados con preparación académica de calidad que respondan a las demandas de un sistema competitivo y cambiante.

El desarrollo de las competencias profesionales adquiridas durante los estudios universitarios para demostrar el desempeño laboral es un factor clave que permite identificar el grado de cumplimiento del perfil de egreso y observar si el egresado logra posicionarse con el liderazgo académico descrito en la misión institucional.

La diversidad de instituciones educativas a nivel nacional, así como el incremento en la oferta de programas académicos, diversos y variantes, puede ocasionar que el estudiante dude sobre cuál sería la mejor opción para estudiar. Uno de los diferenciadores que puede dar una respuesta es la calidad. Así, el posicionamiento de la institución educativa

y su reconocimiento a nivel nacional e internacional son parámetros que sirven de referencia para que el estudiante y sus padres opten por instituciones educativas reconocidas por su calidad académica. Por lo tanto, es importante asegurar la calidad, así como establecer una cultura de la calidad dentro de las IES, como parte de sus políticas institucionales.

La Universidad Anáhuac México se caracteriza por ser una institución de excelencia académica que contribuye a la formación de líderes, tal como se describe en una parte de su misión institucional: “participar en el proceso de la formación de líderes de acción positiva” (Universidad Anáhuac México, 2021). Siendo la excelencia académica uno de sus objetivos estratégicos, su medición es fundamental. El reconocimiento externo por parte de organismos acreditadores avala que tanto los programas educativos que oferta la universidad, como la Universidad en sí misma, cumplen con los indicadores de calidad que le otorgan reconocimiento nacional. Sin embargo, faltan estudios sistematizados y continuos sobre la medición de la calidad y la satisfacción que tienen los estudiantes durante su paso por la universidad.

Identificar el grado de satisfacción así como la calidad académica percibida de los egresados de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Anáhuac México fue el objetivo de la investigación aquí reportada, así como dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuál es el grado de satisfacción que tiene el egresado de la Licenciatura en Nutrición con su institución educativa? y ¿cuál es la percepción sobre la calidad del programa en el que estuvo inscrito? Son muchos los factores que intervienen y

dificultan el seguimiento de sus egresados, tales como la pérdida de contacto por tener otro número de teléfono o correo, la falta de actualización de la base de datos y el cambio de residencia sin un envío de nuevos datos, entre otros.

Sin embargo, a pesar de lo complejo que implica tener un seguimiento estrecho de los egresados, el contacto con ellos es de gran importancia, puesto que constituye una pieza clave que permite observar y analizar varios factores que intervinieron en el proceso formativo. De los egresados se puede obtener información sobre la percepción de la calidad del programa educativo al que estuvieron inscritos, así como de su institución educativa. La información obtenida del estudio permite conocer cuáles son los factores o dimensiones en los cuales los egresados perciben la calidad de la institución, así como del programa académico; es decir, cuáles son los aspectos que el egresado valora cuando analiza la calidad de su universidad.

Pereira Puga (2014) observó que el egresado universitario percibe un nivel único de calidad de la institución en donde se ha formado, entendido como calidad percibida global, y que esa evaluación resulta del conjunto de dimensiones constitutivas de calidad, de acuerdo con su percepción. También encontró una relación positiva y significativa entre la calidad percibida y la satisfacción global del egresado.

Considerando a la persona como el eje central del modelo educativo Anáhuac, cobra vital importancia realizar cualquier tipo de acción con la finalidad de obtener información sobre el desempeño que han tenido los estudiantes en el ámbito laboral y conocer si la universidad está aportando los elementos necesarios para que el futuro egresado

refleje la misión institucional y sea considerado líder en su área de formación.

Una de las prioridades de la Universidad Anáhuac México es mantener la excelencia académica de sus programas. Aunque la institución educativa ha sido reconocida a nivel nacional como una de las mejores, no se conoce la percepción que tiene el egresado de la calidad del programa que estudió ni el grado de satisfacción con haber estudiado en la universidad. Este estudio procuró ayudar a obtener información y brindar elementos que contribuyan a la toma de decisiones apropiadas para desarrollar acciones que conlleven a la mejora.

Existen varios indicadores para medir la calidad de la enseñanza en la educación superior. De acuerdo con Guzmán Silva et al. (2008), unos involucran el aprendizaje de los estudiantes, en donde ellos deben desarrollar un pensamiento crítico; otros se refieren a la función del docente, quien, además de conocer y ser experto en su tema, debe tener un conocimiento pedagógico y la flexibilidad necesaria para adaptarlo al contexto donde enseña. Por otra parte, una educación de calidad requiere motivar a los alumnos, fomentar sus deseos y ganas de aprender, otorgar retroalimentación continua, establecer metas y objetivos claros y lograr que el alumno sea autónomo. Ante los retos actuales, los docentes deben estar abiertos al cambio, al uso de nuevas tecnologías y a los entornos virtuales, sin perder de vista que la relación con el alumno es esencial para el logro del aprendizaje en cualquier modalidad. Por lo tanto, es tarea del docente generar un ambiente propicio y adecuado para el logro del aprendizaje.

Otros indicadores que se relacionan con la calidad se centran en la evaluación que realiza el estudiante sobre lo

que espera recibir y su percepción. Son muchas las variables que influyen sobre la percepción de la calidad universitaria y sobre la satisfacción estudiantil: la percepción de reto que tienen los alumnos al momento de evaluar sus conocimientos, los docentes, la actitud del profesor, la adecuada planeación de la asignatura, la revisión de exámenes y su retroalimentación y, por otra parte, la infraestructura con la que cuenta la IE, incluyendo las condiciones de las aulas y los laboratorios (Leaños, 2014; Salinas Gutiérrez et al., 2008). Por otra parte, Astete Candia (2018) refiere la relación existente entre la satisfacción estudiantil con el servicio administrativo que ofrece la IE. Para Martín et al. (2000), la satisfacción del alumno se comprende mejor cuando se incluyen los aspectos emocionales. Un elemento que contribuiría al logro de emociones positivas sería el empoderamiento de los empleados que otorgan los servicios, puesto que su trato se encuentra directamente relacionado con la creación de emociones positivas o negativas en los alumnos. Por tanto, si las organizaciones quieren cuidar la calidad, deben considerar dos aspectos: conocer las emociones de los estudiantes en relación a los servicios recibidos y sensibilizar en el trato que otorgan los prestadores de servicios.

Como se ha mencionado, el considerar la percepción del estudiante es un aspecto sustancial si se quiere conocer la calidad del programa y de la institución educativa. “El alumnado universitario como actor beneficiario de la formación académica constituye un indicador fundamental para el estudio de la calidad de las instituciones” (González-Peiteado et al., 2017, p. 244).

Es mediante la percepción del estudiante como se puede obtener información

sobre la calidad de los servicios que ofrece la institución educativa y la calidad académica del programa. Si una de las finalidades de las universidades es dar respuesta a las necesidades de la sociedad, se necesita conocer de parte del egresado que la institución de educación superior (IES) haya logrado desarrollar las competencias académicas y personales requeridas para su desempeño en el mundo laboral. Es necesario que las universidades estén en constante proceso de reflexión acerca de las características variantes del entorno, así como de su función y papel. Es necesario establecer el diálogo constante con la comunidad universitaria (docentes, personal administrativo, estudiantes, egresados) con el objetivo de conocer sus percepciones y expectativas y, de esa manera, formular planes de acción orientados hacia el aseguramiento de la calidad educativa (Garzón Castrillón, 2018).

Por otra parte, el concepto de satisfacción es un término utilizado en diversos ámbitos y contextos. Es común su empleo en el área de bienes y servicios cuando se quiere conocer la percepción del cliente o usuario acerca de las expectativas sobre el servicio recibido. La Norma ISO 9000 (2015) define la satisfacción del cliente como la “percepción del cliente del grado en que se han cumplido sus requisitos” (3.1.4). La Organización Internacional para la Normalización (ISO) afirma la importancia que significa para las empresas el conocer las necesidades de sus clientes, satisfacer sus requisitos y esforzarse en cumplir sus expectativas. Así como las empresas tienen especial cuidado en la satisfacción de necesidades del cliente, las instituciones educativas deberían conocer y evaluar la satisfacción de los estudiantes (Cadena Badilla et al., 2015).

La satisfacción estudiantil se puede conceptualizar como “el bienestar que experimentan los alumnos por sentir cubiertas sus expectativas académicas como resultado de las actividades que realiza la institución para atender sus necesidades educativas” (Surdez Pérez et al., 2018, pp. 12-13).

Es relevante medir la satisfacción de los estudiantes por parte de las IES, ya que son los estudiantes el fin del quehacer educativo, los destinatarios de la educación. Por tanto, son los que mejor pueden valorarla y ser un referente a considerar por las autoridades de las IES para la realización de estrategias que contribuyan al logro de su satisfacción en su paso por la universidad. Ellos son los que mejor pueden evaluar las diversas áreas que comprende la universidad. Pueden emitir un juicio sobre los diversos elementos que contribuyeron a su formación académica y que los han ayudado tanto en las relaciones cotidianas como en su inserción al mundo laboral (Román Fuentes et al., 2015).

El conocer la satisfacción de los estudiantes con su universidad permitirá identificar aspectos tanto positivos como negativos para la realización de acciones de mejora, considerándose como un indicador mediante el cual se mide la calidad educativa que brindan las universidades.

Lograr la satisfacción de los estudiantes es considerado un factor para alcanzar el éxito escolar y lograr la permanencia dentro de la institución (Alves y Raposo, 2004). Se ha observado que cuando existe satisfacción estudiantil mejora el rendimiento académico y disminuyen la deserción y los cambios de carrera. Constituye un elemento importante para el éxito en el aprendizaje (Surdez-Pérez et al., 2018). Un estudiante satisfecho con la formación recibida

tiene mayor motivación, sentimiento de pertenencia y lealtad. Asimismo, promueve de manera positiva su universidad.

Sin embargo, el logro de la satisfacción estudiantil depende de varios factores, tales como el personal de servicios, las actitudes y el comportamiento del profesorado, las competencias del profesorado, las oportunidades de la carrera, las instalaciones y la reputación de la universidad, entre otros servicios (De la Fuente Mella et al., 2010).

Esta revisión bibliográfica permite concluir que la satisfacción del estudiante es de naturaleza multifactorial. En el caso de la presente investigación, se aplicó el instrumento de seguimiento a egresados realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), instrumento con validez y reconocimiento a nivel nacional que incluye variables que permiten conocer tanto el grado de satisfacción como la calidad percibida por el egresado.

Método

El diseño de la investigación fue de corte evaluativo, enfocándose en conocer y evaluar las opiniones de los egresados del programa en nutrición en aspectos tales como calidad académica del programa educativo, satisfacción con el programa y satisfacción con la institución educativa. El estudio es descriptivo, pues describe la percepción que tiene el egresado de su programa académico, así como de la institución. Permite conocer también el grado de satisfacción que tiene el egresado con el servicio educativo brindado por la universidad, así como su satisfacción con la calidad académica del programa.

Es una investigación no experimental, porque el estudio se realizó sin llevar

a cabo manipulación alguna de las variables del estudio.

El diseño de investigación fue de carácter transversal, dado que se recolectaron los datos en un tiempo único, con el objetivo de describir las variables y analizar si existía correlación entre ellas.

Población y muestra

La población estuvo constituida por los 202 egresados de las generaciones 2011 a 2019. El tipo de muestreo fue no probabilístico, por conveniencia. Agrupa a los egresados que desearon participar de manera libre y voluntaria en el estudio, firmando la carta de consentimiento. La muestra quedó conformada por 66 egresados.

Instrumentos

Se aplicó el cuestionario de seguimiento a egresados de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en un solo momento y de manera electrónica (Hernández Sampieri et al., 2010). El instrumento tiene por objetivo conocer la opinión del egresado en diversas dimensiones, tales como elección de la institución educativa, elección de carrera, desempeño profesional, estudios de posgrados, trayectoria laboral y opinión sobre la formación recibida y sobre la organización institucional. Para la medición de la percepción de la calidad académica se consideraron dos aspectos: el plan de estudios y los docentes. La evaluación del plan de estudios abarca las preguntas relacionadas con los siguientes puntos: los contenidos de la formación, la orientación ocupacional y la orientación valorativa. Se consideran los comentarios sobre los planes de estudio sobre los conocimientos y habilidades aprendidos y las recomendaciones

para mejorar la formación profesional. Para la medición de la percepción de los docentes se consideraron los siguientes aspectos: claridad expositiva, pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos, evaluación y rasgos personales, tales como motivar para aprender, respeto hacia los alumnos, asistencia y puntualidad. Para la medición de la satisfacción de los estudiantes, se tomaron en cuenta las preguntas relacionadas a comentarios generales sobre la institución y el programa académico de su elección y las razones para elegir institución y carrera. También se consideraron las gestiones académica y administrativa, así como la calidad de los servicios. De acuerdo con la ANUIES (2003), el instrumento permite a las IES conocer los resultados de la conexión entre los factores asociados con la calidad.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la obtención de la información, se solicitó autorización al director de la Facultad de Ciencias de la Salud y al área de egresados para la obtención de los correos electrónicos de los participantes, dando a conocer el objetivo del estudio y sus beneficios, su confidencialidad y el procedimiento para el manejo de los datos. El estudio se realizó mediante la aplicación de un instrumento previamente validado y aplicado a nivel nacional por la ANUIES, el cual se adaptó a las necesidades de la investigación. Se tomó como referencia a los 202 egresados de las generaciones de 2011 a 2019. La información se recabó en línea utilizando Google Forms. Se recolectaron los resultados para su análisis y discusión. El estudio no implicó riesgo alguno. Una vez que el egresado decidió participar, se le en-

vió por correo electrónico una carta de consentimiento en donde se le explicó el objetivo y la importancia de la investigación. En la carta se menciona que la información obtenida es confidencial y la participación en el estudio es completamente voluntaria.

Resultados

Para la calidad académica se consideraron dos aspectos del instrumento de la ANUIES: el plan de estudios y los docentes.

Con respecto al plan de estudios, los resultados obtenidos fueron los siguientes: en relación con la adquisición de los conocimientos especializados de la disciplina, un 91% respondió que los obtuvieron en el programa académico. El 89% de los egresados de la licenciatura consideró que el plan de estudios implicó mucha exigencia. Con respecto a la adquisición de habilidades blandas, tales como la habilidad para trabajar en equipo, la habilidad de dirección/coordinación y la habilidad administrativa, el 92, 88 y 79%, respectivamente, respondieron que implicaba mucha y moderada exigencia.

En relación con los contenidos que incluye el plan de estudios, el 71.2% de los encuestados respondió que el plan otorgaba mucho énfasis a la enseñanza teórica y el 51.5% a la enseñanza metodológica. El 65.2% contestó que la formación académica recibida los preparó mucho y el 40% en parte para poder trabajar en distintos sectores económicos. El 65.2% contestó que era muy importante ampliar los contenidos teóricos y el 51.5% los conceptos metodológicos. El 65.2% respondió que era importante ampliar las prácticas profesionales y el 62.1% la enseñanza de matemáticas y estadística (ver Tabla 1).

Tabla 1
Recomendaciones para mejorar el plan de estudios

Aspecto	Porcentaje	
	Ampliar	Mantener
Contenidos teóricos	65.2	34.8
Contenidos metodológicos	51.5	48.5
Contenidos técnicos	63.6	36.4
Prácticas profesionales	65.2	34.8
Enseñanza de matemática y estadística	62.1	37.9

En relación con la percepción que los participantes tienen de los docentes, se observó que el conocimiento sobre el tema, la claridad expositiva, la pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos, la evaluación, así como rasgos personales tales como el motivar para aprender, el respeto hacia los alumnos, la asistencia y la puntualidad, son los aspectos que, con base en la percepción de los egresados, se relacionan directamente con el grado de satisfacción de los estudiantes y la calidad del programa educativo.

Cuando se les preguntó sobre el plan de estudios y su grado de satisfacción con el mismo, los resultados obtenidos muestran lo que aparece en la Tabla 2.

El 65.2% contestó que la formación académica recibida los preparó para poder trabajar en distintos sectores económicos, el 69.7% indicó que los preparó

para trabajar en un sector económico específico (mucho y en parte), 22.7% los preparó poco y el 7.6% respondió que le faltó más preparación.

En relación con la vinculación con alguna institución/empresa en particular, un 22.7% contestó que mucho, un 45.5% en parte, y un 23% respondió que poco.

Con continuar capacitándose y pensar creativamente, el 59.1% respondió que el programa los preparó mucho en ambos aspectos.

Con respecto a la preparación para desarrollarse de manera independiente, el 62.1% respondió que la licenciatura los preparó mucho, 22.7% en parte y un 12% poco. Este resultado muestra la importancia de fomentar el emprendimiento y darles las bases a los estudiantes, incorporándose como una asignatura en todos los planes de estudio de los programas

Tabla 2
Comentarios de los egresados sobre los planes de estudio

Aspecto	Porcentaje			
	Mucho	En parte	Poco	Nada
Optar por trabajos en distintos sectores económicos	27.3	37.9	22.7	12.1
Trabajar en un sector económico específico	27.3	42.4	22.7	7.6
Vincularse con alguna institución/empresa en particular	22.7	45.5	22.7	9.1
Continuar capacitándose	59.1	27.3	12.1	1.5
Pensar creativamente	59.1	25.8	13.6	1.5
Desarrollarse de manera independiente	62.1	22.7	12.1	3.0

SATISFACCIÓN Y CALIDAD ACADÉMICA

académicos ofertados.

Para conocer la opinión en relación con los servicios institucionales, se profundizó sobre aspectos de gestión académica, tales como la realización de cursos, seminarios, congresos, atención del

coordinador del programa, etc., así como los servicios que ofrece la universidad, tales como salas didácticas, biblioteca y servicios escolares. Se preguntó también sobre la limpieza de las instalaciones. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Calidad de los servicios institucionales

Aspecto	Porcentaje			
	Mucho	En parte	Poco	Nada
Realización de foros académicos de apoyo para los cursos y seminarios	22.7	43.9	24.2	13.6
Estímulo al trabajo de investigación conjunto entre profesores y alumnos	24.2	31.8	34.8	9.1
Orientación y conducción de los trabajos terminales o tesinas	21.2	36.4	34.8	7.6
Atención del responsable de la carrera a las necesidades académicas de los alumnos	36.4	33.3	24.2	6.1
Asignación de profesores al inicio del periodo electivo	37.9	45.5	15.2	1.5
Apoyo y orientación para la realización de servicio social	31.8	36.4	19.7	12.1
Entrega de los programas de las materias/seminarios a los alumnos	34.8	43.9	16.7	4.5
Atención a las solicitudes de documentación y registro de alumnos	28.8	47.0	19.7	4.5
Disponibilidad del material bibliográfico y hemerográfico	48.5	31.8	18.2	1.5
Atención del personal encargado del servicio de biblioteca y hemeroteca	45.5	39.4	13.6	1.5
Acceso a los servicios de cómputo	51.5	34.8	12.1	1.5
Disponibilidad de material didáctico	43.9	36.4	16.7	3.0
Equipamiento de aulas	39.4	36.4	21.2	3.0
Equipamiento de laboratorios, talleres	39.4	45.5	13.6	1.5
Existencia de espacios para desarrollar sus actividades de estudio	54.5	30.3	13.6	1.5
Limpieza de salones	56.1	31.8	9.1	3.0
Limpieza de sanitarios	36.4	40.9	15.2	7.6
Limpieza de laboratorios	54.5	33.3	9.1	3.0

En relación con la calidad de los servicios institucionales, que se relaciona con la satisfacción del estudiante, el 66.6% contestó que la realización de foros académicos de apoyo para los cursos y seminarios fue muy buena o buena; el 69.7% consideró entre muy buena y

buena la atención del responsable de la carrera a las necesidades académicas de los alumnos. El 86.4% consideró muy buena o buena la asignación de profesores al inicio del periodo. El 78.7% consideró muy buena o buena la entrega de los programas de las materias/seminarios

a los alumnos, factor que depende del docente y de la supervisión del coordinador.

En la parte de servicios escolares, el 75.8% consideró muy buena y buena la atención a las solicitudes de documentación y registro de alumnos.

Con respecto a la disponibilidad del material bibliográfico y hemerográfico, el 80.3% la consideró muy buena o buena. Respecto de la atención del personal encargado del servicio de biblioteca y hemeroteca, el 84.9% la consideró muy buena o buena.

En cuestiones de infraestructura, equipamiento de aulas, laboratorios y talleres, la percepción muy buena, con porcentajes del 75.8% y 84.9%, respectivamente.

El 84.8% consideró muy buena o buena la existencia de espacios para desarrollar sus actividades de estudio.

Cuando se preguntó sobre la limpieza de salones, sanitarios y laboratorios, los resultados fueron muy buenos y buenos,

con porcentajes del 87.9%, 77.3% y 87.8% respectivamente.

Con respecto al grado de satisfacción, en la Tabla 4 se presenta el grado de satisfacción del egresado en relación con varios aspectos del plan de estudios, tales como la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la carrera, la posibilidad de responder a problemas del trabajo y poder trabajar en equipo, entre otros.

En relación con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura, el 50% se ubicó en las categorías de *muy satisfecho* o *totalmente satisfecho*, 41% satisfecho y un 9% poco satisfecho. Agrupando las categorías de satisfecho, muy satisfecho o totalmente satisfecho, el 91% de los egresados están satisfechos con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante la licenciatura.

Ante las preguntas por la posibilidad de realizar ideas propias, así como el reconocimiento profesional alcanzado,

Tabla 3
Calidad de los servicios institucionales

Aspecto	Porcentaje			
	Totalmente satisfecho	Muy satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho
La puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura	27.3	22.7	40.9	9.1
La posibilidad de realizar ideas propias	31.8	27.3	31.8	9.1
El reconocimiento profesional alcanzado	31.8	25.8	33.3	9.1
El trabajo en equipo	37.9	24.2	34.8	3.0
La posibilidad de responder a problemas del trabajo	50.0	25.8	19.7	4.5
El contenido del trabajo/actividad	45.5	28.8	19.7	6.1
El ambiente de trabajo	42.4	24.2	28.8	4.5
El salario (ingresos y prestaciones)	16.7	24.2	34.8	24.2
La posición jerárquica alcanzada	28.8	24.2	28.8	24.2
La posibilidad de responder a problemas de relevancia social	39.4	24.2	39.4	24.2

el 91% se encuentra en la categoría de *satisfecho*, *muy satisfecho* o *totalmente satisfecho*.

Respecto de su percepción de trabajar en equipo, así como de la posibilidad de coordinar un equipo de trabajo y responder a problemas del trabajo, más del 95% se encuentra en la categoría de satisfecho, muy satisfecho o totalmente satisfecho, con porcentajes del 97, 98 y 95 respectivamente.

Ante la pregunta a problemas de relevancia social, así como la posibilidad de hacer algo de provecho para la sociedad, el 95% contestó estar satisfecho.

Con respecto al grado de satisfacción que se tuvo sobre la formación académica recibida y la preparación para trabajar en diversos sectores económicos, el 64.1% de los encuestados consideraban que la licenciatura los preparó en parte o mucho para trabajar en diversas áreas.

Cuando se les preguntó sobre las modificaciones que realizarían al plan de estudios, enfocándose principalmente en los contenidos teóricos, el 64.1% respondió ampliar la parte teórica y un 35.9% contestó que se mantuviera como está.

En la Figura 1 se presenta el grado de satisfacción de los egresados con la institución educativa y la Licenciatura. Para conocer su grado de satisfacción, se consideran los comentarios generales sobre la institución y sobre el programa académico de su elección y las razones para elegir la institución y la carrera.

