

PJR

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

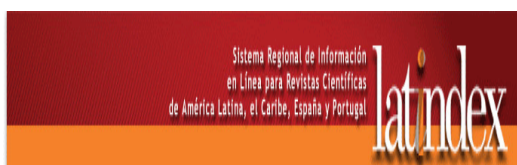
REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE
INVESTIGADORES EDUCATIVOS A.C.
VOL. 15, NO. 29 JULIO-DICIEMBRE DE 2023



C O N T E N I D O

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EXPERIENCIAS ANTE EL RETORNO PRESENCIAL A CLASES UNIVERSITARIAS	12
<i>Yeshica Ludim Sánchez Guzmán y Enrique Ibarra Aguirre</i>	
HACIA UNA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	26
<i>Rebeca Del Pino Peña, Alejandra Méndez Zuñiga, Manuel Ortega Muñoz y Arturo Barraza Macías</i>	
ENGAGEMENT LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS. EL CASO DEL SECTOR EDUCATIVO No. 16 DEL ESTADO DE DURANGO	38
<i>Sandra Micaela Nájera Saucedo</i>	
VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LA CIUDADANÍA DIGITAL EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES	52
<i>Omar David Almaraz Rodríguez y Ángel Alberto Valdés Cuervo</i>	

INDIZADA EN:



INCLUIDA EN:



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Anahí Citlalli Barraza Cárdenas

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

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

Miembros Nacionales:

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

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

Dr. Elmys Escribano Hervis (*Universidad de Matanzas*);

Dra. Aurora Sierra Canto (*Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán*);

Saúl Elizarrarás Baena (*Escuela Normal Superior de México*);

Dra. Luz Alicia Galván Parra (*Instituto Tecnológico de Sonora*);

Dra. Cecilia Ortega Díaz (*Escuela Normal de Amecameca*);

Dra. Anahí Citlalli Barraza Cárdenas (*Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental*)

Dra. Cecilia Acuña Kaldman (*Universidad Durango Santander, Campus Hermosillo, Sonora*);

Dra. Jacqueline Zapata Martínez (*Universidad Autónoma de Querétaro*);

Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*);

Dra. Jesika Ivete Ortega Reyes (*Red Durango de Investigadores Educativos*);

Dra. Irma Leticia Zapata Rivera (*Universidad Autónoma de Sinaloa*);

Dr. Sergio Ochoa Jiménez (*Instituto Tecnológico de Sonora*);

Dr. Mauricio Zacarías Gutiérrez (*Escuela Normal Fray Matías de Córdoba*);

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

La Revista Electrónica “Praxis Investigativa ReDIE” (PIR) se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, IRESIE, Dialnet, Clase, BIBLAT, Scientific Journal Impact Factor (SJIF 2018 = 8.058; SJIF 2019 = 8.347), Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR: ICDS = 3.5), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Open Academic Journals Index (OAJI) y Cosmos Impact Factor (2018 : 5.38) y ha sido incorporada a Google Metrics (h5-index: 5; h5-median: 8), Maestroteca (catálogo digital), índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Bibliomedia (hemeroteca y biblioteca digital), el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, Livre (Portal para revistas de libre acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), la Red de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, ¿Dónde lo publico? (catálogo digital), Semantic Scholar (motor de búsqueda especializada), la Biblioteca de Revista Electrónicas del Centro de Ciencias Sociales de Berlín (WZB), KindCongress - World With Science (catálogo digital), OpenAIRE/Explore (motor de búsqueda especializada) y Google Académico. Así mismo, somos signatarios de DORA: Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica y se asumen los principios propuestos por el Manifiesto de Leiden para métricas de investigación.. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa, social y humanista.

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

PRINCIPIOS DE ÉTICA Y POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

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

1. Compromisos de la revista

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

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

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

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

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

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

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

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

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

2. Compromisos de los revisores.

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

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

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

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

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

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión científica y la política editorial

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

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

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

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

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

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

En el presente número

- a) El 100% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 80% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 15 trabajos en total; se aceptaron 4 y se rechazaron 11.

Acumulativo (veintinueve números)

- a) El 74% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 353 trabajos en total; se han aceptado 235 y se han rechazado 118.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EXPERIENCIAS ANTE EL RETORNO PRESENCIAL A CLASES UNIVERSITARIAS

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EXPERIENCES WHEN RETURNING IN PERSON TO UNIVERSITY CLASSES

Sánchez Guzmán Yeshica Ludim y (1) Ibarra Aguirre Enrique
(2)

1.- Doctora en Educación. Centro de Innovación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa. <https://orcid.org/0000-0003-0260-6017>

2.- Contacto: Doctor en Educación. Centro de Innovación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa. enriqueibarra@uas.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0001-6341-8656>

Recibido: 15 de febrero de 2023

Aceptado: 22 de mayo de 2023

Resumen

Los objetivos de esta investigación son; caracterizar la inteligencia emocional en estudiantes universitarios, describir el estado de ánimo más frecuente durante y posterior a la pandemia, sus experiencias durante el retorno a clases presenciales y describir los vínculos entre estos, incorporando el sexo. Es un estudio mixto, transversal y descriptivo. Se aplicó la escala de Inteligencia Emocional WLEIS (Wong & Law, 2002) y un cuestionario de preguntas abiertas *ad hoc*, en 26 estudiantes universitarios (10 hombres y 16 mujeres) de la Universidad Autónoma de Sinaloa. En los resultados se confirma que el estudiantado presenta bajo nivel en las habilidades de la inteligencia emocional (excepto en la valoración de las emociones de los otros), el estado de ánimo en la muestra es diverso, pero mantiene una constante durante y posterior. Los hombres presentan puntuaciones más altas en las habilidades de la inteligencia emocional, así como estados emocionales más positivos en comparación con las mujeres.