Respecto de la satisfacción del egresado con la institución educativa, 9 de 10 participantes optaría por estudiar nuevamente en la Anáhuac, lo cual demuestra un alto nivel de satisfacción del egresado con su institución educativa.

En lo que respecta al programa académico, 8 de 10 egresados elegiría nuevamente la Licenciatura en Nutrición,

porcentaje que también demuestra el alto grado de satisfacción del egresado con el programa académico estudiado.

Cuando se realizaron las asociaciones entre las variables del instrumento, se encontraron las siguientes asociaciones:

No existe asociación entre la percepción del egresado acerca del conocimiento que tiene el docente con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la carrera ($\chi^2 = 2.063, p = .151$); sin embargo, cuando se comparó con la claridad expositiva del profesor, sí hubo asociación ($\chi^2 = 6.30, p = .012$).

La motivación del docente para fomentar la participación estudiantil en clase tiene una asociación con la satisfacción de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura ($\chi^2 = 5.34, p = .021$).

La percepción que tiene el egresado de aspectos del docente, como la puntualidad, no se asoció con la satisfacción de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura ($\chi^2 = 0.56, p = .451$).

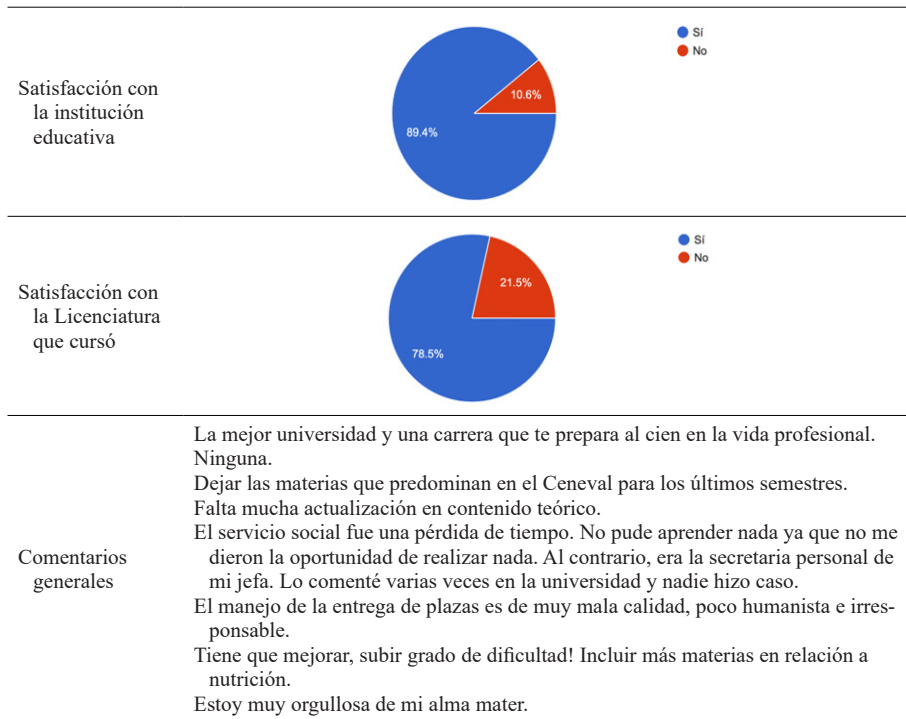
La realización de foros académicos (cursos y seminarios) se asoció con la percepción del estudiante en la contribución de la formación de la licenciatura para desarrollarse de manera independiente ($\chi^2 = 4.62, p = .032$).

Con respecto al labor del coordinador de la carrera en procesos de gestión, se encontró una asociación significativa ($\chi^2 = 4.99, p = .025$) entre la atención del responsable de la carrera a las necesidades académicas de los alumnos y la percepción de la contribución de la formación de la licenciatura para desarrollarse de manera independiente.

Por último, en relación con los procesos de gestión de la coordinación de la licenciatura, se encontró una asociación significativa ($\chi^2 = 4.62, p = .032$) entre

Figura 1

Representación gráfica del nivel de satisfacción con la institución educativa y con la carrera cursada



la asignación de profesores al inicio del periodo académico y la percepción en la contribución de la formación de la licenciatura para desarrollarse de manera independiente.

Discusión

La realización de estudios sobre calidad y satisfacción de los egresados con su programa académico, así como con la institución educativa tiene enormes beneficios tales como conocer si la Universidad está aportando los elementos necesarios para el desempeño profesional, el posicionamiento laboral de los egresados, su liderazgo, la opinión que tienen sobre los servicios institucionales

y con la gestión administrativa del programa académico, así como las áreas de oportunidad detectadas.

El seguimiento a egresados es considerado como un área de oportunidad para la mayoría de las IES. Aunque algunas cuentan con programas de seguimiento establecidos, la actualización de datos, el continuo cambio de correos y datos personales así como el cambio de residencia o de país han sido una constante que dificulta su seguimiento.

Los estándares de calidad descritos por los organismos acreditadores de las IES incluyen entre sus indicadores el evaluar el área de egresados cuestionando a las IES sobre cómo llevan a cabo su

seguimiento, las acciones realizadas para mantener actualizada la base de datos, la realización de actividades y si existe acercamiento con los empleadores.

Con base en los resultados obtenidos, se puede concluir que existe satisfacción del egresado con el plan de estudios cursado, así como con su calidad académica. Se puede afirmar que el programa académico les brindó los conocimientos especializados de la disciplina. Entre los factores asociados a la calidad se encuentran la satisfacción del egresado con el desarrollo de las habilidades para el manejo de paquetes computacionales, así como con habilidades digitales (búsqueda de información pertinente y actualizada, habilidades para procesar y utilizar información), aplicación del conocimiento (diagnóstico/ experimentación/ proyección/ planeación/ evaluación) y la toma de decisiones. Existe satisfacción con la realización de prácticas durante la carrera, ya sea en laboratorios, talleres o campos clínicos externos, así como con la vinculación de la universidad con empresas.

Los docentes son los principales actores que dan vida al plan de estudios. La percepción que tienen los egresados del conocimiento del tema que posee el docente, su claridad expositiva, la pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos que maneja, sus estrategias de evaluación, así como rasgos personales, tales como el motivar para aprender, respeto hacia los alumnos, asistencia y puntualidad, son los aspectos que se relacionan directamente con el grado de satisfacción de participantes del estudio. Estos resultados coinciden por lo observado por De la Fuente Mella et al. (2010) y Blázquez Resino et al. (2013), quienes encontraron que el profesorado influye directamente sobre la satisfac-

ción del alumno.

Acerca del grado de satisfacción del estudiante con el plan de estudios, los resultados encontrados en esta investigación demuestran que existe una asociación del grado de satisfacción con los siguientes elementos del plan de estudios: (a) la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante la licenciatura, (b) la posibilidad de realizar ideas propias, así como el reconocimiento profesional alcanzado y (c) el desarrollo de las competencias blandas adquiridas durante su formación: el trabajar en equipo, la posibilidad de coordinar equipos de trabajo y responder a problemas de relevancia social son los elementos en los que se encontró mayor satisfacción del egresado.

Se puede afirmar que el egresado está satisfecho con el plan de estudios, sin embargo, se detectaron áreas de oportunidad que hay que considerar en la reestructura curricular, tales como la actualización y la ampliación de los contenidos tanto teóricos como metodológicos de las asignaturas. El profundizar en la enseñanza de matemática y estadística fue otra área de oportunidad detectada.

Con estos resultados, se puede afirmar la satisfacción del estudiante con la calidad del programa educativo. Cabe mencionar la importancia de considerar el punto de vista del egresado en la reestructuración del plan de estudios para la realización de acciones de mejora.

Los hallazgos encontrados corroboran la importancia que tiene la figura del coordinador del programa en el grado de satisfacción del estudiante. Además de realizar la gestión académico-administrativa, la labor del coordinador contribuye a la formación de alumnos. Estos resultados refuerzan lo descrito por De la Fuente Mella et al. (2010) y

Sirgy et al. (2010), quienes observaron que el personal de servicio, sus actitudes y comportamientos, así como las experiencias vividas en la universidad influyen directamente en la satisfacción del estudiante.

En relación con la satisfacción con la IE, se puede afirmar que existe un alto grado de satisfacción de los egresados con su institución educativa. La Universidad Anáhuac México fue considerada como la primera opción por los egresados para realizar sus estudios de pregrado, lo cual demuestra el posicionamiento

que tiene la IE en la sociedad.

Asegurar la calidad académica tanto del programa como de la IE representa un factor clave y determinante en este mundo competitivo. Gracias a la realización de esta investigación, se muestran varios aportes en el ámbito del liderazgo educativo, tales como conocer la opinión del egresado del programa de nutrición y tener información sobre su percepción de la calidad académica del programa con el objetivo de fortalecer las áreas de mejora detectadas y mantener las fortalezas.

Referencias

- Alves, H. y Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: el ejemplo de la Universidade da Beira Interior. *Revista Internacional de Marketing Público y no Lucrativo*, 1(1), 73-88. <https://doi.org/10.1007/BF02896618>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2003). *Esquema básico para estudios de egresados de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. ANUIES.
- Astete Candia, R. (2018). *Calidad de servicio educativo y satisfacción estudiantil en los estudiantes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Alas Peruanas Filial Cusco-2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/33993/astete_cr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Blázquez Resino, J. J., Chamizo González, J., Cano Montero, E. I. y Gutiérrez Broncano, S. (2013). Calidad de vida universitaria: identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación*, 362, 458-484. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-238>
- Cadena-Badilla, M., Mejías Acosta, A., Vega-Robles, A. y Vásquez Quiroga, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Industrial Data*, 18(1), 9-18. <https://doi.org/10.15381/idata.v18i1.12062>
- De la Fuente Mella, H., Marzo Navarro, M. y Reyes Riquelme, M. J. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca. *Ingeniare it: Revista Chilena de Ingeniería*, 18(3), 350-363. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052010000300009>
- Garzón Castrillón, A. (2018). Modelo para el Seguimiento y Acompañamiento a graduados (SAG): una visión holística de la gestión de la calidad de la educación superior. *Educación*, 27(52), 201-218. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.011>
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M. y Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377>
- Guzmán Silva, S., Febles Álvarez-Icaza, M. F., Corredera Marmolejo, A., Flores Machado, P., Tuyub España, A. y Rodríguez Reynaga, P. A. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 8(42), 19-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421234003>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Leaños, S. (2014). *El liderazgo de los directores de unidad y su relación con la calidad académica en una institución de educación superior particular multicampi* [Tesis doctoral, Universidad Anáhuac]. <https://www.anahuac.mx/agenda2030/tesis>
- Lino Valverde, R. M. (2017). *Segmentación de mercados por estilos de vida: una mirada teórico práctica*.

SATISFACCIÓN Y CALIDAD ACADÉMICA

UTEPSA.

- Martín, P., Martínez-Tur, V., Torres, M. J. y Marzo Campos, J. C. (2000). Calidad de servicio y satisfacción de los clientes: un estudio en establecimientos turísticos. *Estudios sobre Consumo*, 55, 29-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=100539>
- Organización Internacional para la Normalización. (2015). ISO 9000:2005(es) *Sistemas de gestión de la calidad — Fundamentos y vocabulario*. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1:es>
- Pereira Puga, M. (2014). *Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados*. [Tesis doctoral, Universidade da Coruña]. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12349/PereiraPuga_Manuel_TD_2014.pdf
- Román Fuentes, J., Franco Gurria, R. T. y E. Gordillo Martínez, A. (2015). Satisfacción estudiantil sobre servicios recibidos en la universidad: percepción de egresados. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 8(3), 103-112. <http://ssrn.com/abstract=2660440>
- Salinas Gutiérrez, A., Morales Lozano, J. A. y Martínez Cambor, 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*, 31, 39-55. <https://institucional.us.es/revistas/universitaria/31/4SalinasGuti.pdf>
- Sirgy, M. J., Lee, D. J., Grzeskowiak, S., Yu, B., Webb, D., El-Hasan, K., García Vega, J., Ekici, A., Johar, J. S., Krishen, A., Kangal, A., Swoboda, B., Claiborne, C. B. Maggino, F., Rahtz, D., Canton, A. y Kuruzum, A. (2010). Quality of College Life (QCL) of students: Further validation of a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 99, 375-390. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9587-6>
- Surdez-Pérez, E. G., Sandoval-Caraveo, M. C. y Lamoyi-Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Universidad Anáhuac México. (2021). *Misión*. <https://www.anahuac.mx/mexico/mision>



Recibido: 1 de noviembre de 2022

Revisado: 6 de marzo de 2023

Aceptado: 27 de marzo de 2023

EL DOCENTE DE BACHILLERATO DIGITAL EN SUS PRIMEROS AÑOS DE TRABAJO: LA FORMACIÓN DEL FACILITADOR EN EL ESPACIO RURAL

DIGITAL-HIGH-SCHOOL TEACHERS IN THEIR FIRST YEARS OF WORK: THE TRAINING OF THE FACILITATOR IN THE RURAL AREA

Adrián Flores Báez

Bachillerato General Digital del Estado de Puebla, México

adfibz2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9879-4053>

RESUMEN

En el proceso de construcción de la identidad profesional del docente de bachillerato digital, incide el papel de facilitador dado por la retórica de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el ejercicio profesional en los primeros años de trabajo, el cual impacta en la forma de asumir el rol de docente y la forma de cumplir su quehacer en una comunidad rural bajo la modalidad de educación digital, donde el acceso al uso de las tecnologías de información y comunicación es una dificultad debido a la falta de energía eléctrica, señal de telefonía celular e internet deficiente y al propio acceso a dispositivos tecnológicos. El texto presenta las experiencias y complejidades que enfrentaron los facilitadores de bachillerato digital en sus primeros años. El método utilizado fue un estudio de caso múltiple, desde el enfoque de trayectorias biográficas narrativas laborales, aplicado a cuatro docentes con carrera ajena a la docencia y recién egresados de la universidad, para los cuales ser maestro es su primer empleo formal. Los resultados de la investigación muestran que unas de las mayores complejidades que enfrentan estos maestros son la falta de apoyo al docente principiante, la interpretación del rol de facilitador, la lejanía de las comunidades en las que se encuentra el bachillerato que influye de manera directa en el quehacer pedagógico, las situaciones laborales complejas vividas en la comunidad rural, la falta de infraestructura y la exigencia de convertirse en gestor a la par de ser facilitador y solucionador de situaciones que le permitan impartir clases de acuerdo con el modelo digital.

Palabras clave: facilitador, identidad, bachillerato digital, espacio rural

ABSTRACT

In the process of building the professional identity of The Digital-High-School Teacher, the role of facilitator given by the rhetoric of the

Comprehensive Reform of High School Education affects the professional practice in the first years of work, which impacts the way of assuming the role of teacher and how to fulfill their duties in a rural community under the modality of digital education, where access to the use of Information and Communication Technologies is a difficulty due to the lack of electricity, cell phone signal and poor internet and access to technological devices. The text presents the experiences and complexities faced by The Digital-High-School Facilitators in their early years. The method used was the multiple case, from the work narrative biographical trajectories approach, applied to four teachers with a career outside of teaching and recent university graduates, for whom being a teacher is their first formal job. The results of the research show that some of the most extraordinary complexities faced by these teachers are: the lack of support for the beginning teacher; the interpretation of the role of facilitator; the distance from the communities in which they are that influences in a way directly in the pedagogical task, the complex work situations experienced in the rural community, the lack of infrastructure and the demand to become a manager as well as being a facilitator and problem solver that allow him to teach classes according to the digital model.

Keywords: facilitator, identity, digital high school, rural area

Introducción

En México, en el año 2012, se publicó en el Diario Oficial de la Federación que la educación media superior era obligatoria (DOF, 2012) y ese mismo año se pone en marcha formalmente la modalidad de bachillerato digital, siguiendo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013) con el fin de ampliar la cobertura del bachillerato a bajo costo y en zonas rurales alejadas. De esta forma, el bachillerato digital operaría a contraturno en las telesecundarias y/o espacios que el municipio prestara para su funcionamiento y el docente tomaría el papel de facilitador del aprendizaje ante una población estudiantil pequeña de hasta 25 alumnos por grado, impartiendo todas las asignaturas del mapa curricular del bachillerato, utilizando las TIC (Acuerdo Tercero, 25/09/2012).

Esta perspectiva supone que el docente de bachillerato digital debe tener

determinadas competencias que le permitan proveer los aprendizajes pertinentes y de calidad, así como abordar las necesidades del contexto y solucionar situaciones emergentes (DOF, 2008). Popkewitz y Monarca (2022) señalan que “las prácticas y los modelos curriculares se basan en una lógica de representación sobre tipos de personas que se toman como reales y objeto de cambio” (p. 144). Así, nombrar a los docentes como “guías” o “facilitadores” implica que los facilitadores cambien las nociones del alumnado y de su desarrollo y de sí mismos, teniendo por consecuencia que las representaciones sobre cómo asumir el papel de facilitador encarnen determinados valores y normas según la interpretación de cada persona.

Sumado a esto, los facilitadores de bachillerato digital pueden cumplir la función de responsables administrativos a la par de impartir clase, tener comisiones administrativas y/o de mantenimiento del plantel, con treinta horas a la

semana y un salario fijo. Además, tienen que responder a la exigencia de las metas estatales, federales e internacionales educativas, enmarcadas en el desarrollo de las competencias y el uso de las TIC, de acuerdo con el Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017 (Gobierno de Puebla, 2011). En este sentido, la preparación de la primera generación de facilitadores de los bachilleratos digitales recibió capacitación de cómo impartir clases usando las TIC, con el Diplomado en Competencias Docentes en el uso de las TIC para el Bachillerato Digital para estar acorde a la implementación de la modalidad educativa (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2011).

El diplomado se impartió de forma presencial, antes del inicio del periodo escolar, considerando que los docentes ya habían realizado las gestiones pertinentes para abrir el centro educativo o estaban en proceso: invitar a los egresados de las telesecundarias a inscribirse al bachillerato, hacer el convenio con la telesecundaria para trabajar en contrato o tener pláticas con las autoridades locales para que les prestaran un lugar en donde pudiera funcionar el bachillerato, o gestionar la donación del terreno para el bachillerato, dar de alta el bachillerato ante la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla, hacer convenios o buscar donaciones para adquirir mobiliario e improvisar aulas con ayuda de los futuros estudiantes y padres de familia, entre otros quehaceres.

Forjándose la identidad

Los facilitadores de bachillerato digital que iniciaron un bachillerato llegaron solos a realizar su labor educativa a una comunidad rural, estableciendo interacciones con estudiantes indígenas y padres mayormente analfabetos y ha-

blantes de lengua autóctona. Al estar en comunidades lejanas e incomunicadas, las interacciones con otros pares eran casi imposibles, por lo que el intercambio de experiencias y opiniones se daba cada reunión de academia, cuando se convocaba. Ya que la modalidad se estaba creando, la estructura durante los primeros años era dirigida desde la Secretaría de Educación estatal, nombrando a diferentes facilitadores como *nodos*, que se encargaban de monitorear otros bachilleratos cercanos. De esta forma, la identidad profesional de los facilitadores en su formación inicial se vio sumergida en el proceso dinámico y relacional que el contexto y la interacción con los otros permitieron, las ideas manejadas en el diplomado sobre ser facilitador de bachillerato digital y la retórica presente en la política educativa de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Popkewitz (1997) señala que la identidad del facilitador puede estar relacionada con los patrones cambiantes de orientación de los centros educativos y de la economía (p. 5). En este sentido el facilitador posee determinadas competencias profesionales que hacen posible solucionar problemas que van surgiendo, dando forma al docente, a quien Popkewitz llama *profesor constructivista participativo*. Para el autor, la construcción de este tipo de profesor forma parte del corpus doctrinal de la reforma escolar, en donde se presume “la reconstrucción del alma como imperativo normativo de la misma reforma” (p. 16) y donde se enfatiza el enfoque constructivista, que concibe a la educación centrada en el alumno. De esta forma, las estrategias pedagógicas que el facilitador lleva a cabo generan acciones y participaciones que implican “conjuntos particulares de

normas y prácticas resultantes del poder que no pueden ser consideradas neutrales” (p. 16) y que son propias de su identidad en el ámbito profesional, laboral y personal, teniendo su origen en su biografía y el entorno social en el que interactúan.

Este estudio explora las experiencias de los facilitadores iniciadores de bachilleratos digitales, entendidos cada uno de ellos como el profesor constructivista participativo, para mostrar los obstáculos que enfrentaron en su primer año de trabajo y que, de alguna manera, formaron parte del proceso de construcción de su identidad profesional bajo la orientación de la retórica de la RIEMS. Así mismo, la investigación aporta información sobre los alcances que tuvo dicha reforma en la modalidad de bachillerato digital, un tema escasamente estudiado.

Metodología

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo pues busca explorar y comprender el significado individual o grupal que se le atribuye a un determinado problema (Creswell, 1997). Se recurre al paradigma interpretativo, ya que se busca comprender la realidad a partir del significado que le atribuyen los facilitadores participantes en la investigación, siendo el objetivo analizar sus percepciones. El método utilizado es el estudio de casos múltiples, ya que centra la búsqueda en un determinado fenómeno, utilizando más de un caso con características comunes, ya sea por sus similitudes o por sus diferencias (Vasilachis de Grialdino, 2006), desde el enfoque de trayectorias biográficas narrativas laborales.

Participantes

Según Vasilachis de Grialdino (2006), “los estudios cualitativos se

caracterizan por abordar ámbitos acotados” (p. 87), ya que, de esta manera, se otorga mayor validez al conocimiento obtenido. Así, este tipo de estudios se dirige a analizar un reducido número de unidades de análisis de forma intencional. Para esta investigación, se seleccionaron cuatro facilitadores, dos hombres y dos mujeres, que fueron enviados a comunidades rurales lejanas (ver Figura 1) a fundar un bachillerato digital, originarios de la ciudad de Puebla, recién egresados de la universidad, con carreras ajenas a la docencia; es decir, maestros como primer empleo formal, sin experiencia docente y que tuvieron que ir a radicar en la comunidad: (a) Facilitador 1, licenciado en comunicación: bachillerato en la Mixteca Baja Poblana, Petlalcingo; (b) Facilitador 2, licenciado en estomatología: bachillerato en la Sierra Norte, Tepetzintla; (c) Facilitadora 3, licenciada en informática: bachillerato de la Sierra Negra, Tecolotepec y (d) Facilitadora 4, licenciada en química: bachillerato en la Mixteca Baja Poblana, Jolalpan.

Esta forma de selección de participantes obedece al origen de la modalidad de bachillerato digital. Por un lado, no había personal capacitado para impartir clases en la modalidad digital. Además, al tratarse de un programa piloto educativo, no se contó con la infraestructura adecuada, razón por la cual se requería la gestión con otros niveles educativos y con los gobiernos municipales para obtener ayuda. Otro asunto a tener en cuenta es que los espacios destinados estaban localizados en comunidades rurales social y geográficamente marginadas. Por ello, los maestros de bachillerato en servicio, a quienes se les ofreció ocupar una plaza, la rechazaron. Estas plazas fueron ofertadas en concurso

Figura 1

Mapa del Estado de Puebla con la localización de bachilleratos digitales



de oposición y ocupadas por profesionales recién egresados que tuvieron las más altas calificaciones en el examen.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten determinar y visualizar las siguientes situaciones vividas por los facilitadores en su primer año, las cuales se considera provocaron conflictos en su labor pedagógica e influyeron en la construcción de su identidad como facilitador de bachillerato digital.

Llegar a ser facilitador

Entre los factores principales de la forma en que llegaron a ser facilitadores los participantes se encuentran los

siguientes: (a) factores económicos y laborales, (b) factores socioculturales o familiares y (c) factores individuales. Los cuatro facilitadores coinciden en que llegaron a ser facilitadores debido a que no pudieron integrarse al campo laboral de su profesión: “Todas las empresas te piden por lo menos un año de experiencia y las prácticas no te las valen” (Facilitador 1). “Para poder entrar al Seguro Social se necesita una buena palanca o para iniciar tu consultorio necesitas un buen de dinero” (Facilitador 2). “A pesar de que en la carrera te venden la idea de que hay un campo laboral, la mayoría de las empresas grandes contrata o trae su gente de otros lugares” (Facilitadora 3). “Sí hay trabajo, si tienes parientes en la industria; de lo contrario, es muy difícil” (Facilitadora 4).

Dentro de los factores socioculturales o familiares, los facilitadores mencionan que sus padres son maestros (Facilitadores 1, 3 y 4) o tienen un familiar cercano que es maestro (Facilitador 2), quienes les han dicho que sigan la profesión familiar o que, si no encuentran trabajo, sean maestros. Y entre los factores individuales, se mencionan los siguientes: “sinceramente, cuando hice mis prácticas me di cuenta que era muy desgastante en comparación al trabajo de mis padres, de ser maestro” (Facilitador 1). “Mi tío me platicó que había escuelas técnicas donde yo podía dar clases para empezar a trabajar y de ahí sacar para poner un consultorio y trabajar en dos lugares” (Facilitador 2). “Ser maestra es lo que mi madre siempre ha querido que sea, aunque me decía que me apoyaba a estudiar lo que yo quisiera. Todo el tiempo de mi carrera me repetía que, aunque estudiara lo de las computadoras, podía dar clases en secundaria o en la prepa” (Facilitadora 3). “Lo que siempre me

decían era que ser ingeniero no era para mujeres y que me iba a costar conseguir trabajo, pero si me metía a una escuela a dar clase, entonces no iba a tener problema” (Facilitadora 4).

El acompañamiento al facilitador

El Diplomado en Competencias Docentes en el Uso de las TIC tenía el propósito de suplir la necesidad de apoyo del facilitador en sus primeros años de trabajo en la modalidad del bachillerato digital. Sin embargo, no contemplaba la inexperiencia del profesional en la docencia ni la realidad educativa que estos facilitadores enfrentaron: “El diplomado te enseñaba a realizar diapositivas para usar en clase, pero en mi bachillerato ni había luz” (Facilitador 1). “Usar las TIC es lo prioritario en la modalidad, pero cómo las vas a usar si el único que tenía un dispositivo era yo” (Facilitador 2). “Como mi primer acercamiento a la docencia, el curso estuvo bien, era prometedor, pero al estar ya en el bachillerato, ya dando clase, te das cuenta que no se puede realizar lo que se aprendió. Para empezar, no hay computadoras, no hay luz, no hay nada, ni pizarrón” (Facilitadora 3). “Yo estaba muy emocionada por el nombre de la modalidad digital y, como había tomado el curso, pues yo esperaba que fuera así, pero cuando llegué a la comunidad, todo se derrumbó, no había nada, ni forma de poder usar las TIC” (Facilitadora 4).

Por otra parte los facilitadores señalan que los días de consejo técnico, cuando eran nodos, en el que varios facilitadores de comunidades cercanas se reunían, se compartían experiencias de cómo enfrentaban la problemática de impartir clase acorde a la modalidad:

“Recuerdo que un compañero se las ingenió para que la telesecundaria

le prestara el aula de medios, un gran reto porque no cualquiera te presta sus instalaciones y organizaba cada viernes una clase usando las TIC. En mi caso, eso era imposible, el director de la telesecundaria de la comunidad no quiso prestar las instalaciones de su escuela a contraturno para que funcionara el bachillerato y menos sus computadoras. Además, el terreno que donaron para el bachillerato estaba a las afueras de la comunidad. Entonces, aunque nos prestaran las computadoras habría que caminar cerca de 40 minutos para subir el cerro” (Facilitador 1).

“Al igual que otros bachilleratos, el mío se puso en la presidencia, en un salón que ocupaban como comedor. Como había luz, me compré un cañón y pues con ese trataba de dar mis clases. El problema era que, como no hay señal de internet, me pasaba haciendo diapositivas de los temas de un libro de texto. Afortunadamente, no era el único que hacía eso y en los consejos intercambiamos diapositivas o material y ya lo iba editando” (Facilitador 2).

“Aparte de lo que nos decían que hiciéramos, los consejos eran buenos porque, al escuchar las experiencias de los demás, no me sentía tan mal. Y opté por irme a la presidencia municipal como muchos para dar clase con mi lap” (Facilitadora 3).

“La energía eléctrica es un problema que debe solucionarse para dar clases usando las TIC. En los consejos, un compañero me ayudó a gestionar con la casa más cercana a la escuela, unos 500 metros de distancia, que el dueño compartiera la luz para conectar mi lap y un cañón y que los padres de familia le pagaran una cuota en lo que venía la comisión a poner la luz. Eso duró casi tres años. Pero aligeró mi carga de andar

viendo cómo dar las clases” (Facilitadora 4).

Condiciones de trabajo

Los facilitadores concuerdan en que la infraestructura de los bachilleratos digitales es la mayor debilidad de esta modalidad: “De digital sólo tiene el nombre” (Facilitador 1). “Entiendo que nosotros debemos dar nuestra mejor parte, pero no les puedo comprar a todos mis alumnos una computadora” (Facilitador 2). “Me entusiasmó mucho el nombre de facilitador de bachillerato digital cuando me dijeron que eso iba a ser, pero la realidad se queda muy, pero muy alejada” (Facilitadora 3). “Hasta ahora, llevo ya casi diez años y sigo pensando cuándo llegará lo digital. Sé que ya hay bachilleratos digitales muy bien equipados, pero están en la ciudad; pero ¿y aquí?; en lo rural es donde se necesita” (Facilitadora 4).

En cuanto al contrato de trabajo, los facilitadores mencionan que es muy buena opción en comparación del bachillerato general y del telebachillerato: “Una plaza de tres cuartos de tiempo es un buen inicio” (Facilitador 1). “Yo he escuchado que en los bachilleratos generales no se pueden conseguir tan fácil más horas; imagínate, conozco compañeros maestros que tienen 10 horas desde hace ya 15 años y no han podido conseguir más” (Facilitador 2). “Treinta horas de una sola exhibición está muy bien; me refiero a que hay compañeros de generales que han conseguido horas, pero, como están dispersas, son varias plazas pequeñas, no están compactadas y reciben menos sueldo aunque junten las 30” (Facilitadora 3). “Mi compañerito más cercano es de un telebachillerato y a él, bueno a los teles les va bien mal, porque sólo los contratan con 20 horas y

les renuevan contrato cada seis meses; eso no les da derecho a recibir seguridad social. En cambio, nosotros somos plaza ilimitada y con derechos y prestaciones, ¡wow!, por eso hay que echarle ganas” (Facilitadora 4).

En el aspecto pedagógico, los facilitadores señalan que, a partir de su vivencia, el iniciar un bachillerato requiere más de una personalidad de gestor y competencias emprendedoras que técnico-pedagógicas: “Yo, como comunicólogo, me enfoqué a promocionar el bachillerato y a conseguir apoyo. Reconozco que dejaba en segundo plano las clases, porque la prioridad era que la escuela contara con lo básico para dar clase” (Facilitador 1). “Para mí, las cosas tienen un orden y un tiempo. Por eso, a pesar de que nos dieron un terreno donado, decidí quedarme en la presidencia, donde se puede dar clase y los alumnos no tienen que pasar por tanta carencia” (Facilitador 2). “Gestionar el bachillerato y dar clase son dos cosas distintas. Sin embargo, gracias a que no hay nada que hacer en la comunidad, extendí mis horarios de atención. En los primeros años en la mañana iba a la presidencia; a las siete ya estaba esperando al presidente y llegaba al bachillerato cerca de las diez, once de la mañana y empezaba a dar clase para terminar a las cinco de la tarde para cubrir mis seis horas” (Facilitadora 3). “Para poder dar clase bien, hay que tener un lugar equipado, digno. La única forma que yo encontré es dar mis clases a la vista de todos, para que vean que hay carencias, que se necesitan cosas. Entonces, por lo regular trataba de hacer clases abiertas, literalmente y hacía participar a los padres y a todo el que pasaba, principalmente a los hermanos pequeños de los alumnos” (Facilitadora 4).

La comunidad como condición laboral

Los facilitadores encuentran cuatro aspectos de la comunidad en donde se ubica el bachillerato que consideran como condiciones laborales:

1. Ser maestro todo el tiempo: “en la comunidad te olvidas de tu nombre porque todos te llaman maestro” (Facilitador 1). “A lo primero que hay que acostumbrase es a que ya saliste de la escuela y vas caminando y a donde quieras que vayas ya saben que eres maestro, y te llaman así aunque no conozcas a la gente” (Facilitador 2). “Como yo me quedaba en la comunidad por meses, los sábados y los domingos iban (los alumnos) al cuarto donde me quedaba y querían que les siguiera dando clases” (Facilitadora 3). “En la comunidad parece que no hay tiempo, uno enseña a toda hora y a cualquier estudiante, no importa el nivel” (Facilitadora 4).

2. El lenguaje: “entenderse con los padres de familia es un reto” (Facilitador 1). “Sé que los padres hablan español porque salen a vender a otros lugares, pero las que hacen todo son las madres y muy pocas hablan español. La mayor parte del tiempo sólo me quedo parado escuchando, tratando de adivinar lo que dicen” (Facilitador 2). “Pues para entender lo que dicen los padres en las reuniones, yo me agarro a los chicos para que me traduzcan y expliquen lo que quiero” (Facilitadora 3). “Aquí, si quieres resultados rápidos, no hay más que aprender lo que hablan para evitar malos entendidos” (Facilitadora 4).

3. Las tradiciones: “es un tema muy delicado, no importa si eres hombre o mujer, te buscan pareja” (Facilitador 1). “La gente no quiere que te vayas y son muy insistentes en que te quedes con alguien de por aquí” (Facilitador 2).

“Los mismos alumnos quieren casarse con una, y eso no, no debe de ser. Por eso, me tuve que inventar novio falso, porque con este trabajo no te da tiempo de tener uno de verdad” (Facilitadora 3). “La gente en las comunidades todavía arregla matrimonios y a mí ya me estaban echando el ojo. Tuve que pedirle a un amigo, porque novio no tenía en ese entonces, que se viniera a quedar a la comunidad conmigo para que vieran que no estaba sola” (Facilitadora 4).

4. El espacio: “desde el inicio yo me traje mi coche y busqué un cuarto lo más cerca de la escuela, porque eso de caminar a mí no se me da” (Facilitador 1). Lo de menos es desplazarse en la comunidad, uno se maravilla de tanta naturaleza, la tortura es llegar con tantos caminos de tierra y vueltas, fatal” (Facilitador 2). “Todo tiene su ventaja y desventaja. Para mí es el clima, el calor es agotador, el maquillaje, la ropa formal, los tacones aquí no sirven ni se necesitan” (Facilitadora 3). “El calzado que se vende en ciudad aquí se pone a prueba y no hay alguno que dure. Bueno, el calzado industrial sí, pero no se soporta, por el calor, la tierra y las caminatas enormes que uno hace para ir a la escuela” (Facilitadora 4).

Lo que significa ser facilitador

A partir de las experiencias vividas durante los primeros años, los facilitadores expresaron que ser maestro es: “una profesión que se va formando en el día a día y que varía según lo que te toca vivir” (Facilitador 1); “estar aprendiendo de todos y sobre todo de hacer un cambio con uno mismo, a ser más empático, a ayudar” (Facilitador 2); “aprender a crear un espacio de confianza, valorando a cada persona” (Facilitadora 3) y “es reflexionar sobre lo que uno ha vivido y lo que los demás viven y que de alguna

manera uno se convierte en el ejemplo a seguir, a copiar hasta en el más mínimo detalle como peinarse, forma de hablar, de vestir, de ver el mundo” (Facilitadora 4).

Los facilitadores además, concuerdan en que ser facilitador incluye características y pensamientos propios como los prejuicios, los cuales influyen en la manera de asumir su rol (Facilitadores 1, 2 y 4), la idea de sexualidad (Facilitadoras 3 y 4), lo que se considera bueno o exitoso (Facilitadores 2, 3 y 4), la forma en que se enfrenta la vida (Facilitadores 2 y 3), no sentirse la mamá gallina (Facilitadora 4), ser empático (Facilitadores 1, 2 y 3), ser optimista (Facilitadores 1, 2, 3 y 4) tener una sonrisa (Facilitadores 1, 2, 3 y 4) y motivar al alumnado (Facilitadores 1, 2, 3 y 4).

Discusión

Los hallazgos permiten identificar al profesor constructivista participativo de Popkewitz (1997) y vislumbrar las complejidades de los primeros años de trabajo de los facilitadores del bachillerato digital que repercuten en su identidad, ya que como facilitadores realizaron diferentes acciones y asumieron diferentes roles para asumir su papel de profesional acorde a la retórica de la RIEMS. Desde la perspectiva de Caballero Rodríguez (2009), la identidad de estos facilitadores se configura a partir de la propia formación (facilitador-comunicólogo, facilitador-dentista, facilitador-informático y facilitador-ingeniero), de la idea presentada por la modalidad digital y el diplomado para dar clase y de las experiencias vividas con la comunidad al gestionar el bachillerato.

En este sentido, la identidad profesional, enmarcada en un facilitador de bachillerato digital, según a Bolívar Botía et al. (2001), es reformulada por

las condiciones laborales que enfrenta, donde la autoimagen no es la de un facilitador digital y donde la satisfacción laboral depende de un salario porque no se pudo realizar profesionalmente con la carrera que estudió y ahora tiene que enfrentar tareas de gestión en lugar de dar clases, que es para lo cual fue contratado. De esta manera, el aspecto pedagógico de estos facilitadores pasó a segundo plano, lo que repercute en su concepción de educación y, por tanto, en las opiniones y forma de ver la enseñanza.

A partir de esto, se puede entender que la vocación de estos facilitadores está ligada a la concreción de obtener las instalaciones adecuadas a la modalidad, lo cual representa un objetivo a largo plazo, pues la modalidad digital exige tener conexión a internet o celular, lo que deja al descubierto el problema de cobertura a nivel comunitario, municipal y nacional. En este sentido, la concepción de la profesión de facilitador se encamina a ser un gestor con habilidades políticas y sociales. Por tanto, su formación profesional continua se desvía del ámbito pedagógico y va hacia un ámbito de liderazgo. Los nodos que mencionan los facilitadores son ejemplos de la integración en la cultura profesional creada por sus necesidades.

De esta forma, los nodos representan el punto de reunión en donde la autoestima se eleva y el autoconcepto de los facilitadores-gestores toma forma de un ser profesional, ya que, al compartir experiencias exitosas de gestión y realizarlas en sus espacios de trabajo, generan una satisfacción personal que implica un reconocimiento de la comunidad, que se transforma en un reconocimiento profesional dentro de estas reuniones. Considerando la idea de Nias (1989), de que la docencia cobra sentido en las relaciones

con los demás, se puede afirmar que una parte de la identidad docente de los facilitadores se construyó en los nodos por medio del reconocimiento del otro, del que enfrenta las mismas carencias y problemáticas en soledad.

El reconocimiento del otro, como apunta Gilbert Ceballos (1997), es valioso para la identidad cuando proviene de personas significativas para el maestro y con las que mantiene un vínculo personal. En este panorama, para los facilitadores, las personas significativas son aquellas con las que gestiona y los miembros de la comunidad. Por ello, la construcción, la obtención de servicios y la mejora de las instalaciones sin instancias clave, que lo hacen maestros o facilitadores en la comunidad y dejan un tanto de lado a los alumnos, quienes por cierto deberían ser esas personas significativas.

En este punto, ser facilitador implica una serie de competencias ajenas a la enseñanza frente al alumnado de las que no puede prescindir, lo que implica que las experiencias personales y profesionales den forma a la identidad profesional del facilitador de bachillerato digital a través de la identidad asumida por ellos mismos y la identidad atribuida por los demás. Este proceso, para Bolívar Botía et al. (2005), es la dinámica de identidad. Se puede decir, entonces, que la identidad del facilitador se forja a partir de los siguientes ámbitos: a) en las relaciones como gestor ante las autoridades de la comunidad; b) ante la comunidad a través de lo que el facilitador hace; c) con los compañeros facilitadores en los nodos; d) en la percepción propia reorganizada de lo que es ser docente; e) en la idea de ser maestro, heredada por sus familiares; f) en la concepción de facilitador de la retórica de RIEMS y g) en la idea de facilitador promovida por el

diplomado. De esta forma, se forja la identidad del profesor constructivista participativo.

Por otra parte, siguiendo a Perrenoud (2010), la identidad del docente novato, del facilitador en este caso, se encuentra en construcción bajo una serie de sentimientos, necesidades y habilidades: a) ser recién egresados, b) introducirse al ámbito laboral por primera vez, c) enfrentar situaciones de gestión que generan estrés, angustia y miedo por la importancia de su papel en la comunidad, d) dedicar mucho de su tiempo para atender las necesidades del bachillerato porque está solo en la comunidad y e) experimentar un sentimiento de soledad al estar en comunidades remotas.

Considerando lo anterior, se puede establecer que, durante los primeros años de trabajo como profesionales de la educación, las condiciones en que laboraron exigieron desarrollar habilidades diferentes a las pedagógicas, con el fin de cumplir con un trabajo, con demandas diferentes a las previstas por su formación inicial y a las de lo que se suponía debía ser un maestro. Ello ocasionó que se pusiera en segundo plano el quehacer pedagógico. Entre los motivos por lo que los participantes abrazaron ser gestores se encuentran los siguientes: a) carecer de experiencia en el aula como profesionales ajenos a la educación, b) llegar a ser facilitadores por diversos motivos, principalmente debido a que no existió una oportunidad clara para incorporarse al campo laboral de su propia profesión, c) continuar con la profesión familiar y d) disponer de un tipo de contrato y de paga. De esta forma, los docentes novicios dieron forma a su identidad como facilitadores.

Finalmente, ser facilitador de bachillerato digital es producto del proceso de

formación en las comunidades rurales, lo cual está relacionado con las experiencias y situaciones que vivieron en la creación del bachillerato, con la formación inicial y competencias personales de cada facilitador, con el acompañamiento teórico-pedagógico recibido y con la re-

tórica de la misma RIEMS, lo que dota de sentido a su labor pedagógica, contribuyendo a la construcción de una identidad y resignificando el rol del facilitador como un mediador y gestor para que un bachillerato digital ofrezca el servicio educativo en una comunidad rural.

Referencias

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2011). *Convocatoria: diplomado en competencias docentes en el uso de las TIC para el BACHILLERATO DIGITAL*.
<http://www.dgie.buap.mx/buapvirtual/recursos/convocatorias/convocatoriadiplosep.pdf>
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.
<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/2200>
- Creswell, J. W. (1997). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*.
<https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVA-Creswell.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2008, 29 de octubre). *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Diario Oficial de la Federación. (2012, 9 de febrero). *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Gilbert Ceballos, J. (1997). *Introducción a la sociología*. LOM.
<https://isbn.cloud/9789562820288/introduccion-a-la-sociologia/>
- Gobierno de Puebla. (2011). *Plan de Desarrollo Estatal 2011-2017*.
https://transparenciafiscal.puebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=463&Itemid=63
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203032527/primary-teachers-talking-professor-jennifer-nias-jennifer-nias>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *Mejorar el sistema educativo en México. Una perspectiva estatal desde Puebla*. SEP.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/mejorar-la-educacion-en-mexico_9789264205178-es#:~:text=Una%20perspectiva%20estatal%20desde%20Puebla,-%C2%BFC%C3%B3mo%20puede%20el&text=En%20el%20libro%20se%20destaca.angulares%20en%20la%20mejora%20educativa
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 103-122.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198006>
- Popkewitz, T. S. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 89-109.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117947.pdf>
- Popkewitz, T. S. y Monarca, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y estudios educativos con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.
<https://revistas.uam.es/revs/article/view/14750>

EL DOCENTE DE BACHILLERATO DIGITAL

Vasilachis de Grialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>



Recibido: 12 de diciembre de 2022

Revisado: 6 de marzo de 2023

Aceptado: 23 de marzo de 2023

PREDICTORES DEL DESEMPEÑO AUTOPERCIBIDO DE LOS PROFESORES EN UN GRUPO DE ESCUELAS PROTESTANTES HAITIANAS

PREDICTORS OF TEACHER SELF-PERCEIVED PERFORMANCE IN A GROUP OF HAITIAN PROTESTANT SCHOOLS

Christon St-Fort

Fédération des Ecoles Protestantes d'Haïti (FEPH), Haïti

chrisainfort@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3352-2449>

RESUMEN

El sistema educativo haitiano es crónicamente deficiente. Por ello, en los debates sobre la calidad de la educación se tiene muy en cuenta el rendimiento de los profesores. Esta investigación estudió la supervisión pedagógica y la formación profesional como predictoras del rendimiento laboral de los profesores de las escuelas protestantes del distrito escolar de Delmas, durante el curso escolar 2021-2022, con base en la administración de un instrumento a 152 profesores que trabajaban en 24 escuelas. Se utilizó el análisis de regresión múltiple como prueba estadística.

Se observó que el desarrollo profesional es un predictor significativo del rendimiento laboral de los profesores participantes. Existe una diferencia significativa de comportamiento de las variables principales entre tipos de escuelas. Las escuelas misioneras muestran un mayor nivel de rendimiento laboral que las escuelas independientes.

Palabras clave: formación profesional, supervisión pedagógica, desempeño laboral docente

ABSTRACT

The Haitian education system is chronically deficient and needs to be revised. Discussions on the quality of education give much consideration to teachers' performance. This research studied pedagogical supervision and professional training as predictors of the teachers' job performance in Protestant schools in the Delmas school district during the 2021-2022 school year, based on the administration of an instrument to 152 teachers working in 24 schools. Multiple regression analysis was used as a statistical test.

It was observed that professional development is a significant predictor of the job performance of participating teachers. There is a significant difference in the behavior of the main variables between types of schools. Missionary schools show a higher level of job performance than independent schools.

Keywords: professional development, pedagogical supervision, teacher's job performance

Introducción

La constitución haitiana, en su artículo 32, “preconiza la escolarización universal y gratuita, así como la formación y el desarrollo del personal docente” (Paul, 2020, p. 6). También reconoce, según Charles (2019), que “la educación es una responsabilidad del estado y de las autoridades locales” (p. 145). Esto consagra la responsabilidad educativa del estado y de las autoridades locales, la universalidad y gratuidad de la enseñanza y la calidad de los servicios educativos. Según este enfoque basado en los derechos humanos, parece que los niños deben beneficiarse de una educación de calidad, independientemente de su sexo, religión o condición social. Esta educación tiene por objetivos formar al hombre, al ciudadano y al productor capaz de crear riqueza material y de contribuir al desarrollo de los valores culturales, morales y espirituales (Charles, 2020). De hecho, el éxito académico de los alumnos sería el resultado de la supervisión frecuente de los directores de las escuelas mediante el control regular del rendimiento de los profesores, entre otras cosas (Ibanda Mfuka, 2022).

Esta investigación tuvo dos objetivos principales. El primero fue investigar el grado de predicción del desempeño laboral de los profesores de las escuelas protestantes participantes a partir de la supervisión pedagógica y el desarrollo profesional. El segundo fue examinar no sólo las prácticas de los directores de escuela en cuanto a la supervisión pedagógica de los profesores, sino también sus modalidades de formación profesional, todo ello con el fin de proponer medidas

tendientes a aumentar el rendimiento laboral de los profesores y, por extensión, la calidad de la enseñanza.

El rendimiento laboral sigue siendo un problema importante en la sociedad contemporánea. Sigue siendo un tema de gran resonancia en la administración pública, las empresas, las asociaciones, los grupos religiosos y los centros de educación y formación en Haití y en el resto del mundo.

Es unánime la opinión de que el sistema educativo haitiano está en mal estado, generando, por ejemplo, sucesivas tasas de fracaso en los exámenes oficiales desde hace tiempo. En los últimos años se han adoptado medidas para que el estado haitiano se haga cargo efectivamente del sistema escolar de Haití. Entre ellas, la puesta en marcha del Programa de Escolarización Universal, Gratuita y Obligatoria (PSUGO), la creación de la Oficina Nacional de Asociaciones para la Educación (ONAPE), la creación del Fondo Nacional de Educación (FNE), el desarrollo de la Política Nacional de Formación del Personal Docente y de Supervisión, la elaboración del Plan Decenal de Educación y Formación (PDEF) y la adopción de doce medidas de reorganización del sistema educativo. Por lo tanto, está claro que estos elementos de la política educativa dan prioridad tanto al acceso a la escuela como a la calidad de la educación. Sin embargo, se ha observado que, a pesar de las encomiables iniciativas, el país se enfrenta a un problema de bajo rendimiento de su sistema educativo, que se refleja en el considerable descenso del rendimiento escolar en Haití en los últimos años.

En esta situación, generalmente se considera que el factor causal más importante es el bajo rendimiento laboral de los profesores. Evidentemente, el rendimiento de los profesores está vinculado a diversos factores, como el tiempo de aprendizaje, el liderazgo pedagógico y administrativo del director de la escuela, el entorno de aprendizaje, el equipamiento y los materiales didácticos, la motivación de los profesores, las prácticas de supervisión pedagógica y el desarrollo profesional de los profesores.

La perspectiva bíblico-cristiana articulada en torno de la supervisión pedagógica, el desarrollo profesional y el desempeño laboral postula una colaboración divino-humana en la educación de los niños que no puede dar otro resultado que la productividad, la eficacia, la calidad y la excelencia, y que pueden entenderse como manifestaciones del rendimiento en el trabajo.

Este estudio procuró determinar la relación entre la supervisión pedagógica, el desarrollo profesional y el desempeño laboral de los docentes participantes durante el ciclo escolar 2021-2022. Por supervisión pedagógica se entiende un conjunto de operaciones críticas, tales como la observación, el análisis, el juicio y la intervención, mediante las cuales una persona en posición de responsabilidad procura mejorar la calidad del acto profesional de las personas a su cargo para asegurar la mayor coherencia posible entre los referentes y la práctica. Está destinada a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Taptue, 2018).

La formación profesional se concibe como un proceso de profesionalización del personal implicado y se articula en

un continuo de tres etapas: formación inicial, integración profesional y formación continua/actualización. Se basa en la metodología referencial, que hace referencia a un marco que comprende los referentes del puesto de trabajo, las competencias, la formación y la evaluación (MENFP, 2018).

El desempeño laboral puede ser definido como el valor total esperado por la organización de los episodios discretos de comportamiento que un individuo realiza en un periodo de tiempo determinado (Saoussany y Asbayou, 2018).

Se han introducido en los últimos años diversas reformas e instrumentos de política educativa que han dado lugar al sistema educativo haitiano actual (ver Tabla 1), tales como la reforma de Bernard (citada por Amicy, 2016), el Plan Nacional de Educación y Formación (PNEF), la Estrategia de Acción Nacional de Educación para Todos (SNA-EPT), el Pacto Nacional de Educación y Formación (PANEF) reportado por Mérisier (2009) y el Grupo de Trabajo sobre la Educación y Formación (GTEF, 2011) y el Plan Decenal de Educación y Formación (PDEF) reportado por el Ministerio de Educación Nacional y de Formación Profesional (MENFP, 2018).

El sector educativo se caracteriza, entre otras cosas, por una oferta y un acceso limitados a la educación preescolar, básica, secundaria, profesional y universitaria, una elevada tasa de analfabetismo, un déficit en la calidad de la educación, una falta de gobernanza, una actuación interna y externa ineficiente e ineficaz y el predominio de la red privada. (Délima, 2012, p. 19).

PREDICTORES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Tabla 1

Resumen de reformas e instrumentos de política educativa

Nombre	Año	Descripción
El plan nacional de educación y formación	1990-2000	- Aumentar el acceso - Mejorar la calidad de la educación - Fortalecimiento de la gobernanza - Mejora de la eficacia externa del sistema educativo.
Estrategia de acción nacional de educación para todos	2008-2015	- Educación accesible para todos
El pacto nacional por la educación y la formación	2010-2030	- Aumentar el acceso y la calidad de las escuelas haitianas y modernizar la organización y el funcionamiento del sistema educativo nacional. - Modernizar la organización y el funcionamiento del sistema educativo nacional
El plan decenal de educación y formación	2017-2027	- Acceso con equidad - Calidad con equidad - Gobernanza sectorial

Según Miller (2019), esta situación es atribuible a la financiación pública de solo el 15% de las escuelas, desde el jardín de infantes hasta el 12º grado, equivalente a la educación básica. El resto de la oferta escolar corre a cargo de pequeñas organizaciones con ánimo de lucro y organizaciones benéficas de diversos tipos, principalmente instituciones religiosas protestantes o católicas. A este respecto, Abraham (2020) distingue dos categorías principales de escuelas en el subsistema educativo protestante, a saber, las escuelas misioneras protestantes y las escuelas independientes protestantes. Estas últimas suelen atender a niños de nivel socioeconómico intermedio y desfavorecido. En su opinión, la diversificación de las escuelas implica que los resultados y los fracasos varían según las escuelas y su rendimiento, ya sea medio o malo.

Otra forma de ver el sector de la educación es observar su organización general. En primer lugar, es interesante saber que el decreto-ley del 30 de marzo de 1982 por el que se reorganiza el siste-

ma educativo haitiano, en su artículo 5, confirma que

la definición de la política educativa (definición de objetivos, niveles y contenidos de la formación, normas de gestión, sanción de los estudios, etc.) así como el control de la gestión están asegurados por el Departamento de Educación Nacional, que asocia a los diferentes sectores sociales en esta tarea. (Roblin, 2017, p. 256)

Luego, el Grupo de Investigación e Intervención en Educación Alternativa (2012) declaró que la educación haitiana tiene como objetivo principal fomentar la formación del hombre-ciudadano-productor capaz de modificar las condiciones físicas naturales, crear riqueza material y contribuir al florecimiento de los valores culturales, morales y espirituales. La escuela haitiana es un proceso global y continuo de formación humana e individual que integra todos los aspectos de una formación completa y armoniosa. Los siguientes aspectos se enseñan en su totalidad: la educación

física y deportiva, la formación moral, cívica y religiosa, el desarrollo del patriotismo y la conciencia nacional, la iniciación a la ciencia y la tecnología, la preparación para el trabajo y la vida activa y la formación para las actividades productivas y el proceso de desarrollo.

Finalmente, la operacionalización de los objetivos y principios enumerados anteriormente se realiza a través de un plan de estudios organizado en ocho asignaturas: (a) criollo, (b) francés, (c) matemáticas, (d) ciencias sociales, (e) ciencias experimentales, (f) educación estética y artística, (g) iniciación a la tecnología y a las actividades productivas (ITAP) y (h) educación física y deportiva (Groupe de Recherche et d'Intervention en Éducation Alternative [GRIEAL], 2012). Además, este plan de estudios se refiere a la educación básica dividida en tres ciclos que comienzan con el primer año básico y terminan con el noveno año básico. En esta perspectiva, Trouillot (2014) menciona que

la vocación esencial de la escuela básica es promover una educación general de diez años que debe conducir al máximo número de niños a un nivel de conocimientos generales y de iniciación a las técnicas, indispensables para su acceso a las instituciones de nivel secundario o su entrada en un proceso de producción. (p. 190)

Sin embargo, en relación con la duración del ciclo de estudios, Azarre (2014) señala que el Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deportes (MENJS) establece un período de nueve años dividido en un primer ciclo de cuatro años, un segundo de dos años y un tercero de tres años antes del acceso de los alumnos al nivel secundario.

Abordando un aspecto importante de la pertenencia regular de los estudiantes al tercer ciclo, como es la edad de los educandos, el trabajo de Youance y Groleau (2019) señalan que la edad de ingreso es de 12 años frente a los 15 de la secundaria. Este acceso al nivel superior está condicionado a la obtención del diplôme d'études fondamentales (opción clásica o profesional) expedido al final del tercer ciclo, es decir, el noveno año de la enseñanza básica, que permite a su titular acceder a un centro de enseñanza secundaria, a un colegio o a una escuela profesional de segundo nivel (Trouillot, 2014). El informe del MENFP (2017) sobre los determinantes del rendimiento escolar en Haití confirma que el Ministerio de Educación Nacional organizó, a principios de la década de 2000, los primeros exámenes oficiales de fin de ciclo para el noveno año de escolaridad básica. Los resultados de estos exámenes oficiales, según Nesmy Manigat (ministra haitiana de Educación Nacional y Formación Profesional de 2014 a 2016), deberían constituir el barómetro del sistema educativo haitiano a partir del cual empezar a evaluar las verdaderas competencias de los alumnos, sobre todo en el dominio de ciertas áreas específicas, como la lectura y la escritura (Noël, 2018). Esta consideración es compartida por Botondo et al. (2019), para quienes “el bachillerato, obtenido al final de la secundaria, es un importante indicador del desempeño del sistema educativo en este país” (p. 208).

Rendimiento educativo

Es sabido que el sistema educativo haitiano se enfrenta a unos resultados educativos crónicamente bajos. Así lo informa el documento sobre la Política Nacional de Formación de Personal

Docente y de Supervisión, que remite a la Estrategia Nacional de Educación para Todos y al Plan Operativo 2010-2015 del sector educativo, destacando una marcada debilidad en la eficiencia interna y externa (MENFP, 2018). Se basa en los resultados de los distintos exámenes oficiales, que muestran una situación muy lamentable de rendimiento bastante bajo en los distintos niveles. En consecuencia, cabe señalar que solo el 74% de los estudiantes completan el primer ciclo (4° año de educación básica), solo el 33% de ellos completan el segundo ciclo (6° año de educación básica) y el 68% de los estudiantes que han completado los dos primeros ciclos completan el tercer ciclo de educación básica (9° año), según las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional citadas por Eugène (2018).

Esta situación se debe también a la escasa parte del presupuesto estatal haitiano que se destina a la educación y a la ausencia de disposiciones lingüísticas sobre el lugar del francés y del criollo en la escolarización, así como a la situación de gran pobreza en la que vive la mayoría de las familias (Botondo et al., 2018). Además, Tardieu (2018) lamenta la extensión de los circuitos y redes de corrupción en la realización de los exámenes estatales, entre otros, y destaca que esta desagradable costumbre de hacer trampas puede repercutir en el comportamiento de los alumnos dentro y fuera de la escuela. Es una forma de entender que las trampas repercuten en los resultados escolares. Otro elemento que cuestiona la fiabilidad de los resultados tiene que ver con el hecho de que los profesores de educación primaria también se han dado cuenta de que aprender conceptos de memoria, en detrimento de

la comprensión real, suele permitirles salir airosos de los exámenes (Demba y Morrisette, 2018).

Es comprensible que esta situación recurrente, reflejo del funcionamiento del sistema educativo, se deba, entre otras cosas, a las deficientes condiciones de aprendizaje y enseñanza, resultado de una combinación de factores, entre los que cabe mencionar la calidad del sistema de supervisión escolar y la formación del profesorado.

Supervisión pedagógica

El objetivo de la supervisión pedagógica es aumentar las oportunidades y la capacidad de los centros educativos para contribuir de forma más eficaz al éxito académico de los alumnos. En esta dirección, Bilodeau (2016) vincula la supervisión pedagógica con el éxito de los estudiantes. Como tal, la supervisión de la instrucción es una función desempeñada por una persona formalmente designada o por un individuo dispuesto a ayudar (por ejemplo, otro profesor). Pretende, según April y Bouchamma (2017), apoyar al profesor en su tarea mediante el desarrollo de sus habilidades y destrezas en tres niveles diferentes: (a) reflexionar sobre la práctica profesional, (b) tomar decisiones informadas y (c) resolver problemas. Como parte de las prácticas pedagógicas, según Nyebe Atangana (2020), la supervisión pedagógica permite al supervisor asegurarse de que la actividad docente se ajusta a las prescripciones oficiales para que pueda alcanzar los objetivos fijados. Es en este contexto que Tchamabe (2019) habla de la cadena de supervisión pedagógica, refiriéndose a los diferentes actores que participan en este proceso en varios niveles, a saber, los inspectores nacionales de educación,

los asesores pedagógicos, los profesores y los directores de escuela, por nombrar sólo algunos. Según Béchar y Hurteau (2020), es una práctica de evaluación del profesorado llevada a cabo por directores de escuela, mentores, asesores pedagógicos o evaluadores oficiales.

Competencias del supervisor. Como toda función, la del supervisor pedagógico requiere competencias. La UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional de Malí (2015) coinciden en que un buen supervisor pedagógico es aquel que

(a) establece un buen clima de intercambio con los profesores supervisados, (b) visita las escuelas con regularidad, (c) se mantiene al corriente de todo lo que mejora o dificulta la enseñanza, (d) trata de hacer avanzar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, (e) sabe diagnosticar y reconocer los problemas de aprendizaje, (f) propone o sugiere actividades de aprendizaje pertinentes, (g) demuestra cómo elaborar y utilizar materiales didácticos adecuados, (h) explica cómo comunicarse y hablar con los alumnos de forma respetuosa y significativa, (i) fomenta la interacción con los interlocutores sociales y la comunidad y (j) defiende a los profesores en la resolución de problemas de enseñanza. (p. 55)

Así, el trabajo de Barahinduka et al. (2015) sobre la supervisión pedagógica en Burundi revela que los directores de escuela, considerados como supervisores, han recibido formación sobre la administración escolar, la gestión escolar, el liderazgo, la formulación de objetivos pedagógicos, la preparación de una lección y el lugar del profesor en el desarro-

llo de la sociedad. Para Azarre (2014), quienes hacen coaching pedagógico son educadores experimentados que promueven el desarrollo profesional continuo de los docentes. Reconoce la importancia de las cualidades y habilidades intelectuales de las que dispone el coach en su papel crucial de ayudar al docente asesorado. Naissance (2017) considera que el entrenador debe tener competencias reconocidas en áreas como la planificación, la medición de objetivos, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la tecnología de la enseñanza y la elaboración de materiales didácticos. El coach debe ser un experto en didáctica de la materia y su función principal debe ser ayudar al docente a conocer mejor el camino que va a seguir. También debe mostrar buenas habilidades para comprender y realizar las tareas que tiene que realizar dentro de la situación pedagógica (Bouchamma, 2004; Brunelle et al., 1988, citado en Naissance, 2017).

Este apoyo también puede adoptar la forma de tutoría para desarrollar el liderazgo y mejorar el desarrollo de las habilidades de gestión escolar en lo que respecta a la planificación, la consecución de objetivos, la gestión de recursos y la resolución de conflictos (Hadchiti et al., 2017).

Idir y Negaz (2021) consideran al supervisor como un entrenador y un tutor. Sin embargo, Duguet y Morlaix (2021) observaron que la asignación de un tutor suele tener consecuencias negativas sobre las prácticas de los profesores, cuando dicho acuerdo debería favorecer preferentemente su formación.

Las tareas de supervisión pedagógica no son sólo competencia de los directores. Sin embargo, varios autores e instituciones coinciden en valorar el papel pedagógico de los directores a través

de la supervisión. En primer lugar, el MENFP (2018) reconoce el papel de los directores, junto con los asesores pedagógicos y los inspectores, en la supervisión de los profesores, al tiempo que señala que los problemas estructurales en materia de supervisión afectan profundamente a esta supervisión en el sentido de que sus responsables no siempre cuentan con las competencias necesarias para llevarla a cabo adecuadamente. Los funcionarios del MENFP sostienen que la supervisión se realiza de manera improvisada. El Plan Nacional de Educación y Capacitación de 1997 hace de la supervisión pedagógica un eje central de sus intervenciones (Azarre, 2014). De hecho, es fundamental comprender que la tarea de supervisión pedagógica delegada en los directores de escuela es también el resultado de las dificultades crónicas de los inspectores del Ministerio para cumplir la misión de supervisión de los profesores. Según Azarre (2014), en 2004 el MENFP tenía una media de 40 colegios y 127 profesores por inspector. Esto muestra claramente que los inspectores tienen poco tiempo para supervisar a cada uno de los profesores. Según Toure (2018), el inspector de educación preescolar y primaria y los asesores pedagógicos muy raras veces van a zonas remotas de difícil acceso para hacer su trabajo. Esta situación en Costa de Marfil es desgraciadamente similar a la de Haití.

Ouédraogo et al. (2022) concluyen que la supervisión pedagógica representa, por tanto, todas las acciones realizadas por los supervisores pedagógicos, que tienen como objetivo llevar al profesor a adquirir las competencias para enseñar bien, utilizando los mejores métodos de enseñanza y seleccionando apropiadamente los contenidos. Desgra-

ciadamente, es lamentable, según las observaciones de Tardif et al. (2020), que los profesores sientan que los directores no siempre desempeñan su papel de apoyo pedagógico, o lo hacen poco, o incluso mal, debido a la falta de información o a la falta de tiempo debido a la abrumadora carga de trabajo administrativo.

En este sentido, podrían aplicarse las acciones profesionales recomendadas por Colognesi et al. (2018) en materia de supervisión pedagógica. Se trata de gestos relacionados con (a) la dimensión relacional, como la creación de un espacio de comunicación, (b) la dimensión pedagógica, como la adaptación de sus intervenciones al perfil del supervisado y (c) una dimensión más institucional, que incluye el uso necesario de documentos institucionales, tales como las rejillas de competencias y los informes.

Según la perspectiva de Hadchiti et al. (2017), como mentor de sus profesores, el director puede desempeñar varias funciones. Puede proporcionar retroalimentación, ofrecer apoyo emocional, transmitir conocimientos y aprendizaje, permitir el desarrollo de la carrera y el espíritu empresarial y fomentar la reflexión sobre un proyecto profesional y personal.

April y Bouchamma (2017) destacan los métodos pedagógicos, las actividades de aprendizaje, la gestión del aula y la evaluación de los aprendizajes como objetos sobre los que se centran las prácticas de supervisión pedagógica.

Modelos y prácticas de supervisión pedagógica. La literatura educativa está repleta de una amplia gama de modelos de supervisión educativa. Esta investigación, se ha centrado en los modelos de supervisión pedagógica establecidos por Bouchamma (2004),

retomados tanto por Bilodeau (2016) como por Azarre (2014). Los tres principales modelos de supervisión pedagógica que se conservan son los siguientes: (a) el modelo de supervisión pedagógica clásica, (b) el modelo de supervisión clínica y (c) el modelo de autosupervisión. Ante estas opciones, Bilodeau (2016) señala que, según la UNESCO, los modelos se proponen como iguales. En este sentido, no hay ningún modelo de supervisión educativa que sea superior a los demás. Lo que hace que estos modelos sean adecuados y relevantes es su compatibilidad con las necesidades de los directores. Lo importante es que los modelos de supervisión pedagógica implementados en las escuelas se adapten a las necesidades de los directores y profesores para contribuir a la mejora del éxito de los estudiantes.

Según Bouchamma (2004), el modelo de supervisión clásica es el más utilizado en las organizaciones que pretenden una enseñanza uniforme. Este modelo “proporciona un vínculo entre la intención y la acción hasta cierto punto y encaja relativamente bien con la tendencia a informar sobre la eficacia de los servicios profesionales ofrecidos” (p. 1). Por su parte, Kebieche (2017) aclara que este modelo pretende estandarizar la práctica educativa siguiendo el currículo mientras que el profesor modela el acto pedagógico sobre un plan de trabajo específico. Definitivamente, en este modelo, la supervisión se considera un acto de enseñanza. Esto implica que el supervisor enseña a enseñar el contenido del programa y anima al profesional a aplicarlo según lo previsto. Así, el supervisor se considera un experto, mientras que el papel del profesor es el de ejecutor (Bilodeau, 2016).

Bilodeau (2016) explica que el mo-

dulo de supervisión clínica se denomina así por su vinculación con los métodos desarrollados en el asesoramiento y la terapia. En el contexto escolar, el término clínico implica una forma de asociación entre el supervisor y el supervisado basada en las necesidades individuales y una intervención centrada en el comportamiento real del profesor en el aula. Bouchamma (citado en Bilodeau, 2016) considera que “la supervisión clínica busca proporcionar ayuda al profesor para mejorar el desempeño de su acto de enseñanza y buscar el desarrollo profesional” (p. 21). Así, el supervisor desempeñaría dos papeles en este modelo: el de facilitador y el de evaluador. La supervisión pedagógica clínica tiene como objetivo ayudar a los profesores en su acto de enseñanza y proporcionar asistencia para remediar los problemas pedagógicos (Kebieche, 2017; Taptue, 2018).

El modelo de autosupervisión, mencionado por Bouker (2017), se basa en la promoción del acto pedagógico autónomo, cuyos objetivos son que el profesor adquiera conocimientos en relación con su investigación, por un lado, y que domine sus competencias para aplicarlas bien a su enseñanza, por otro. Para lograr estos objetivos e introducir al profesor en la autoobservación, el autodiagnóstico y la autoformulación de hipótesis de acción para mejorar las situaciones de aprendizaje, el supervisor explica al profesor las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Kebieche (2017) entiende este modelo como un proceso innovador, reciente y muy privilegiado que se centra en la apropiación autónoma del acto pedagógico que identifica fortalezas y debilidades, consolida aprendizajes y llena vacíos. La práctica de la autosupervisión, según Tchamabe

(2019), es necesaria para el desarrollo profesional de los profesores, especialmente de los que trabajan en escuelas rurales remotas.

Fases de la supervisión pedagógica.

El Teniendo en cuenta la concepción de Barahinduka et al. (2015), según la cual la supervisión debe proporcionar apoyo a los profesores en las áreas pedagógicas y administrativas y controlar cómo los profesores y las escuelas aplican las instrucciones y los decretos del Ministerio, es legítimo entender que la supervisión pedagógica no es lineal y sigue diferentes enfoques según los objetivos de mejora preferidos.

La UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional de Malí (2015) describen cuatro tareas esenciales del supervisor: (a) supervisión de la planificación, (b) observación de la clase, (c) entrevista-retroalimentación y (d) apoyo consultivo. Esto se hace con el fin de centrar la supervisión pedagógica en la enseñanza para proporcionar al profesor información sobre su estilo de trabajo, de modo que pueda desarrollar las habilidades educativas para mejorar su rendimiento.

En otro registro, Naissance (2017) considera que la supervisión en el aula, como parte de los dispositivos de formación docente en servicio, incluye tres fases: la observación diagnóstica, la observación focalizada y la observación final. Así,

el supervisor identifica, mediante una observación diagnóstica no dirigida, cualquier comportamiento significativo. Esta observación preparatoria ayuda a determinar las habilidades o actitudes que se van a observar y el modo de observación que será apropiado para la siguiente

fase. Durante la segunda fase, la observación focalizada, el supervisor observa las actitudes o aptitudes para determinar cuáles contribuyen al aprendizaje, cuáles interfieren en él y cuáles son irrelevantes. Por último, la observación final, la post-observación, se centra en lo que se ha aprendido y lo que hay que mejorar en función de lo que se ha hecho en la fase preparatoria. (p. 53)

Describiendo la visita al aula como una práctica de coaching, seguimiento y control para ayudar a los profesores a mejorar su rendimiento pedagógico, Ouédraogo et al. (2022) señalan que ella tiene lugar en dos fases: (a) la observación y el análisis del comportamiento del profesor en el aula por parte de un supervisor pedagógico y (b) una entrevista entre el supervisor pedagógico y el profesor. En esta segunda fase, se producen las retroalimentaciones a las que se refieren Olivier et al. (2019) para mejorar la calidad de la enseñanza. La mayoría de los supervisores hacen observaciones sobre las acciones didácticas realizadas por sus supervisados, quienes tienen la oportunidad de justificar sus acciones y, finalmente, reciben un asesoramiento adecuado. Por otra parte, Tardif et al. (2020) observaron que “muy pocos profesores esperan que sus directores realicen una observación en el aula, seguida de una retroalimentación constructiva que reconozca los puntos fuertes y dé indicaciones concretas para la acción” (p. 30).

Por último, April (2019) aporta plantillas de observación y de entrevistas, como herramientas útiles en este proceso.

Ética de la supervisión pedagógica. La supervisión pedagógica, como cualquier empresa humana, está sujeta a

requisitos con implicaciones éticas.

Bouker (2017) recomienda al supervisor ejercer un liderazgo basado en tres dimensiones éticas: justicia, cuidado y crítica.

Este tipo de liderazgo ayuda a identificar los problemas éticos, los conflictos de valores y las normas, con el fin de averiguar lo que es correcto y aceptable hacer responsablemente. El liderazgo ético empuja a la persona a tomar la iniciativa y la anima a ser más responsable que a obedecer órdenes. Es un poderoso medio para promover la colaboración y la comunicación estrecha y eficaz entre el personal. Su desarrollo promueve una organización más humana, inspirada y sostenible. (pp. 19, 20)

Bouker (2017) añade que el liderazgo ético es la influencia moral de una persona que inspira a otros a hacer cosas buenas de forma correcta, lo que incluye los siguientes principios básicos: respeto a los demás, estar al servicio de los demás, tener sentido de la justicia, ser honesto y construir una comunidad con un propósito común. Aquí entra en juego la necesidad de que las instituciones se doten de un código ético para regular mejor la convivencia y el trabajo en común (Debbab, 2015).

En este sentido, el código deontológico del profesor y de su supervisor elaborado por Henry y Cormier (citado en UNESCO, s.f.) revela la importancia que se da a las cuestiones éticas en el sistema educativo haitiano en materia de supervisión pedagógica. Este documento refleja, por un lado, el compromiso del profesor con la escuela y la clase a la que está asignado y, por otro, el compromiso del supervisor pedagógico (o director) con los profesores. En la relación entre

el supervisor y el supervisado, lo que se espera del supervisor pedagógico es que ejerza un liderazgo pedagógico activo e informado, que respete la autonomía pedagógica de los profesores, que tenga expectativas claras, razonables y realistas sobre la supervisión de los alumnos por parte de los profesores, que defina procedimientos claros en consulta con los profesores, que sea transparente en sus actividades profesionales, que valore el trabajo de los profesores y que sepa escuchar y sea abierto y empático en sus acciones de supervisión.

Desarrollo profesional de los profesores

Otra variable del presente estudio es la formación del profesorado. Por ello, esta sección aborda las modalidades de formación de los profesores en diferentes contextos y, en particular, en el contexto haitiano. Es evidente que el profesor debe tener la cualificación necesaria para cumplir adecuadamente su misión educativa. Esto lleva a considerar con fuerza el papel de la formación profesional del profesorado en la mejora de la calidad de la educación. En este sentido, “un sistema educativo que pretenda ofrecer una educación de calidad para todos debe contar con profesores bien formados, suficientemente remunerados y capaces de seguir los procesos de evolución del conocimiento” (MEN-FP, 2018, p. 5). Desde esta perspectiva, la formación del profesorado hace referencia “a los conocimientos específicos sobre el desarrollo y el aprendizaje de la primera infancia y a las estrategias de intervención adecuadas para acompañarlos” (Clervil Ferrer, 2021, p. 28).

Por su parte, Khedri (2021) considera la formación profesional de los profesores como centrada en la adquisición de conocimientos técnicos. Además, evoca

una idea según la cual la formación se basa sobre todo en un entrenamiento de comportamientos cognitivos o de conocimientos y aptitudes impuestos a los individuos por montajes progresivos de reflejos.

Abou Halloun (2019) declara que “el futuro profesor necesita formarse en prácticas realistas: aplicar un plan de estudios, gestionar una clase y adoptar enfoques reflexivos para un conocimiento profesional adecuado” (p. 95). Para ello, parece necesario contar con lo que Hedid (2021) denomina un marco referencial para la formación del profesorado.

Un marco de competencias “define los objetivos y la cultura común de todos los profesionales de la enseñanza y la educación” en la educación francesa (Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022). Para el MENPF (2018) de Haití, “el marco de referencia ayuda a identificar las competencias necesarias para llevar a cabo las funciones encomendadas y las vinculadas a la introducción de nuevas actividades” (p. 52). Por un lado, Régnier (2019) sostiene que estas competencias incluyen, a grandes rasgos, la experiencia en la disciplina, la capacidad de enseñar y dirigir una clase, la competencia lingüística y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por otro lado, Hedid (2021) prioriza un conjunto de competencias que incluyen competencias multidisciplinares, competencias pedagógicas y de supervisión, competencias para diseñar materiales didácticos adecuados, competencias para evaluar a los alumnos y el ámbito profesional y competencias para actuar como profesional, entre otras. Eugène (2021) afirma que el profesor haitiano, independientemente del nivel de estudios en el que intervenga, recibe una formación

centrada en dos tipos de competencias, a saber, las competencias disciplinarias y las competencias profesionales.

El profesor debe estimular y mantener una interacción positiva entre la escuela y la comunidad. Según Beaumont y García (2020), es importante apoyar la adquisición de estas habilidades en los profesores, tanto para su propio bienestar como para el de sus alumnos. A esto, Robert (2021) añade otras funciones, reconociendo lo abarcante de su papel y valorando el lugar del profesor en la comunidad escolar en términos de impartir conocimientos, salvaguardar el bienestar de los niños, inspirar el pensamiento crítico y los valores morales. “Estas competencias se adquieren y profundizan en un proceso continuo que comienza con la formación inicial y continúa a lo largo de la carrera profesional a través de la experiencia profesional acumulada y la contribución de la formación continua” (Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022). Sin embargo, el perfil anterior se refiere a las tres categorías de profesores citadas por Eugène (2021): (a) normaliens, que han completado sus tres años de estudio en una ENI y han aprobado los exámenes oficiales; (b) capistes, que no han aprobado los exámenes oficiales o que han asistido a seminarios y a los que el estado les expide un certificado que reconoce su derecho a enseñar y (c) recrutés, que no tienen formación en pedagogía. Según el último censo escolar 2015-2016, el profesorado haitiano está moderadamente cualificado en cuanto a competencias académicas (MENFP, 2018). Ante esta situación, Eugène (2021) considera que la supervisión pedagógica podría desempeñar un papel en la formación de los profesores para mejorar el rendimiento escolar.

Formación inicial y continua. En general, la profesionalización de los profesores se lleva a cabo a través de dos modalidades principales de formación, a saber, la formación inicial y la formación continua.

En cuanto a la formación inicial, Okito (2020) considera que es un paso importante para que los futuros profesores no sólo tengan una idea fija de su profesión, sino que también adquieran experiencia profesional. Así, tiende al desarrollo de conocimientos y habilidades, así como al dominio de la disciplina y de los métodos de enseñanza (Khedri, 2021). A diferencia de otros tipos de formación del profesorado, la formación inicial del profesorado es impartida por instituciones profesionales (Okito, 2020). Por ello se entiende que hay instituciones específicas dedicadas a la formación inicial del profesorado. Por ejemplo, están los Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation en Francia (Régnier, 2019), las Écoles Normales Supérieures en Argelia (Hedid, 2021) y la Université Pédagogique Nationale en el Congo (Okito, 2020). Potvin et al. (2018) indican que esta formación la imparten en primer lugar las universidades de Quebec, después las hautes ecoles encargadas de la formación pedagógica de los profesores de infantil, primaria y primer ciclo de secundaria y las universidades encargadas de la formación de los profesores de segundo ciclo de secundaria en Bélgica y, por último, las hautes ecoles pédagogiques en Suiza. En Haití, la formación inicial del profesorado se realiza exclusivamente en instituciones de formación superior, como las Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), el Centre de Formation des Enseignants du Fondamental (CFEF) y las Facultés de Sciences de

l'Education (FSE) (MENFP, 2018). En este mismo contexto, el ciclo de estudios varía de una institución a otra y puede ser de tres a cuatro años, lo que conduce a un diploma.

La formación continua suele presuponer la existencia de una formación inicial ya recibida (Niang, 2020). Es importante porque la formación inicial nunca es suficiente para responder a las exigencias del trabajo del profesor durante su carrera profesional. Esto implica que la formación continua consiste en actividades de formación específicas destinadas a consolidar y complementar la formación inicial. De Ketele (1989, citado en Renard y Derobertmeasure, 2019) sostiene que la formación en servicio es

un proceso de formación que se lleva a cabo después de la formación inicial y que no se limita al aprendizaje de conocimientos y a la adquisición de nuevas competencias, sino que también tiene como objetivo la reestructuración del comportamiento pedagógico y se inscribe en una perspectiva de transformación del sistema educativo. (p. 220)

La formación continua es una necesidad y un requisito para los docentes. Se lleva a cabo durante los periodos del año escolar en los que no hay clase y tiene como objetivo actualizar los conocimientos y desarrollar las competencias profesionales para una educación de calidad. Otra modalidad de formación es la autoformación. Para el profesor, esto implica estrategias de autoaprendizaje (Okito, 2020). Incluye la lectura, el aprendizaje mediante la experiencia o la práctica, el ensayo y el error, el entrenamiento y la tutoría, el debate y los intercambios con colegas y expertos, el

uso de la internet y el modelado o la imitación de colegas más experimentados. Sin embargo, esta práctica consume mucho tiempo del profesor.

En definitiva, está claro que el eje de actuación sigue siendo la formación de los profesores y el desarrollo de su profesionalidad tanto al inicio como durante su actividad laboral (Macaire, 2020). Es probable que esto tenga un impacto duradero en el rendimiento de los profesores.

Desempeño de los profesores

El rendimiento laboral de los profesores se puede abordar desde varios ángulos. Por ejemplo, en los círculos profesionales, “el rendimiento de una empresa está fuertemente correlacionado con el rendimiento individual de su personal, ya que de él depende la aplicación de su estrategia y el despliegue de los medios necesarios para alcanzar los objetivos prescritos” (Saoussany y Asbayou, 2020, p. 358). En efecto, el rendimiento individual reúne un conjunto de comportamientos discretos que influyen positivamente en la consecución de los objetivos de la organización en diferentes períodos de tiempo (Georges y Rostan, 2021). En la literatura empresarial, la palabra “eficiencia” también se utiliza para referirse al rendimiento de las empresas manufactureras en el sentido de que aspiran a producir el máximo rendimiento con el mínimo insumo o a utilizar el mínimo insumo para un rendimiento fijo (Ayadi et al., 2020). “Esto implica que el rendimiento corresponde a la consecución de los objetivos haciendo un buen uso de los medios desplegados por la organización para alcanzarlos” (Saoussany y Asbayou, 2020, p. 359). Así, “la eficiencia de una escuela puede entenderse como el rendimiento de lo que se pone a disposición de esa

escuela en relación con los resultados obtenidos” (Ayadi et al., 2020, p. 8). Así pues, los términos “eficacia” y “rendimiento” se asocian con los resultados y pueden utilizarse también para describir el trabajo de los profesores.

Determinantes del rendimiento de los profesores. Es comprensible que las escuelas exijan un buen rendimiento a sus profesores. Estos se equiparán a “un conjunto de actitudes y comportamientos que se traducen en el aprendizaje de los niños” (Martin, 2018, p. 2). Entre los factores que pueden afectar las actitudes y comportamientos de los profesores, la formación profesional no es suficiente para garantizar un alto (o mejor) nivel de rendimiento. Otros factores son la motivación, los incentivos, las obligaciones, las responsabilidades y la rendición de cuentas por medio de métodos formales de evaluación o de supervisión periódica por parte de los directores de los centros escolares, otros gestores institucionales o los inspectores de distrito.

Al considerar el compromiso organizacional como determinante del rendimiento de los profesores, Georges y Rostan (2021) sostienen que la posición de los autores no es unánime. Algunos postulan que existe una relación positiva entre el compromiso organizativo y el rendimiento de los empleados, mientras que otros no han encontrado asociación significativa alguna entre estas dos variables. Rubina et al. (2008, citados en Saoussany y Asbayou, 2020) señalan que el rendimiento laboral está relacionado con los factores competencia, esfuerzo y condiciones de trabajo.

Rendimiento del profesorado y éxito escolar. Como lo muestran las numerosas publicaciones y las preocupaciones

de los responsables políticos y de los agentes educativos, el éxito escolar sigue siendo hoy una cuestión social. Según la UNESCO, el éxito educativo es “el rendimiento en pruebas o exámenes estandarizados que miden los conocimientos o habilidades en una materia específica” (Botondo et al., 2019, p. 211). Georges y Rostan (2021) señalan, en este sentido, que los resultados de los alumnos en los exámenes de fin de curso, y desde luego de fin de ciclo, constituyen un indicador importante para evaluar el rendimiento de las escuelas en general y de los profesores en particular. Ante esto, Bissonnette et al. (2019) destacan en su trabajo la influencia positiva del profesor como uno de los factores de éxito escolar. En opinión de los directores, esto implica que el profesor está motivado, supervisa bien a los alumnos, establece relaciones con ellos y es una persona significativa para ellos. Este deseo pone naturalmente en primer plano el espinoso reto de la preparación de los profesores para la formación inicial y continua. Para ello, Algan et al. (2018) enfatizan la necesidad de actualizar constantemente los conocimientos y las prácticas pedagógicas de los profesores mediante una formación periódica, como se hace en los países con mejores resultados en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). En algunos casos, la participación en esta formación cada año es una condición para seguir trabajando. Es el caso, por ejemplo, de países como Australia, Finlandia y Canadá.

Comentando un informe del Banco Mundial sobre el aprendizaje de los niños en los países de ingresos bajos y medios, Wodon (2021) señala que los alumnos de las escuelas católicas obtienen (ligeramente) mejores resultados en lectura que los demás. Por su parte,

Ibanda Mfuka (2022) admite que las escuelas católicas y protestantes son de las pocas que ofrecen una educación de calidad en la República Democrática del Congo. Este rendimiento es el resultado de la supervisión pedagógica de los profesores, que es la clave del éxito académico de los alumnos.

Dieng y Sy (2020) sostienen que “el rendimiento de los alumnos varía de un profesor a otro o de un grupo de profesores a otro” (p. 198). Esto pone de relieve la relación entre el rendimiento de los profesores y el de los alumnos. En suma, el profesor es un actor principal en el sistema educativo. Su actuación docente puede repercutir en el aprendizaje de los alumnos, por lo que sus cualificaciones se examinan a la luz de los requisitos de un buen rendimiento. En definitiva, “la cualificación del profesor refleja su formación académica tanto a nivel disciplinar como pedagógico” (p. 198).

Relación entre las variables del estudio

Debido a que la supervisión pedagógica tiene como objetivo mejorar el aprendizaje y la enseñanza en el marco de una relación directa de asistencia y apoyo al profesor (Tchamabe, 2019), los profesores preferirían que esta práctica tuviera una finalidad formativa que promoviera su desarrollo profesional. Esto está en consonancia con el estudio de Niang (2020), según el cual “el concepto de formación está por tanto estrechamente vinculado, en su significado, al marco del desarrollo personal y profesional de los adultos” (p. 76).

Según la revisión de la literatura realizada por El Kiassi y Jahidi (2022), la supervisión puede considerarse una de las dimensiones conductuales del rendimiento laboral. De hecho, Elhalimi (2020) infiere que la supervisión del

profesorado implica la evaluación del rendimiento pedagógico y educativo del docente, con el fin de apoyarlo, recomendarlo, promoverlo y proveerle comunicación para revisar con frecuencia el estado de la profesión.

Aunque aboga por una supervisión pedagógica que fomente la tutoría debido al impacto directo de las acciones profesionales de los directores en el rendimiento de los profesores, Kaboré/Ouédraogo (2019) lamenta que las actividades de formación y entrenamiento de los administradores educativos rara vez lleguen a los actores de base.

Charlier y Baudson (2018) estudiaron la relación entre el desarrollo profesional y el desempeño docente y observaron que algunos dispositivos de formación, como las redes de intercambio de prácticas, son pilares del aprendizaje permanente contemporáneo para mejorar el rendimiento como vehículo de desarrollo profesional. Lo mismo ocurre con el trabajo colaborativo entre los profesores, que es crucial para el efecto que la formación continua puede tener en el rendimiento de los alumnos (Elhalimi, 2020). Es importante entender que el rendimiento de los alumnos varía en función del profesor (Dieng y Sy, 2020). Estas consideraciones llevan a pensar que la formación del profesorado tendría un impacto en su rendimiento. Sin embargo, Kponou (2020) no encontró una relación directa entre la formación del profesorado y su rendimiento.

Método

Esta investigación tuvo como objetivo principal observar si la supervisión pedagógica y la formación profesional eran predictoras significativas del de-

sempeño laboral de los docentes durante el ciclo escolar 2021-2022.

La investigación fue cuantitativa, transversal, descriptiva y correlacional.

Participantes

Participaron del estudio 152 profesores (62 hombres, 90 mujeres, de 22 a 70 años) de ciclo básico, de 24 escuelas protestantes del distrito escolar de Delmas, adscritas al departamento escolar Oeste, Haití, durante el curso 2021-2022.

Instrumentos de medición

Para recolectar los datos, se utilizó el Cuestionario de Percepciones y Prácticas de los Supervisores (Alexis, 2012), para medir la supervisión pedagógica; y la Encuesta de Formación y Desempeño de los Empleados (Ramírez Amado, 2014), para medir el desarrollo profesional y el desempeño laboral. Estos instrumentos se adaptaron a los fines de esta investigación.

Este instrumento contiene cuatro secciones, la primera de las cuales se refiere a la información general; la segunda, a las prácticas de supervisión de la instrucción; la tercera, al desarrollo profesional y la cuarta, al desempeño del trabajo, con un total de 71 ítems en una escala Likert de cinco puntos. El instrumento total mostró una confiabilidad de .927. La dimensión con menos coeficiente obtuvo un alfa de .728.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para determinar en qué medida la supervisión pedagógica de los centros escolares y el desarrollo profesional de los docentes predicen su rendimiento laboral autopercibido.

Resultados

Comportamiento de las variables

La Tabla 2 presenta los datos estadísticos descriptivos sobre las variables del estudio: el desarrollo profesional do-

cente y la supervisión pedagógica (variables independientes) y el rendimiento laboral de los profesores (variable dependiente), en un rango posible de uno a cinco puntos.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables (n = 135)

Variable	Mínimo	Máximo	M	DE	α
Supervisión pedagógica	1.35	4.59	3.42	.683	.927
Formación profesional	2.93	5.00	4.32	.406	.857
Desempeño docente	3.71	5.00	4.64	.272	.728

Análisis de regresión múltiple

El modelo compuesto por ambas variables, formación profesional y supervisión pedagógica, resultó ser un predictor significativo que explica el 26,5% de la varianza del desempeño de los profesores ($R = .515$, $R^2 = .265$, R^2 ajustado = .254, $F(2, 132) = 27.797$, $p < .001$).

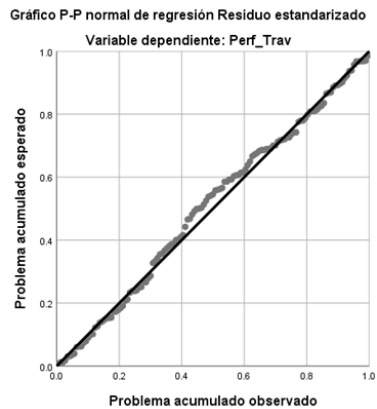
Sin embargo, al observar los coeficientes beta tipificados normalizados —supervisión educativa ($\beta = .079$, $p = .303$) y formación profesional ($\beta = .490$, $p = .000$)—, solo el nivel de formación profesional resultó un predictor significativo del desempeño de los docentes.

Supuestos de la regresión. Se tomaron en cuenta los siguientes supuestos de la regresión: (a) la linealidad de las variables, (b) la independencia de los términos de error (c) la homocedasticidad y (d) la colinealidad de las variables.

El primer criterio se refiere a la linealidad de las variables. En el gráfico de la Figura 1 se observa que los puntos tienden a agruparse en torno de una línea recta y no violan gravemente la linealidad.

Figura 1

Representación gráfica de la linealidad de las variables

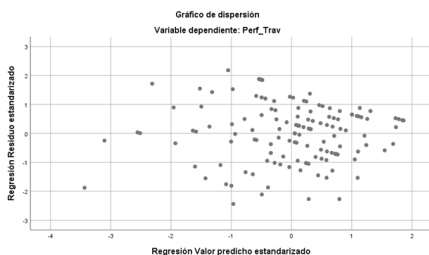


Para el segundo criterio, se comprobó la independencia de los términos de error mediante la prueba de Durbin-Watson. Su valor es igual a .246, es decir, inferior a 2. Esto indica que los errores no están correlacionados y son independientes.

El tercer criterio, la homocedasticidad, se analizó mediante el gráfico del valor predicho normalizado y el valor residual normalizado. La Figura 2 muestra que no existe una relación lineal en los residuos.

Figura 2

Representación gráfica de la homocedasticidad



En cuanto a la colinealidad de las variables, el factor de inflación de la varianza (VIF) fue de 1,062 para las dos variables independientes, inferior a 2, lo que indica que no existe colinealidad entre las variables estudiadas.

Resultados adicionales

Mediante análisis adicionales, este estudio investigó si existía una diferencia significativa entre las variables principales utilizando el tipo de centro escolar como variable de comparación. Se indagó si existían diferencias significativas en las variables de supervisión educativa, formación profesional y rendimiento laboral entre las escuelas misioneras protestantes y las escuelas independientes protestantes. La prueba *t* de Student mostró que sólo había una diferencia significativa en la variable de rendimiento laboral ($t(133) = 4.285, p < .001$). Las escuelas misioneras protestantes mostraron un mayor nivel de desempeño docente ($M = 4.72, n = 74$) que las escuelas independientes protestantes ($M = 4.53, n = 61$).

Discusión

Pocos estudios han tratado de comprender el impacto que tienen sobre el rendimiento laboral docente la super-

visión pedagógica y la formación profesional, a diferencia de otros que se han ocupado de las incidencias de otros factores, tales como el tiempo de aprendizaje, el liderazgo pedagógico y administrativo del director del centro y el entorno de aprendizaje, entre otros. Por tal motivo, este estudio se vio limitado por la escasa accesibilidad y la obsolescencia de la literatura científica sobre Haití.

Los resultados de esta investigación muestran claramente que el desarrollo profesional predice significativamente el rendimiento laboral de los profesores.

Otro resultado relevante muestra que las escuelas misioneras protestantes tienen un mayor nivel de rendimiento profesional que las escuelas independientes protestantes.

Las escuelas protestantes de misión muestran un mayor nivel de rendimiento profesional que las escuelas protestantes independientes.

Los directores rara vez permiten que otros supervisen a los profesores y a menudo les animan a utilizar en sus aulas las competencias adquiridas durante la formación continua.

Los profesores se muestran indecisos sobre su capacidad para identificar los equipos de trabajo dañados y coinciden en que tienen capacidad para planificar su trabajo durante la jornada escolar. Los profesores deberían tener un lugar de trabajo bien organizado y realizar su labor cuidando los recursos materiales.

Los resultados muestran la conveniencia de contratar a profesores que hayan completado al menos la formación inicial para trabajar en el aula. Además, sugieren crear, buscar y facilitar oportunidades de formación y desarrollo profesional para los profesores. Igualmente habría que animar a los profesores a aprovechar las oportunidades de formación y desarrollo

profesional disponibles en la escuela.

Por último, el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional de Haití debería adoptar las medidas ne-

cesarias para la aplicación de la política nacional de formación del personal docente en los sectores público y no público de la enseñanza.

Referencias

- Abou Halloun, S. (2019). *Impact d'une formation collaborative donnée à des enseignants de chimie du secondaire sur l'enseignement et l'apprentissage du concept de mole* [Tesis doctoral, Université de Montréal]. Papyrus: Institutional Repository. <http://hdl.handle.net/1866/23554>
- Abraham, J. (2020). Dynamiques et mécanismes de ségrégation scolaire dans les écoles en Haïti. *Haïti Perspectives*, 7(3), 17-27. <http://www.haiti-perspectives.com/pdf/7.3-analyse2.pdf>
- Alexis, P. (2012). *Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti* [Tesis de maestría, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23983>
- Algan, Y., Huillery, É. y Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie: pour une école du xxi^e siècle. *Notes du Conseil D'analyse Economique*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001>
- Amicy, A.-S. (2016). *L'éducation relative à l'environnement dans le programme des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti. Analyse comparative des programmes de sciences expérimentales de France, Haïti et Ontario (Canada)* [Tesis doctoral, Université Paris-Est]. HAL Theses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01691744/document>
- April, D. (2019). *Supervision pédagogique en contexte de gestion axée sur les résultats: pratiques de membres de la direction d'établissement d'enseignement accompagnés en communauté d'apprentissage* [Tesis doctoral, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/35002>
- April, D. y Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 43(2), 54-83. <https://doi.org/10.7202/1043026ar>
- Ayadi, M., Mbarka Abdelali, A. B. y Ramzi, S. (2020). *Vers une revalorisation des systèmes éducatifs des pays du Maghreb: efficience des écoles et égalité des chances entre les élèves*. (Reporte de proyecto OFE-RP No 2). Observatoire de la Francophonie Économique. <https://ofe.umontreal.ca/fileadmin/ofe/documents/Rapports/OFE-RP-no2.pdf>
- Azarre, W. (2014). *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti* [Tesis de maestría, Université Laval]. Université Laval Bibliothèque. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24802>
- Barahinduka, E., Voulgre, E. y Baron, G.-L. (2015). Supervision pédagogique au Burundi: Le cas de trois provinces du Nord. *Adjectif.net [En ligne]*. <https://adjectif.net/spip.php?article337>
- Beaumont, C. y Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire: compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en Éducation*, 41, 60-73. <https://doi.org/10.4000/rec.544>
- Béchar, N. y Hurteau, M. (2020). Évaluation des enseignants permanents du secondaire au Québec: quelle démarche préconiser selon des enseignants et des directeurs d'école? *Formation et Profession*, 28(3), 18-35. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.559>
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire: Une analyse de besoins pour une recherche-action-formation* [Tesis de Maestría, Université Laval]. Research Gate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24833.71521>
- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G. y Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échecs des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques montréalaises. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 54(1). <https://doi.org/10.7202/1060861ar>
- Blanc, G. (2019). *Validation des propriétés psychométriques d'une échelle d'évaluation des qualités relationnelles en consultation maternelle* [Mémoire de diplôme, Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02283768>
- Botondo, J., Hensler, H. y Mazalon, É. (2018). Apport d'une approche ethnographique dans l'étude de la réussite scolaire en milieu socioéconomique défavorisé: Le cas d'élèves haïtiens performants au secondaire. *McGill Journal of Education*, 53(1), 189-197. <https://doi.org/10.7202/1056289ar>

PREDICTORES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

- Botondo, J., Hensler, H. y Mazalon, É. (2019). L'analyse des récits d'expériences de persévérance scolaire d'élèves du secondaire du nord-ouest d'Haïti. *Éducation et Francophonie*, 47(1), 205-228. <https://doi.org/10.7202/1060855ar>
- Bouchamma, Y. (2004, avril). *Supervision de l'enseignement et réformes scolaires [ponencia] Communication présentée dans le cadre de la Biennale de l'Éducation*, Lyon, France. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>
- Bouker, M. A. (2017). *Les communautés d'apprentissage professionnelles en ligne : un moyen de développement professionnel d'acteurs en éducation* [Tesis doctoral, Université Laval]. Université Laval Bibliothèque. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27437>
- Charles, J.-M. (2019). Les représentations des dirigeants des écoles supérieures et universités haïtiennes du rôle des professeurs dans le développement la recherche universitaire en Haïti. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 31(31), 137-152. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/115>
- Charles, J.-M. (2020). *Représentations professionnelles des enseignants, de leurs rôles dans l'éducation à la citoyenneté et analyse de leurs pratiques à l'école fondamentale en Haïti* [Tesis doctoral, Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti]. SYNTHÈSE. <http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/365?locale=attribute=en>
- Charlier, É. y Baudson, C. (2018). Accompagnement de réseaux et gestes professionnels. *Éducation & Formation*, e-308, 11-19. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=28&page=3>
- Clervil Ferrer, A. S. (2021). *Croyances et pratiques déclarées de futures jardinières en fin de formation en Haïti au regard des pratiques appropriées et inappropriées au développement de l'enfant de 3 à 5 ans* [Thèse de maestría, Université du Québec à Montréal]. UQÁM: Dépôt Institutionnel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/15600>
- Colognesi, S., Lenoir, G. y Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Évaluer: Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 4(2), 27-46. <https://journal.admee.org/index.php/ejref/article/view/155/85>
- Debbab, T. (2015). *La régulation a-t-elle un rôle à jouer dans l'éthique en entreprise* [Tesis doctoral, Aix-Marseille Université]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2015AIXM2006>
- Délima, P. (2012). *Constitutions, lois et éducation en Haïti 1801-2011*. Mémoire.
- Demba, J. J. y Morrissette, J. (2018). Une lorgnette théorique à trois prismes pour éclairer les liens entre le décrochage scolaire et l'évaluation des apprentissages. *Revue Africaine et Malgache de Recherche Scientifique, Série Sciences Humaines*, 10, 29-51. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21545/Demba%20%26%20Morrissette%202018%5b3382%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dieng, A. M. y Sy, I. (2020). Les performances de l'éducation en Afrique francophone: une analyse multinationale. *Revue de Recherches en Economie et en Management Africain*, 8(8), 195-214. <https://revues.imist.ma/index.php/CREMA/article/view/22815>
- Duguet, A. y Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *Recherches en Éducation*, 44, 131-148. <https://doi.org/10.4000/rec.3499>
- El Kiassi, J. y Jahidi, R. (2022). La performance individuelle au travail-Revu de littérature. *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 3(9), 290-307. <https://revuefreg.fr/index.php/home/article/view/835/637>
- Elhalimi, S. (2020). La formation continue des enseignants des cycles primaire et secondaire: Etat des lieux et perspectives. *International Social Sciences and Management Journal*, 3, 1-25. <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/ISSM/23138>
- Eugène, S. (2018). *Les dispositifs d'organisation et de fonctionnement de l'école fondamentale dans le département du Nord d'Haïti au regard d'une éducation de qualité: enjeux et perspectives* [Tesis de maestría, Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti]. SYNTHÈSE. <http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/247>
- Georges, M. G. y Rostan, S. J. (2021). Engagement calculé et performance au travail: cas des enseignants du secondaire à l'Ouest Cameroun. *Revue Della Afrique Tome 1, Lettres, Langues, Linguistique, Education et Arts*, 3 (Número especial), 305-318. <https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2021/12/Mboe-Gustave-Georges.pdf>
- Groupe de Recherche et d'Intervention en Education Alternative. (2012). *Référentiel de compétences pour une formation de l'enseignant à l'école fondamentale 1er et 2ème cycles*. GRIEAL.
- Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation. (2011). *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti*. GTEF.

- Hadhiti, R., Frenette, E., Dussault, M. y D'amours-Raymond, J. (2017). Elaboration d'un questionnaire sur le mentorat reçu par les directions d'établissement scolaire primaire et secondaire au Québec. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 26-59. <https://www.jstor.org/stable/90014771>
- Hedid, S. (2021). Le français sur objectifs spécifiques: réflexions pour un référentiel de compétences. *Revue Algérienne des Manuscrits*, 17(3), 156-174. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/160/17/3/187542>
- Ibanga Mfuka, M.-J. (2022). *Compétence des directions d'école secondaire catholique pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo: représentations sociales d'acteurs de l'éducation* [Tesis doctoral, Université d'Ottawa]. UO Research. <https://doi.org/10.20381/ruor-28393>
- Idir, A. y Negaz, M. (2021). La supervision en milieu de pratique: comment mieux accompagner un stagiaire? *Revue Académique des Études Sociales et Humaines*, 13(01), 3-16. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/13/3/144385>
- Kaboré/Ouédraogo, J. (2019). Le leadership des directeurs d'écoles primaires et la réussite scolaire des élèves: quelle approche de gestion? quel outil d'évaluation des pratiques? *Lettres, Sciences Sociales et Humaines*, 35(2), 41-59. https://revuesciences-techniquesburkina.org/index.php/lettres_sciences_sociales_et_hum/article/view/344
- Kebieche, A. (2017). *La supervision pédagogique et ses multiples regards au sein des écoles primaires québécoises* [Tesis de maestría, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/10645>
- Khedri, I. (2021). *Professionnalisation de la formation continue des enseignants du FLE au secondaire à travers l'approche par compétences-Cas de la wilaya de Batna-2*. Theses en Ligne de l'Université Batna 2. <http://eprints.univ-batna2.dz/id/eprint/1896>
- Kponou, M. K. C. (2020). Satisfaction des enseignants et performances scolaires au Bénin. *L'Actualité Économique*, 96(1), 47-70. <https://doi.org/10.7202/1076599ar>
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Martin, J. (2018). *Mettre en avant les performances des enseignants*. UNICEF. <https://www.unicef.org/esa/media/6811/file/EducationThinkPieces-4-TeacherPerformance-FR.pdf>
- Mérisier, G. G. (2009). *Analyse du secteur éducatif haïtien*. EDITEC.
- Miller, H. (2019). Language, technology, and engagement in the Haitian classroom: An interim report on the MIT-Haiti initiative. *CODEE Journal*, 12, 123-138. <https://doi.org/10.5642/codee.201912.01.10>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2017). *Déterminants du rendement scolaire en Haïti*. ONAPE.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2018). *Politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement*. MENFP.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2022, 9 de octobre). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Naissance, S. (2017). *L'impact de l'EFACAP (École Fondamentale d'Application; Centre d'Appui Pédagogique) sur les pratiques des enseignants aux deux premiers cycles de l'école fondamentale haïtienne: points de vue des intervenants scolaires* [Thèse de maîtrise, Université Laval]. SYNTHÈSE. <http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/369>
- Niang, A. Y. (2020). L'émergence d'un nouveau modèle de formation continue dans l'école sénégalaise: Conditions d'apparition et conditions de réussite. *Formation et Profession*, 28(2), 75-88. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.544>
- Noël, W. (2018). L'échec du système éducatif haïtien a commencé depuis la formation de base des écoliers, estime Nesmy Manigat. *Le Nouvelliste*, 40672. <https://lenouvelliste.com/article/192043/le-echec-du-systeme-educatif-haitien-a-commence-depuis-la-formation-de-base-des-ecoliers-estime-nesmy-manigat>
- Nyebe Atangana. S. (2020). *Effets des usages des ordinateurs XO sur les pratiques pédagogiques à l'école primaire au Cameroun: Cas de l'école publique d'application d'Angale* [Tesis doctoral, Paris Université]. HAL Theses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03219023>

PREDICTORES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

- Okito, P. (2020). *Analyse de besoins de la formation continue et des conditions socioprofessionnelles des enseignants en situation après-guerre en République Démocratique du Congo. Cas des enseignants du niveau secondaire de la ville de Goma* [Tesis doctoral, Université Laval]. Université Laval Bibliothèque. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/38299>
- Olivier, A., Basile, A., Carlos, A., Kossivi, A. y Georges, K. (2019). Le système d'encadrement pédagogique des futurs enseignants d'après: une lecture de la gestion des rétroactions des inspections pédagogiques à Lomé/Bénin. *European Scientific Journal*, 15(27), 89-110. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n27p89>
- Ouédraogo, F., Sawadogo, D., Traoré, S. y Tindano, O. (2022). Amélioration de la visite de classe de l'enseignement technique: intégration d'un dispositif de médiation. *Revue Africaine de Recherche en Informatique et Mathématiques Appliquées*, 22. <https://doi.org/10.46298/arima.2653>
- Paul, W. (2020). *Analyse de l'applicabilité de l'article 32-1 de la Constitution du 29 mars 1987 traitant de la scolarisation universelle des enfants en Haïti* [Tesis de maestría, Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti]. SYNTHÈSE. <http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/364>
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. y Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques: regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50. <https://doi.org/10.7202/1055560ar>
- Ramírez Amado, A. (2014). *Capacitación y desempeño laboral de los empleados de la Universidad Linda Vista de la Unión Mexicana de Chiapas* [Tesis de maestría, Universidad de Morelos]. Repositorio Institucional. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/98>
- Régnier, J.-C. (2019, noviembre). *La formation des enseignants en France: défis du XXIème siècle* [Ponencia]. Conférence JCR_ICORÉ, Lahore, Pakistan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02375396>
- Renard, F. y Derobertmeasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 42(1), 93-119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>
- Robert, M. (2021, 11 de abril). Les 7 rôles de l'enseignant en classe. *Blog de ressources pour enseignants, parents, élèves, étudiants*. <https://www.educationpassiontransmission.com/post/les-7-r%C3%B4les-de-l-enseignant-en-classe>
- Roblin, Y. (2017). *Les grands axes en matière d'éducation en Haïti*. Média-Texte.
- Saoussany, A. y Asbayou, M. (2020). La performance individuelle au travail: ses déterminants et sa mesure. *Revue du Contrôle de la Comptabilité et de l'Audit*, 2(3), 356-369. <https://www.revuecca.com/index.php/home/article/view/199>
- Taptue, P. (2018). *La scolarisation avec le mini-ordinateur Xo face au défi de l'efficacité de la supervision pédagogique: Cas du projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base (PAQUEB) au Cameroun*. Education [Tesis doctoral, Université de Cergy Pontoise]. HAL Theses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02012733>
- Tardieu, C. (2018, 06 février). Le système éducatif haïtien produit des corrompus. *Le Nouvelliste*. <https://lenouvelliste.com/article/182806/le-systeme-educatif-haitien-produit-des-corrompus>
- Tardif, M., Mukamurera, J. y Kutsyuruba, B. (2020). Comment les nouveaux enseignants perçoivent et évaluent le rôle de soutien des directions d'établissement lors de leur insertion professionnelle? *Apprendre et Enseigner Aujourd'hui*, 9(2), 27-31. https://www.researchgate.net/publication/341323145_Comment_les_nouveaux_enseignants_percoivent_et_evaluent_le_role_de_soutien_des_directions_detablissement_lors_de_leur_insertion_professionnelle
- Tchamabe, M. D. (2019). *Écoles éloignées en réseau et efficacité de la supervision pédagogique en technologies éducatives (TE)*. HAL Science Ouverte. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314191/document>
- Tin, N. T. T. y Minh, V. T. (2022). Professional development for primary and secondary teachers of French in Southern provinces: Reality and prospects. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science*, 19(2), 266-276. [https://doi.org/10.54607/hcmu.js.19.2.3166\(2022\)](https://doi.org/10.54607/hcmu.js.19.2.3166(2022))
- Toure, K. (2018). L'exercice de la profession d'instituteur en milieu rural en Côte d'Ivoire. *Cross-Cultural Communication*, 14(2), 57-66. <https://doi.org/10.3968/10405>
- Trouillot, J. (2014). *Histoire de l'éducation en Haïti*. Université Caraïbes.
- UNESCO. (s.f.). *Un code d'éthique réciproque pour l'enseignant et son superviseur*. https://etico.ieep.unesco.org/sites/default/files/2019-02/haiti_xx_un_code_dethique_reciproque_pour_lenseignant_et_son_superviseur.pdf

UNESCO y Ministère de l'Éducation Nationale du Mali. (2015). *Module thématique inspection, supervision, appui-conseil*. Bamako.

White, E. G. (1990). *L'histoire de la rédemption*. Association des Publications Interaméricaines.

White, E. G. (2012). *Conseils à l'église* [E-book]. Ellen G. White Estate.

Wodon, Q. (2021). Les écoles catholiques dans le monde. Deuxième partie: défis et engagements. *Educatio*, 11, 1-17.

http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2021/03/V-3.2-Wodon-2-MF_20210221.pdf

Youance, S. y Groleau, A. (2019). Faciliter l'accès des filles aux programmes universitaires en STIM: les cas du Québec et d'Haïti. *Haïti Perspectives*, 7(1), 25-32.

<http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/254>



Recibido: 23 de noviembre de 2022

Revisado: 21 de febrero de 2023

Aceptado: 13 de marzo de 2023

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE PRÁCTICAS PARENTALES

VALIDITY AND RELIABILITY OF THE PARENTING PRACTICES SCALE

Gladys Elisabeth Steger

Universidad de Morelos, México

gladyssteger@um.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6412-0974>

Jorge Antonio Hilt

Universidad de Morelos, México

jorgehilt@um.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5860-2982>

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue validar las propiedades psicométricas de la Escala de Prácticas Parentales (EPP) de Andrade Palos y Betancourt Ocampo (2008) y realizar una reducción de esta. La muestra estuvo constituida por 119 niños mexicanos y 166 argentinos ($n = 285$), 136 niños (47.7%) y 149 niñas (52.3%), con una media de edad de 10.78 años. Esta escala se utiliza frecuentemente para medir la percepción que los niños(as) tienen de las prácticas parentales de sus padres, con 40 ítems para las prácticas parentales maternas y 40 para las paternas. Los resultados del análisis factorial agruparon los ítems en las dimensiones planteadas por los autores: cinco dimensiones para las prácticas parentales maternas y cuatro para las prácticas parentales paternas. Para reducir el instrumento, se eliminaron los ítems con las menores cargas factoriales; además, mediante la técnica de ecuaciones estructurales, la subescala materna quedó conformada por 15 indicadores y la paterna por 17. La confiabilidad, calculada con el alfa de Cronbach y la omega de McDonald, mostró valores adecuados que superan el punto de corte de .7. Se concluye que el instrumento es altamente fiable, pues sus cualidades psicométricas mostraron un comportamiento adecuado. También se recomienda utilizar la escala de prácticas parentales en otros contextos, a fin de analizar su comportamiento.

Palabras clave: prácticas parentales, validez, confiabilidad, niños

ABSTRACT

This study aimed to validate the psychometric properties of the Andrade Palos and Betancourt Ocampo (2008) Parenting Practices Scale (EPP) and reduce it. The sample consisted of 119 Mexican and 166 Argentinean children ($n = 285$), 136 boys (47.7%), and 149 girls (52.3%), with a mean age of 10.78 years. This scale is frequently used to measure children's

perception of their parents' parenting practices, with 40 items for maternal parenting practices and 40 for paternal ones. The results of the factorial analysis grouped the items in the dimensions proposed by the authors: five dimensions for maternal parenting practices and four for paternal parenting practices. The items with the lowest factor loads were eliminated to reduce the instrument. In addition, using the structural equations technique, the maternal subscale comprised 15 indicators and the paternal one of 17. Reliability, calculated with Cronbach's alpha and McDonald's omega, showed good values that exceed the cut-off point of .7. It is concluded that the instrument is highly reliable since its psychometric qualities showed good behavior. Using the parental practices scale in other contexts to analyze their behavior is also recommended.

Keywords: parenting practices, validity, reliability, children

Introducción

Una de las instituciones que existen desde el mismo comienzo de la historia es la familia. Esta conforma el primer y principal contexto de desarrollo del niño (Campos Cancino y Moreno Mínguez, 2020). A su vez, la familia cumple un rol muy importante en el desarrollo de la personalidad de un niño. Es el primer contexto de construcción de su identidad; también constituye su primer entorno de socialización (Espinosa Batatz et al., 2020; Flores Galaz et al., 2009).

En ese marco, los padres son las figuras adultas clave que determinan el ambiente que existirá en el hogar. Hinostriza Ballón (2021) asegura que el comportamiento de los padres, que incluye personalidad, actitudes, valores y creencias religiosas, influye en el desarrollo integral y ajuste conductual de los hijos.

Marco teórico

Dada la importancia que tienen los padres para el desarrollo de sus hijos, es pertinente hacer un análisis de las diferentes conductas que manifiestan los padres y cómo influyen en sus hijos. Dichas conductas definen las prácticas parentales.

El término prácticas parentales hace referencia a conductas específicas de los padres mediante las cuales influyen en los hijos y su comportamiento (Segura-Celis Ochoa et al., 2011). Según Darling y Steinberg (1993), “son los mecanismos a través de los cuales los padres ayudan directamente a sus hijos a alcanzar sus metas de socialización” (p. 493). Abarcan también el conocimiento que los padres tienen acerca de las actividades que realizan sus hijos (Espinosa Batatz et al., 2020).

Las prácticas parentales se encuentran ligadas a los estilos parentales, ya que estos abarcan las conductas que surgen de las primeras. La distinción es que los estilos parentales son más amplios, abarcando actitudes que determinan el clima emocional en el que se dan las conductas de las prácticas parentales (Darling y Steinberg, 1993).

Entre los aspectos que miden las prácticas parentales se encuentran el apoyo, el control (tanto psicológico como conductual), la comunicación, la autonomía y la imposición (Betancourt Ocampo y Andrade Palos, 2008).

Para poder dimensionar el alcance de estos aspectos, resulta conveniente definir algunos términos.

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE PRÁCTICAS PARENTALES

El apoyo se refiere al cariño y soporte que los padres manifiestan hacia los hijos (Lee et al., 2012); es el grado de aceptación que los hijos perciben de parte de sus padres, así como la calidez de la respuesta paterna ante las necesidades de los hijos (Espinosa Batatz et al., 2020).

En el caso del control, existen dos tipos: el control psicológico y el control conductual. El control psicológico tiene que ver con la presión que producen los padres sobre los hijos para lograr que se comporten de acuerdo con lo que ellos desean; dicha presión se manifiesta en el chantaje, la manipulación, la crítica, la descalificación o la provocación de sentimientos de culpa (Segura-Celis Ochoa et al., 2011). Quienes ejercen control psicológico se caracterizan por ser padres intrusivos, que manipulan los pensamientos, las emociones y el cariño de los hijos (Méndez Sánchez et al., 2013). A su vez, el control conductual hace referencia, por un lado, a los límites y reglas de conducta pautados por los padres para el comportamiento de sus hijos; por otro lado, al conocimiento que tienen los padres de las actividades de sus hijos (Smetana y Daddis, 2002).

El instrumento utilizado para medir las prácticas parentales es la Escala de Prácticas Parentales (EPP) de Andrade Palos y Betancourt Ocampo (2008). Para confeccionarlo, las autoras integraron reactivos de dos escalas ya existentes, seleccionando aquellos que presentaban una mayor carga factorial. Así quedó conformada una nueva escala de 80 reactivos, de los cuales 40 evalúan las prácticas parentales maternas y 40 las prácticas parentales paternas (Vallejo Casarín et al., 2010). Los reactivos fueron valorados en una escala Likert con cuatro opciones de respuesta: (1)

nunca, (2) pocas veces, (3) muchas veces y (4) siempre.

Este instrumento está conformado por nueve dimensiones, las que se encuentran agrupadas para evaluar las prácticas maternas y paternas. El análisis factorial de la escala mostró cinco dimensiones para las prácticas parentales maternas, que explican el 53.4% de la varianza con un alfa de Cronbach superior a .80. A su vez, se encontraron cuatro dimensiones para las prácticas parentales paternas, que explican el 67.8% de la varianza con un alfa de Cronbach superior a .90 (Andrade Palos y Betancourt Ocampo, 2008). Al calcular la confiabilidad por dimensión, los valores obtenidos fueron significativos, tal como puede observarse en la Tabla 1.

En el caso de las prácticas parentales maternas, los ítems se agrupan en cinco dimensiones: (a) autonomía, (b) comunicación, (c) control conductual, (d) control psicológico y (e) imposición. En las prácticas parentales paternas, se agrupan en cuatro dimensiones: autonomía, comunicación y control conductual paterno, control psicológico e imposición (Betancourt Ocampo y Andrade Palos, 2008; Cruz Cruz et al., 2019).

La primera dimensión de las prácticas parentales maternas es la autonomía, entendida como el respeto que manifiesta la madre ante la individualidad y decisiones que toma su hijo. La segunda dimensión, comunicación, se refiere al nivel de diálogo que existe entre la madre y su hijo. La tercera dimensión, control conductual, abarca el conocimiento que maneja la madre respecto de las actividades cotidianas de su hijo; este tipo de control tiene un efecto positivo para el hijo. El control psicológico, en cambio, se refiere a la actitud de manipulación, devaluación, chantaje y

Tabla 1

Coefficientes de confiabilidad de la Escala de Prácticas Parentales por dimensión

Dimensión	α de Cronbach
Prácticas parentales maternas	
Comunicación materna	.92
Autonomía materna	.86
Imposición materna	.81
Control psicológico materno	.80
Control conductual materno	.84
Prácticas parentales paternas	
Comunicación y control conductual paterno	.97
Autonomía paterna	.94
Imposición paterna	.90
Control psicológico paterno	.90

Nota. Fuente: Vallejo Casarín et al. (2010).

crítica de la madre hacia su hijo, lo cual es perjudicial para el hijo. Por último, la imposición se refiere a la imposición y sometimiento a creencias y conductas dispuestas por la madre hacia su hijo (Segura-Celis Ochoa et al., 2011).

De manera similar, la primera dimensión de las prácticas parentales paternas es la autonomía, que hace alusión al respeto del padre por las decisiones e individualidad de su hijo. La segunda dimensión, comunicación y control conductual, se refiere al conocimiento que maneja el padre respecto a las actividades cotidianas de su hijo y el nivel de diálogo que se da entre ambos. La tercera dimensión, control psicológico, hace alusión a la actitud de manipulación, devaluación, chantaje y crítica del padre hacia su hijo; en tanto, la imposición abarca imposición y sometimiento a creencias y conductas dispuestas por el padre hacia su hijo (Cruz Cruz et al., 2019).

La percepción que los hijos tienen respecto de las prácticas parentales difiere entre las maternas y las paternas. En un estudio (Hinostroza Ballón, 2021) se encontró que los hijos percibían más apoyo, interés y comunicación por parte

de la madre que del padre. En otro estudio (Shek, 2006) realizado con adolescentes chinos, los resultados mostraron que el control conductual paterno percibido por los hijos era menor que el conductual materno. También Rodríguez et al. (2009) encontraron que los hijos percibían un mayor nivel de comunicación, afecto y control por parte de las madres que de los padres. En un estudio realizado con jóvenes mexicanos, un alto porcentaje indicó percibir un alto nivel de comunicación por parte de la madre, contrastando con el porcentaje menor señalado respecto al del padre (Cruz Cruz et al., 2019).

Se ha estudiado la influencia que tienen las prácticas parentales en la conducta de los hijos. Así, se encontró que las prácticas parentales tanto del padre como de la madre se relacionan con problemas internalizados y externalizados de los hijos adolescentes (Betancourt Ocampo y Andrade Palos, 2012). Entre dichos problemas se encontraron los síntomas depresivos (Andrade Palos et al., 2012; Vallejo Casarín et al., 2008), problemas de conducta y emocionales (Méndez Sánchez et al., 2013), consumo

de sustancias adictivas como alcohol (Cruz Cruz et al., 2019), tabaco y drogas (Espinoza Bataz et al., 2020). Un estudio encontró que ciertas dimensiones de las prácticas parentales dificultaban la experimentación de emociones positivas en los hijos (Meier y Oros, 2012).

También se encontró que las prácticas parentales se relacionaban con las conductas prosociales y la empatía de los hijos, en especial el afecto y la comunicación (Zacarías Salinas et al., 2017).

Metodología

La población participante en esta investigación estuvo conformada por 285 niños de quinto y sexto grados de escuelas privadas confesionales de México ($n = 119$) y Argentina ($n = 166$). El tamaño de esta muestra resultó adecuado, ya que la literatura sugiere trabajar con 200 datos o más para este tipo de estudios (Lloret-Segura et al., 2014).

La selección de la muestra fue no aleatoria y se realizó por conveniencia, puesto que se aplicó el instrumento en escuelas que resultaban accesibles por su ubicación.

Para recopilar los datos, se obtuvo la autorización de los directores de las escuelas, quienes enviaron el consentimiento informado a los hogares para permitir que los niños participen en el estudio. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en forma presencial durante el horario de clase. Se aseguró el anonimato de los niños y se les brindó ayuda, aclarando sus dudas durante la aplicación.

En cuanto a la población participante, el 47.7% fueron niños ($n = 136$) y el 52.3% fueron niñas ($n = 149$). Respecto de la edad, el 1.1% tenía 9 años ($n = 149$), el 38.6% tenía 10 años ($n = 110$), el 44.9% tenía 11 años ($n = 128$), el

14.4% tenía 12 años ($n = 41$) y el 1.1% tenía 13 años ($n = 3$), con una media de 10.76 años y una desviación estándar de .747. La distribución por grados fue la siguiente: un 52.6% se encontraba cursando quinto grado ($n = 150$) y un 45.4%, sexto ($n = 135$).

A fin de establecer la validez del constructo, se realizó el análisis factorial exploratorio y, posteriormente, se utilizó la técnica de ecuaciones estructurales por separado para cada una de las subescalas, tomando por un lado las prácticas parentales maternas y por otro, las prácticas parentales paternas.

Para la estimación de parámetros en el modelado de ecuaciones estructurales se utilizó el método de máxima verosimilitud. De acuerdo con Kline (2011), este método requiere de normalidad multivariada, que fue evaluada con el coeficiente de curtosis multivariada de Mardia. También se verificó la confiabilidad del instrumento con los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald.

Resultados

A continuación, se describen los resultados obtenidos en cada uno de los análisis, comenzando con las prácticas parentales maternas.

Prácticas parentales maternas

En el análisis descriptivo de los datos, los resultados indicaron que no presentaban un comportamiento normal.

El valor KMO obtenido fue de .916, en tanto que la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó valores significativos ($\chi^2 = 5014$, $df = 780$, $p < .001$). Estos datos permitieron concluir que existía relación entre las variables, indicando la validez del análisis factorial exploratorio.

Para realizar el análisis factorial

exploratorio, se utilizó el método de extracción de mínimos residuales, con rotación oblicua (Oblimin). La elección del método respondió a la falta de normalidad en la distribución de los datos; además, es recomendado este método debido al tamaño de la muestra y la cantidad de ítems (Ledesma et al., 2019).

En el análisis factorial exploratorio, los ítems se agruparon en cinco dimensiones, al igual que en la escala original. Sin embargo, se encontraron ítems cuya carga factorial era menor de .4, por lo que se procedió a eliminarlos. De ese modo, la escala quedó conformada por 33 ítems de un total de 40, con una varianza total explicada de 42.39% (ver Tabla 2).

El primer factor, comunicación materna, quedó conformado por once ítems, con una carga factorial de valores entre .438 (ítem 26) y .825 (ítem 38), explicando el 14.71% de la varianza total. En la Tabla 3 se observa que el ítem mejor valorado fue el CM33, “Me da confianza para que me acerque a ella” ($M = 3.56$, $DE = .827$) y el que obtuvo un menor valor fue el CM6, “Habla conmigo sobre mis problemas” ($M = 3.16$, $DE = .958$).

El segundo factor es control conductual materno, conformado por seis ítems con una carga factorial de valores entre .695 (ítem 1) y .488 (ítem 25), explicando el 8.18% de la varianza total. La Tabla 4 muestra que el ítem que obtuvo la mayor media fue el CCM4, “Sabe en dónde estoy después de la escuela” ($M = 3.71$, $DE = 0.703$) y el ítem CCM25, “Me pregunta qué hago con mis amigos”, obtuvo la menor ($M = 3.24$, $DE = 0.93$).

El tercer factor, imposición materna, constó de siete ítems, con una carga factorial que oscila entre .645 (ítem 32) y

.480 (ítem 13), explicando el 6.95% de la varianza total. Se observa en la Tabla 5 que el ítem IM40, “En la casa se hace lo que ella dice”, obtuvo la mayor media ($M = 2.58$, $DE = 1.03$) y el IM13, “Cree que todos debemos pensar como ella”, la menor ($M = 1.39$, $DE = 0.76$).

El El cuarto factor es el control psicológico materno, el cual retuvo seis ítems, con una carga factorial desde .606 (ítem 23) hasta .462 (ítem 3), explicando el 6.59% de la varianza total. La Tabla 6 muestra valores medios bajos, siendo el ítem CPM9, “Me grita por cualquier cosa”, el que obtuvo la mayor media ($M = 1.54$, $DE = 0.83$) y el CPM5, “Me dice que soy un/a ‘burro/a’”, el de menor media ($M = 1.21$, $DE = 0.59$).

Por último, el quinto factor es autonomía materna, el cual retuvo cuatro ítems, con una carga factorial desde .713 (ítem 11) y .454 (ítem 22), explicando el 5.96% de la varianza total. El ítem 37 compartía cargas con la dimensión CM (carga factorial = .350), pero se decidió dejarla en la dimensión AM (carga factorial = .344). En la Tabla 7 se observa que los ítems mayor y menor media fueron, respectivamente, el AM11, “Respeto las decisiones que tomo” ($M = 3.11$, $DE = 0.87$), y el AM7, “Me deja tomar mis propias decisiones” ($M = 2.27$, $DE = 0.86$).

Prácticas parentales paternas

En el análisis descriptivo de los datos de las prácticas parentales paternas, los resultados indicaron que no presentaban un comportamiento normal.

El valor KMO obtenido fue de .926, en tanto que la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó valores significativos ($\chi^2 = 6146$, $df = 780$, $p < .001$). Estos datos permitieron concluir que existía relación entre las variables, indicando la validez

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE PRÁCTICAS PARENTALES

Tabla 2

Análisis factorial exploratorio de las prácticas parentales maternas

Ítems	Factor					Comunalidades
	1	2	3	4	5	
CM38	.825					0.641
CM17	.723					0.637
CM34	.687					0.497
CM30	.675					0.593
CM36	.605					0.543
CM6	.627					0.453
CM27	.611					0.557
CM18	.580					0.665
CM33	.514					0.399
CM26	.438					0.467
CM31	.388					0.397
CCM1		.695				0.44
CCM24		.631				0.59
CCM15		.617				0.529
CCM4		.587				0.338
CCM10		.583				0.442
CCM25		.488				0.418
IM32r			.645			0.441
IM35r			.635			0.388
IM40r			.562			0.317
IM39r			.506			0.312
IM29r			.491			0.200
IM21r			.486			0.374
IM13r			.480			0.333
CPM23r				.606		0.468
CPM5r				.558		0.388
CPM14r				.552		0.506
CPM9r				.500		0.541
CPM3r				.462		0.295
CPM16r				.362		1
AM11					.713	0.569
AM7					.598	0.325
AM19					.538	0.635
AM28					.488	0.254
AM22					.454	0.426
AM37					.344	0.332
% Varianza	14.71	8.18	6.95	6.59	5.96	
% Varianza Ac.	14.71	22.89	29.84	36.43	42.39	

Nota. El método de extracción 'Residuo mínimo' se usó en combinación con una rotación 'oblimin'.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión comunicación materna

Código	Ítem	M	DE
CM6	Habla conmigo sobre mis problemas.	3.16	0.96
CM17	Platica conmigo como buenos amigos.	3.37	0.87
CM18	Cuando estoy triste me consuela.	3.48	0.88
CM26	Platica conmigo de cómo me va en la escuela.	3.52	0.83
CM27	Me ayuda en mis problemas.	3.54	0.79
CM30	Me da confianza para platicarle algo muy personal de mí mismo.	3.17	1.04
CM31	Respeto mi punto de vista, aunque sea diferente al de ella.	3.23	0.94
CM33	Me da confianza para que me acerque a ella.	3.56	0.83
CM34	Me dedica tiempo para platicar.	3.20	0.94
CM36	Entiende las razones que le digo.	3.20	0.91
CM38	Platica conmigo de las cosas que me suceden.	3.32	0.93

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión control conductual materno

Código	Ítem	M	DE
CCM1	Sabe en dónde estoy cuando salgo de mi casa.	3.58	0.75
CCM24	Conoce lo que hago por las tardes después de la escuela.	3.59	0.81
CCM15	Le platico sobre los planes que tengo con mis amigos.	3.31	1.03
CCM4	Sabe en dónde estoy después de la escuela.	3.71	0.70
CCM10	Conoce a mis amigos.	3.62	0.73
CCM25	Me pregunta qué hago con mis amigos.	3.24	0.93

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión imposición materna

Código	Ítem	M	DE
IM32	Quiere que haga todo lo que ella dice.	2.16	1.05
IM35	Quiere que piense como ella piensa.	1.65	0.89
IM40	En la casa se hace lo que ella dice.	2.58	1.03
IM39	Piensa que todo lo que dice está bien.	2.17	0.99
IM29	Quiere que sea como ella es.	1.73	0.96
IM21	Ella cree que tiene la razón en todo.	1.74	0.92
IM13	Cree que todos debemos pensar como ella.	1.39	0.76

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión control psicológico materno

Código	Ítem	M	DE
CPM23	Me dice groserías o insulta, si me porto mal.	1.34	0.73
CPM5	Me dice que soy un/a “burro/a”.	1.21	0.59
CPM14	Se enoja conmigo por cualquier cosa.	1.43	0.77
CPM9	Me grita por cualquier cosa.	1.54	0.83
CPM3	Me hace sentir que soy un/a inútil.	1.35	0.81
CPM16	Todo lo que hago le parece mal.	1.40	0.69

Tabla 7*Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión autonomía materna*

Código	Ítem	M	DE
AM11	Respeto las decisiones que tomo.	3.11	0.87
AM7	Me deja tomar mis propias decisiones.	2.27	0.86
AM19	Apoya mis decisiones.	3.11	0.92
AM28	Me deja hacer mis propios planes acerca de las cosas que quiero.	2.53	0.95
AM22	Respeto mis ideas, sin criticarme.	3.03	0.98
AM37	Respeto mis decisiones, aunque no sean las mejores.	2.94	0.97

del análisis factorial exploratorio.

Para realizar el análisis factorial exploratorio, se utilizó el método de extracción de mínimos residuales, con rotación oblicua Promax. La elección del método respondió a la falta de normalidad en la distribución de los datos.

En el análisis factorial exploratorio, los ítems se agruparon en cuatro dimensiones, al igual que en la escala original. Sin embargo, se encontró ítems cuya carga factorial era menor de .4 o estaba cercana a ese valor, por lo que se procedió a eliminarlos. De ese modo, la escala quedó conformada por 39 ítems de un total de 40, con una varianza total explicada de 47.21% (ver Tabla 8).

El primer factor, comunicación y control conductual paterno, quedó conformado por dieciséis ítems, con una carga factorial de valores entre .803 (ítem 24) y .480 (ítem 15), explicando el 22.10% de la varianza total. En la Tabla 9 se observa que el ítem CCCP 15, “Me da confianza para que me acerque a él”, obtuvo la mayor valoración ($M = 3.26$, $DE = 1.03$) y la menor fue el ítem CCCP35, “Platica conmigo sobre todo lo que hago” ($M = 2.74$, $DE = 1.01$).

El segundo factor es el control psicológico paterno, el cual retuvo ocho ítems, con una carga factorial desde .758 (ítem 16) hasta .439 (ítem 2), explicando el 7.58% de la varianza total. La Tabla 10 muestra que el ítem CPP9, “Me amenaza,

si me porto mal”, obtuvo la mayor valoración ($M = 1.42$, $DE = 0.73$) y la menor fue el ítem CPP29, “Me hace sentir que soy un/a inútil” ($M = 1.28$, $DE = 0.73$).

El tercer factor, autonomía paterna, constó de ocho ítems, con una carga factorial que oscila entre .713 (ítem 20) y .523 (ítem 18), explicando el 5.23% de la varianza total. En la Tabla 11 se puede observar que la mayor valoración corresponde al ítem AP23, “Entiende mi manera de ser” ($M = 3.42$, $DE = 0.854$), mientras que la menor valoración corresponde al ítem AP22, “Me deja tomar mis propias decisiones” ($M = 2.58$, $DE = 0.992$).

El cuarto factor, imposición paterna, quedó conformado por siete ítems, con una carga factorial de valores entre .831 (ítem 40) y .402 (ítem 4), explicando el 7.35% de la varianza total. En la Tabla 12 se puede observar que la mayor valoración la obtuvo el ítem IP25, “En la casa se hace lo que él dice” ($M = 2.36$, $DE = 1.02$), y la menor fue del ítem IP13, “Cree que todos debemos pensar igual que él” ($M = 1.41$, $DE = 0.78$).

Confiabilidad del instrumento

Para realizar el análisis de confiabilidad del instrumento, se calculó el alfa de Cronbach y la omega de McDonald. Este último presenta ventajas en relación con otros coeficientes por ser más

Tabla 8

Análisis factorial exploratorio de las prácticas parentales paternas

Ítems	Factor				Comunalidad
	1	2	3	4	
CCCP24	0.803				0.596
CCCP36	0.791				0.580
CCCP35	0.770				0.645
CCCP38	0.764				0.514
CCCP1	0.760				0.511
CCCP17	0.753				0.567
CCCP39	0.744				0.505
CCCP10	0.698				0.497
CCCP19	0.696				0.551
CCCP11	0.688				0.558
CCCP5	0.678				0.440
CCCP28	0.658				0.482
CCCP33	0.654				0.559
CCCP3	0.631				0.414
CCCP8	0.601				0.532
CCCP15	0.480				0.293
CPP16r		0.758			0.507
CPP31r		0.745			0.588
CPP30r		0.707			0.546
CPP7r		0.588			0.470
CPP29r		0.570			0.393
CPP9r		0.522			0.374
CPP14r		0.472			0.283
CPP2r		0.439			0.405
AP20			0.713		0.667
AP23			0.697		0.638
AP22			0.638		0.314
AP26			0.620		0.595
AP27			0.620		0.293
AP32			0.616		0.559
AP12			0.534		0.544
AP18			0.523		0.539
IP40r				0.831	0.597
IP6r				0.635	0.332
IP13r				0.579	0.523
IP21r				0.567	0.491
IP34r				0.547	0.375
IP25r				0.453	0.217
IP4r				0.402	0.168
% Varianza	22.1	8.77	8.99	7.350	
Varianza Ac.	22.1	30.87	39.86	47.21	

Nota. El método de extracción ‘Residuo mínimo’ se usó en combinación con una rotación ‘oblimin’.

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE PRÁCTICAS PARENTALES

sensible que estos (Ventura-León, 2018; Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Otro aspecto que motiva el uso de este coeficiente es que se ajusta mejor a una escala tipo Likert de menos de seis puntos y también a una escala de respuesta ordinal, como es el caso del instrumento utilizado en este estudio (Frías-Navarro, 2020). Además, utiliza las cargas factoriales para calcular la confiabilidad, a diferencia del alfa de Cronbach, que lo hace con las varianzas (Salazar Vargas y Serpa Barrientos, 2017).

Prácticas parentales maternas. El nivel de confiabilidad de las dimensiones de la subescala de prácticas parentales maternas obtuvo valores considerados aceptables, por encima de .7 (Frías-Navarro, 2020; Salazar Vargas

y Serpa Barrientos, 2017). La Tabla 13 muestra que la dimensión con mayor valoración fue CCM y la menor fue CPM. Además, se reporta la desviación estándar y los valores de los coeficientes de confiabilidad.

Prácticas parentales paternas. El nivel de confiabilidad de las dimensiones de la subescala de prácticas parentales paternas obtuvo valores considerados aceptables, por encima de .7. En la Tabla 14, además, se observa que la mayor media correspondió a la dimensión AP y la menor a CPP.

Validez de constructo con ecuaciones estructurales

También se utilizó la técnica de modelo de ecuaciones estructurales para el análisis de factores a nivel exploratorio

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión comunicación y control conductual paterno

Código	Ítem	M	DE
CCCP24	Me pregunta sobre las cosas que me pasan durante un día normal en la escuela.	3.19	0.99
CCCP36	Me pregunta qué hago con mis amigos/as.	2.80	1.04
CCCP35	Platica (conversa) conmigo sobre todo lo que hago.	2.74	1.01
CCCP38	Platica (conversa) conmigo sobre cómo me va en la escuela.	3.22	0.98
CCCP1	Habla conmigo sobre mis problemas.	2.87	1.02
CCCP17	Le platico (cuento) las cosas que me suceden.	2.86	1.05
CCCP39	Cuando salgo y regreso a casa, le digo lo que hice.	2.99	1.05
CCCP10	Me dedica tiempo para platicar (conversar).	2.91	0.99
CCCP19	Platica (conversa) conmigo de lo que hago en mi tiempo libre.	2.91	1.02
CCCP11	Me ayuda en mis problemas.	3.20	0.94
CCCP5	Me consuela cuando estoy triste.	3.15	1.03
CCCP28	Me pregunta sobre las cosas que hago en mi tiempo libre.	2.90	1.03
CCCP33	Platica (conversa) conmigo sobre los planes que tengo con mis amigos/as.	2.80	1.07
CCCP3	Platica (conversa) conmigo como buenos amigos.	3.12	1.01
CCCP8	Me escucha de forma paciente cuando le platico (cuento) mis problemas.	3.18	0.96
CCCP15	Me da confianza para que me acerque a él.	3.26	1.03

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión control psicológico paterno

Código	Ítem	M	DE
CPP16	Me culpa por cualquier cosa.	1.35	0.78
CPP31	Se enoja conmigo por cualquier cosa.	1.33	0.74
CPP30	Me grita por cualquier cosa.	1.29	0.67
CPP7	Me culpa por todo lo que sucede.	1.36	0.72
CPP29	Me hace sentir que soy un/a inútil.	1.28	0.73
CPP9	Me amenaza, si me porto mal.	1.42	0.73
CPP14	Pienso que me tiene mala voluntad.	1.30	0.69
CPP2	Me trata injustamente.	1.32	0.60

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión autonomía paterna

Código	Ítem	M	DE
AP20	Respeto las decisiones que tomo.	3.14	0.97
AP23	Entiende mi manera de ser.	3.42	0.85
AP22	Me deja tomar mis propias decisiones.	2.58	0.99
AP26	Acepta mi forma de expresarme.	3.26	0.88
AP27	Me deja hacer mis propios planes acerca de las cosas que quiero.	2.71	0.94
AP32	Apoya mis decisiones.	3.22	0.88
AP12	Respeto mis gustos.	3.32	0.89
AP18	Respeto mi punto de vista, aunque sea diferente del que él dice.	3.18	0.95

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión imposición paterna

Código	Ítem	M	DE
IP40	Quiere que piense como él piensa.	1.60	0.89
IP6	Quiere que sea como él es.	1.73	0.97
IP13	Cree que todos debemos pensar igual que él.	1.41	0.78
IP21	Él cree que tiene la razón en todo.	1.76	0.93
IP34	Quiere que haga lo que él dice.	2.07	0.99
IP25	En la casa se hace lo que él dice.	2.36	1.02
IP4	Me impone su manera de ser.	1.58	0.93

de las prácticas parentales maternas y las prácticas parentales paternas. Esto, con el fin de reducir la cantidad de ítems, ya que un instrumento reducido puede resultar más apropiado cuando se trabaja con niños.

En la Figura 1 se observa que la chi cuadrado normada, que surge del cociente

entre la chi cuadrado y los grados de libertad, fue de 1.089, un valor menor que el umbral recomendado de tres (Hair et al., 1999). Sin embargo, este valor no se recomienda como único criterio de ajuste del modelo; por eso se lo debe complementar con otros indicadores. En este caso, se utilizaron los siguientes:

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE PRÁCTICAS PARENTALES

Tabla 13

Descriptivos y confiabilidad de las dimensiones de las prácticas parentales maternas

Dimensión	M	DE	α de Cronbach	ω de McDonald
CM	3.44	0.67	.92	.92
CCM	3.51	0.60	.82	.82
CPM	1.38	0.52	.80	.81
IM	1.91	0.61	.76	.76
AM	2.83	0.64	.77	.78

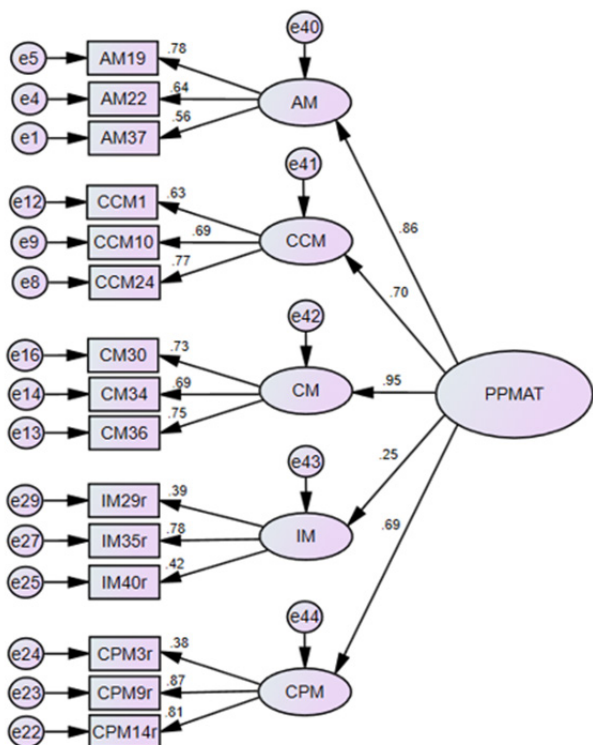
Tabla 14

Descriptivos y confiabilidad de las dimensiones de las prácticas parentales paternas

Dimensión	M	DE	α de Cronbach	ω de McDonald
CCCP	3.01	0.74	.94	.94
CPP	1.32	0.50	.86	.86
AP	3.10	0.67	.88	.88
IP	1.79	0.61	.78	.79

Figura 1

Modelo estructural para las prácticas parentales maternas



1. Índice de bondad de ajuste (GFI): Este índice mide qué parte de la varianza y covarianza de la muestra es explicada por el modelo (Doral Fábregas et al., 2018). Según Hair et al. (1999), es una medida cuyos valores van de 0 (mal ajuste) a 1 (ajuste perfecto) que representa el ajuste conjunto del modelo. Como criterio de buen ajuste se suele considerar .90 como umbral mínimo del GFI (Hooper et al., 2008).

2. Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA): Es otra medida que, según Hair et al. (1999), intenta corregir la tendencia del chi cuadrado como medida para rechazar el modelo. Este indicador de parsimonia elige el modelo con la menor cantidad de parámetros. Como punto de corte de un modelo bien ajustado se toman valores cuyo límite superior sea inferior a .08 (Hooper et al., 2008).

3. Índice de ajuste normal (NFI): El NFI compara la chi cuadrado del modelo con la chi cuadrado del modelo nulo. En otras palabras, si el modelo propuesto es tan malo como el peor modelo posible, el NFI será igual a 0; y si el modelo es perfecto, el índice será igual a 1 (Rodríguez Vargas, 2006). Hair et al. (1999) recomiendan que, para un nivel de ajuste aceptable, este índice debe ser de .90 o superior.

4. Índice de ajuste comparado (CFI): Este índice compara la matriz de covarianzas del modelo estimado con el modelo nulo o independiente. A diferencia del NFI, no es afectado por tamaños pequeños de muestras. Los valores caen entre 0 y 1, indicando los valores elevados altos niveles de calidad del ajuste, considerándose como umbral de buen ajuste valores superiores a .90 (Hooper et al., 2008).

5. Residual cuadrático medio (RMR): Este índice se basa en las diferencias

de los residuos entre las covarianzas observadas y predichas. Cuando estos residuos tienden a 0, indican un ajuste aceptable del modelo. Se recomiendan indicadores menores de .05 como umbrales de buen ajuste.

El proceso seguido fue explorar el ajuste del modelo de cada dimensión, para observar si cumplía los criterios mencionados anteriormente. La Tabla 15 resume los indicadores con sus correspondientes resultados.

Posteriormente, con las variables observadas se construyó y ajustó el modelo estructural (ver Figura 1), estimando los parámetros con el método de máxima verosimilitud. Sin embargo, por falta de distribución normal se hizo un remuestreo de los datos, lo que generó 500 muestras con el bootstrap ($p = .626$), el cual genera un error estándar aproximado que suple las limitaciones de la falta de normalidad. Los resultados del modelo de las prácticas parentales maternas muestran que se lograron los umbrales de los índices de ajuste propuestos, los que se sintetizan en la Tabla 16. Las cinco dimensiones retuvieron tres indicadores cada una, conformando un total de 15. Las dimensiones con mayor poder explicativo fueron comunicación materna (CM, $\beta = .95$) y autonomía materna (AM, $\beta = .95$), mientras que la dimensión con menor efecto fue imposición materna (IM, $\beta = .25$).

Con las prácticas parentales paternas, se procedió del mismo modo que con las maternas. Se exploró el ajuste del modelo de las cuatro dimensiones, para observar si cumplía los criterios mencionados de bondad de ajuste. La Tabla 17 resume los indicadores con sus correspondientes resultados.

Con las variables observadas, se construyó y ajustó el modelo estructural,

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE PRÁCTICAS PARENTALES

Tabla 15

Modelo estructural para las prácticas parentales maternas

Índice	χ^2	RMSEA	GFI	NFI	CFI	RMR
AM	.360	.019	.989	.977	.988	.024
CCM	.064	.053	.979	.962	.983	.022
CM	.312	.021	.981	.978	.997	.019
IM	.240	.027	.980	.943	.990	.029
CPM	.226	.041		.991	.997	
Criterio	> .05	< .08	> .90	> .90	> .90	< .05

Nota. AM: Autonomía materna, CCM: Control conductual materno, CM: Comunicación materna, IM: Imposición materna, CPM: Control psicológico materno.

Tabla 16

Indicadores de ajuste del modelo de prácticas parentales maternas

Índice	Valor obtenido	Criterio límite	Interpretación
χ^2	.269	> .05	Cumple
RMSEA	.018	< .08	Cumple
GFI	.959	> .90	Cumple
NFI	.928	> .90	Cumple
CFI	.994	> .90	Cumple
RMR	.037	< .05	Cumple

Tabla 17

Modelo estructural para las prácticas parentales paternas

Índice	χ^2	RMSEA	GFI	NFI	CFI	RMR
CPP	.268	.030	.986	.985	.997	.008
AP	.191	.051	.994	.992	.997	.012
IP	.199	.042	.989	.973	.991	.025
CCCP	.189	.044	.989	.984	.995	.019
Criterio	> .05	< .08	> .90	> .90	> .90	< .05

Nota. CPP: Control psicológico paterno, AP: Autonomía paterna, IP: Imposición paterna, CCCP: Comunicación y control conductual paterno.

como se observa en la Figura 2, usando para la estimación de los parámetros el método de máxima verosimilitud. También, por falta de distribución normal, se hizo un remuestreo de los datos de 500 muestras con el bootstrap que generó un error estándar compatible ($p = .665$). Los resultados del modelo de las prácticas parentales paternas muestran índices de ajuste adecuados, aunque no ajustó la chi cuadrado (ver Tabla 18). Las cuatro

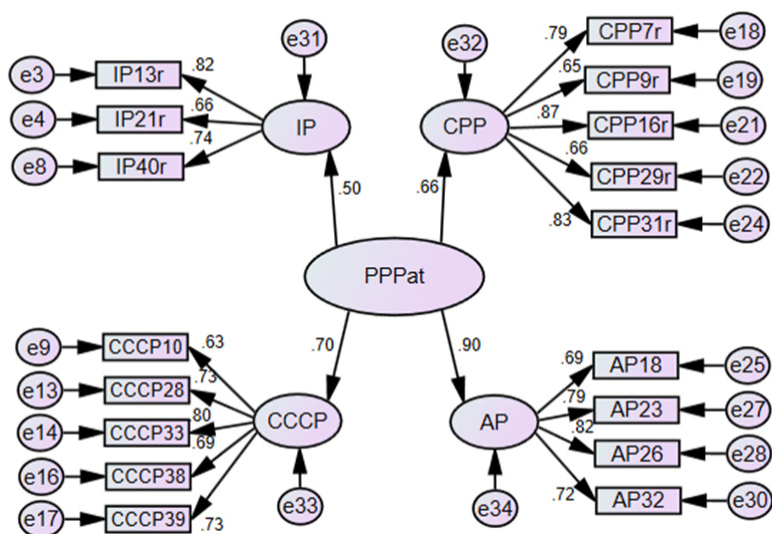
dimensiones retuvieron un total de 18 variables observadas. La dimensión con mayor poder explicativo fue autonomía paterna (AP, $\beta = .90$), mientras que la dimensión con menor efecto fue imposición paterna (IP, $\beta = .50$).

Discusión y conclusiones

El presente estudio consistió en analizar la validez y confiabilidad de la Escala de Prácticas Parentales de Andrade

Figura 2

Modelo estructural para las prácticas parentales paternas



Palos y Betancourt Ocampo (2008) en un contexto de niños de dos países latinoamericanos. A su vez, procuró realizar una reducción de la escala. Este instrumento consta de dos subescalas, una que mide las prácticas parentales maternas y otra que mide las prácticas parentales paternas. En su versión original, cada subescala cuenta con 40 ítems, agrupados en cinco dimensiones referidas a la madre y cuatro referidas al padre. Cabe destacar que la estructura

obtenida es similar a la obtenida por las autoras de la escala.

En el análisis factorial, los ítems se agruparon en las dimensiones correspondientes según lo planteado por las autoras del instrumento: cinco dimensiones para las prácticas parentales maternas y cuatro para las prácticas parentales paternas. A fin de reducir la cantidad de ítems, en el AFE se eliminaron aquellos que presentaban menor carga factorial. De este modo, la subescala correspon-

Tabla 18

Indicadores de ajuste del modelo de prácticas parentales paternas

Índice	Valor obtenido	Criterio límite	Interpretación
X ²	.001	> .05	No cumple
RMSEA	.043	< .08	Cumple
GFI	.932	> .90	Cumple
NFI	.918	> .90	Cumple
CFI	.972	> .90	Cumple
RMR	.049	< .05	Cumple

diente a la madre quedó conformada por 26 ítems y la subescala correspondiente al padre quedó con 39 ítems.

La confiabilidad se calculó con los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald; los valores obtenidos tanto para las subescalas como para cada dimensión se consideran aceptables, puesto que son mayores de .7.

Además, un segundo análisis permitió reducir ambas subescalas, maternas y paternas, con la técnica de ecuaciones estructurales. De este modo, la subescala de prácticas parentales maternas quedó conformada por 15 ítems y las paternas por 17.

Los análisis descriptivos del AFE muestran que se percibe la figura materna como cercana y concededora del paradero de sus hijos. Además, se observa que ella permite un alto nivel de autonomía de sus hijos, ya que respeta las decisiones que ellos toman.

Los niños perciben la figura paterna como alguien en quien pueden confiar y acercarse, puesto que entiende su manera de ser. Sin embargo, también expresan que el padre ejerce cierto grado de imposición en la casa.

La evaluación de la confiabilidad de la escala mostró que las dimensiones obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald adecuados.

El AFE de la subescala de prácticas parentales maternas encontró que los cinco factores explicaron el 42.39% de la varianza, un valor similar al obtenido por Segura-Celis Ochoa et al. (2011), cuyo estudio encontró que los mismos factores explicaron el 43.55%. En cuanto a la subescala paterna, se evidenció una diferencia, ya que en este estudio los cuatro factores explicaron el 47.42% de la varianza, en contraste con el 53.1% obtenido por estos autores.

Un aspecto importante de la escala de prácticas parentales de Andrade Palos y Betancourt Ocampo (2008) es que distingue diferentes tipos de control parental, como el control conductual y el psicológico, como lo señalan Segura-Celis Ochoa et al. (2011). Esto incluye la supervisión y el conocimiento que los padres tienen de las actividades y compañías de sus hijos.

Este instrumento ha sido ampliamente utilizado para estudiar la relación entre las prácticas parentales y conductas problema en niños y adolescentes (Betancourt Ocampo y Andrade Palos, 2008; González Gutiérrez et al., 2019). También se ha estudiado su relación con la sintomatología depresiva (Betancourt Ocampo y Andrade Palos, 2012; Betancourt Ocampo et al., 2014), la ansiedad (González Fuentes y Andrade Palos, 2021) e ideación suicida (Bahamón et al., 2018). Otros aspectos fueron el consumo de alcohol (Cruz Cruz et al., 2019) y la inteligencia emocional (Juárez Flores y Frago Luzuriaga, 2019).

Los resultados ofrecen evidencia de que la escala de prácticas parentales es un instrumento que puede usarse en diferentes culturas en el contexto latinoamericano. Quizás la limitación más importante se refiere a modismos propios de cada país, que puede solucionarse con facilidad al utilizar el sinónimo más apropiado, como reemplazar la palabra *platicar* por *conversar*.

Se concluye que el instrumento es altamente fiable pues sus cualidades psicométricas obtenidas empíricamente mostraron un comportamiento adecuado, conforme a la estructura original. También se recomienda utilizar la escala de prácticas parentales en otros contextos, a fin de analizar su comportamiento.

Referencias

- AA Andrade Palos, P. y Betancourt Ocampo, D. (2008). Prácticas parentales: una medición integral. *La Psicología Social en México*, 12, 561-565.
- Andrade Palos, P., Betancourt Ocampo, D., Vallejo Casarín, A., Segura Celis Ochoa, B. y Rojas Rivera, R. M. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35(1), 29-36. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=33543>
- Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., Reyes Ruiz, L., Trejos Herrera, A. M., Uribe Alvarado, J. I. y García Galindo, C. (2018). Prácticas parentales como predictoras de la ideación suicida en adolescentes colombianos. *Psicogente*, 21(39), 50-61. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2821>
- Betancourt Ocampo, D. y Andrade Palos, P. (2008). Prácticas parentales asociadas a los problemas internalizados y externalizados en adolescentes. *La Psicología Social en México*, 12, 667-671. <https://investigacionbiopsicosocial.files.wordpress.com/2010/12/amepso08-diana.pdf>
- Betancourt Ocampo, D. y Andrade Palos, P. (2012). Las prácticas parentales como recursos familiares que modulan la sintomatología depresiva en adolescentes. *Uaricha: Revista de Psicología*, 9(19), 34-45. http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/287
- Betancourt Ocampo, D., Espadín Blando, I., García Ramírez, M. y Guerrero Balcázar, A. (2014). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en niños. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 91-102. <https://redalyc.org/articulo.oa?id=29232614005>
- Campos Cancino, G. A. y Moreno Mínguez, A. (2020). La familia y su influencia en la creatividad de los hijos. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 19, 20-31. <https://riunet.upv.es/handle/10251/153877>
- Cruz Cruz, Y., Flores Herrera, L. M. y Jiménez Flores, J. (2019). Prácticas parentales y ansiedad como predictoras del consumo de alcohol en adolescentes. *CNEIP Revista Electrónica*, 55-64. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/58>
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Doral Fábregas, F., Rodríguez Ardura, I. y Maseguer Artola, A. (2018). Modelos de ecuaciones estructurales en ciencias sociales: experiencia de uso en Facebook. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(1), 22-40. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059578003/html/>
- Espinosa Bataz, A. E., Mendoza Espinosa, M. A. y Villalba Azamar, V. H. (2020). Prácticas parentales en la regulación emocional de adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(1), 400-417. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/75397>
- Flores Galaz, M. M., Cortés Ayala, M. L. y Góngora Coronado, E. A. (2009). Desarrollo y validación de la Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(28), 45-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645444004>
- Frías-Navarro, D. (2020). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. <https://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- González Fuentes, M. B. y Andrade Palos, P. (2021). Percepción de prácticas parentales y ansiedad en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(1), 54-59. <https://revistapcna.com/es/contenido/44>
- González-Gutiérrez, O., Navarro Obeid, J., Ortiz Restrepo, L., Alarcón-Vásquez, Y., Ascanio Castro, C. y Trejos-Herrera, A. M. (2019). Relación entre prácticas parentales y ajuste psicológico de adolescentes escolarizados. *AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 661-667. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/arti-cle/view/17438/0
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). Análisis multivariante. Prentice Hall.
- Hinostrza Ballón, A. J. (2021). Prácticas parentales y entorno de residencia en adolescentes: un estudio comparativo a nivel de riesgo psicosocial. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 1-19. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.629>
- Hooper, D., Coughlan, J. y Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://core.ac.uk/download/pdf/297019805.pdf>
- Juárez Flores, J. F. y Fragozo Luzuriaga, R. (2019). Prácticas parentales e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria. Un estudio correlacional. *Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 93-106. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1371>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3a. ed.). The Guilford Press.

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE PRÁCTICAS PARENTALES

- Ledesma, R. D., Ferrando, P. J. y Tosi, J. D. (2019). Uso del análisis factorial exploratorio en RIDEP. Recomendaciones para autores y revisores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 52(3), 173-180. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.13>
- Lee, J., Yu, H. y Choi, S. (2012). The influences of parental acceptance and parental control on school adjustment and academic achievement for South Korean children: The mediation role of self-regulation. *Asia Pacific Education Review*, 13(2), 227-237. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9186-5>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Meier, L. K. y Oros, L. B. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología*, 8(16), 73-84. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/5972>
- Méndez Sánchez, M. P., Andrade Palos, P. y Peñalzo Gómez, R. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 99-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225697007>
- Rodríguez, M. A., Del Barrio, M. V. y Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6484331>
- Rodríguez Vargas, J. C. (2006). Validación del Modelo Psicoeconómico del Consumidor: análisis causal con ecuaciones estructurales. *Pensamiento y Gestión*, 20, 1-54. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602001.pdf>
- Salazar Vargas, C. y Serpa Barrientos, A. (2017). Análisis confirmatorio y coeficiente Omega como propiedades psicométricas del instrumento Clima Laboral de Sonia Palma. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(2), 377-388. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i2.14047>
- Segura-Celis Ochoa, H. B., Vallejo-Casarin, A. G., Osorno-Munguía, J. R., Rojas-Rivera, R. M. y Reyes-García, S. I. (2011). La Escala de Prácticas Parentales de Andrade y Betancourt en adolescentes veracruzanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8(18), 67-73. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=75023>
- Shek, D. T. L. (2006). Perceived parental behavioral control and psychological control in Chinese adolescents in Hong Kong. *The American Journal of Family Therapy*, 34(2), 163-176. <https://doi.org/10.1080/01926180500357891>
- Smetana, J. G. y Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73(2), 563-580. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00424>
- Vallejo Casarín, A., Osorno Murguía, R. y Mazadiago Infante, T. (2008). Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 91-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213108>
- Vallejo Casarín, A., Segura Celis Ochoa, B. y Osorno Munguía, R. (Comp.). (2010). *Prácticas Parentales, CESD-R y Conductas de Riesgo. Manual de Aplicación*. Códice.
- Ventura-León, J. L. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1), 77-78. <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/viewFile/962/899>
- Ventura-León, J. L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Zacarias Salinas, X., Aguilar Villalobos, E. J. y Andrade Palos, P. (2017). Efectos de las prácticas parentales en la empatía y la conducta prosocial de preadolescentes. *Informes Psicológicos*, 17(1), 71-86. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a04>



Recibido: 19 de octubre de 2022
Revisado: 2 de diciembre de 2022
Aceptado: 16 de enero de 2023

ANEXO I

Escala de Prácticas Parentales (versión reducida) de Andrade Palos y Betancourt Ocampo
 Las opciones de respuesta son: (1) nunca, (2) pocas veces, (3) muchas veces y (4) siempre.

Subescala	Dimensión	Ítem	1	2	3	4
Prácticas Parentales Maternas $\alpha = .82$ $\omega = .84$	Comunicación	Me da confianza para platicarle algo muy personal de mí mismo(a).				
		Me dedica tiempo para platicar.				
		Entiende las razones que le digo.				
	Control conductual $\alpha = .74$ $\omega = .74$	Sabe en dónde estoy cuando salgo de mi casa.				
		Conoce a mis amigos(as).				
		Conoce lo que hago por las tardes después de la escuela.				
	Autonomía $\alpha = .69$ $\omega = .70$	Apoya mis decisiones.				
		Respeta mis ideas, sin criticarme.				
		Respeta mis decisiones aunque no sean las mejores.				
Prácticas Parentales Maternas (continuación)	Imposición $\alpha = .54$ $\omega = .55$	Quiere que sea como ella es.				
		Quiere que piense como ella piensa.				
		En la casa se hace lo que ella dice.				
	Control psicológico $\alpha = .71$ $\omega = .75$	Me hace sentir que soy un(a) inútil.				
		Me grita por cualquier cosa.				
		Se enoja conmigo por cualquier cosa.				
Prácticas Parentales Paternas $\alpha = .89$ $\omega = .89$	Control psicológico $\alpha = .87$ $\omega = .87$	Me culpa por todo lo que sucede.				
		Me amenaza, si me porto mal.				
		Me culpa por cualquier cosa.				
		Me hace sentir que soy un(a) inútil.				
		Se enoja conmigo por cualquier cosa.				
	Comunicación y control conductual $\alpha = .84$ $\omega = .84$	Me dedica tiempo para platicar.				
		Me pregunta sobre las cosas que hago en mi tiempo libre.				
		Platica conmigo sobre los planes que tengo con mis amigos(as).				
		Platica conmigo sobre cómo me va en la escuela.				
		Cuando salgo y regreso a casa, le digo lo que hice.				
	Imposición $\alpha = .77$ $\omega = .78$	Cree que todos debemos pensar igual que él.				
		Él cree que tiene la razón en todo.				
		Quiere que piense como él piensa.				
	Autonomía $\alpha = .84$ $\omega = .84$	Respeta mi punto de vista, aunque sea diferente del que él dice.				
		Entiende mi manera de ser.				
Acepta mi forma de expresarme.						
Apoya mis decisiones.						