Palabras clave: inteligencia emocional, estudiantes universitarios y experiencias

Abstract

The objectives of this research are; characterize emotional intelligence in university students, describe the most frequent state of mind during and after the pandemic, their experiences during the return to face-to-face classes and describe the links between these, incorporating sex. It is a mixed, cross-sectional and descriptive study. The WLEIS Emotional Intelligence scale (Wong & Law, 2002) and an *ad hoc* open question questionnaire were applied to 26 university students (10 men and 16 women) from the Autonomous University of Sinaloa. The results confirm that the students have a low level of

emotional intelligence skills (except in valuing the emotions of others), the mood in the sample is diverse, but remains constant during and after. Men present higher scores in emotional intelligence skills, as well as more positive emotional states compared to women.

Key words: emotional intelligence, university students and experiences

Introducción

A partir del 11 de marzo del año 2020, cuando la Organización Mundial de la Salud declaró al mundo en pandemia por COVID-19, inició un periodo de tiempo en la historia de la humanidad que marcó la vida a nivel psicológico y emocional. Llegó a considerarse, incluso, una pandemia de las emociones (Tizón, 2020). Hay razones para afirmar que los estudiantes universitarios, no estuvieron exentos de resentir los efectos de la pandemia. Se generó una acumulación de factores adversos como el miedo a contagiarse, poner en riesgo la vida propia y de seres queridos, desinformación o información maliciosa sobre la malignidad del virus, clausura social como medida de contención del virus, cierre de las universidades que llevó a un formato de trabajo virtual y en línea y, desde un espacio en el hogar que no necesariamente cumplía con las condiciones apropiadas para el aprendizaje (Ihm, 2021).

Ser estudiante universitario implica adaptarse a los nuevos entornos y demandas académicas (Lai AY-k et al., 2020), pero cuando ello va acompañado por una experiencia como la de pandemia, este proceso de transición y adaptación se torna más complejo y difícil de desarrollar. Hay evidencia que la pandemia generó agotamiento emocional y ansiedad en los estudiantes universitarios (Carranza-Esteban, 2022; Clay & Parker, 2020; Reynoso et al., 2023). En Reino Unido, por ejemplo, casi la mitad del estudiantado presentó síntomas de deterioro en la salud mental, reflejado en un aumento de ansiedad, estrés post-pandemia y depresión (Ihm, 2021). En lo académico, el cierre repentino e improvisado del servicio educativo, provocó pérdidas en los aprendizajes de los estudiantes, modificación en sus estrategias de estudio, variaciones en las interacciones con sus compañeros y docentes, afectando a factores relacionados con lo socioemocional (Mejía & Bolaños, 2023).

En postpandemia, son escasas las investigaciones que recuperen las experiencias que han vivido estudiantes universitarios ante el retorno a clases presenciales, sobre todo, por ser un grupo etario de mayor vulnerabilidad, dado sus múltiples tareas evolutivas (Ibarra- Aguirre & Jacobo, 2014) y cuyo estado de ánimo tiene una prevalencia negativa mayor entre los 18 a 24 años de edad, que en otros grupos etarios (Alvites-Huamani, 2020).

Por lo dicho, existe un terreno fértil para la investigación en el cual indagar sobre las experiencias que vivió el alumnado. Los objetivos de este trabajo son; caracterizar la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes universitarios, describir el estado de ánimo más frecuente durante y posterior a la pandemia y sus experiencias durante el retorno a

clases presenciales, así como describir los vínculos entre estos.

Inteligencia emocional

La Inteligencia Emocional (IE), se popularizó por Goleman (1995), pero fueron Salovey y Mayer (1990) quienes primeramente publican un artículo sobre esta. Todos ellos, la consideran como un conjunto de habilidades y capacidades que las personas van desarrollando, y que son fundamentales para las relaciones intrapersonales e interpersonales. Quienes poseen IE, se distinguen por manejar y conocer sus propios sentimientos y emociones (Moreno et al., 2023), para después poder discernir sus pensamientos y acciones en favor de ellos, lo que les permite generar mecanismos adaptativos para las relaciones adecuadas en el plano interpersonal e intrapersonal. Desde el postulado de Mayer et al. (2016) y Goleman (2019), la IE representa el cociente emocional, por ser una habilidad mental que tiene como núcleo las emociones y, como finalidad, el desarrollo de relaciones intrapersonales (el bienestar emocional consigo mismo) e interpersonales (bienestar emocional con las otras personas). Quienes son inteligentes emocionalmente, son quienes tienen el control de sus propias emociones y no son sus emociones quienes los gobiernan.

Para ser considerado una persona inteligente emocionalmente, debe serlo de forma integral; “las personas emocionalmente inteligentes serán aquellas que dominen todos y cada uno de los componentes de la IE, más allá de destacar en una o varias” (Gavín-Chocano & García-Martínez, 2023, p. 2). De no ser así, estaría limitada su capacidad de gestión emocional (Min et al., 2021).

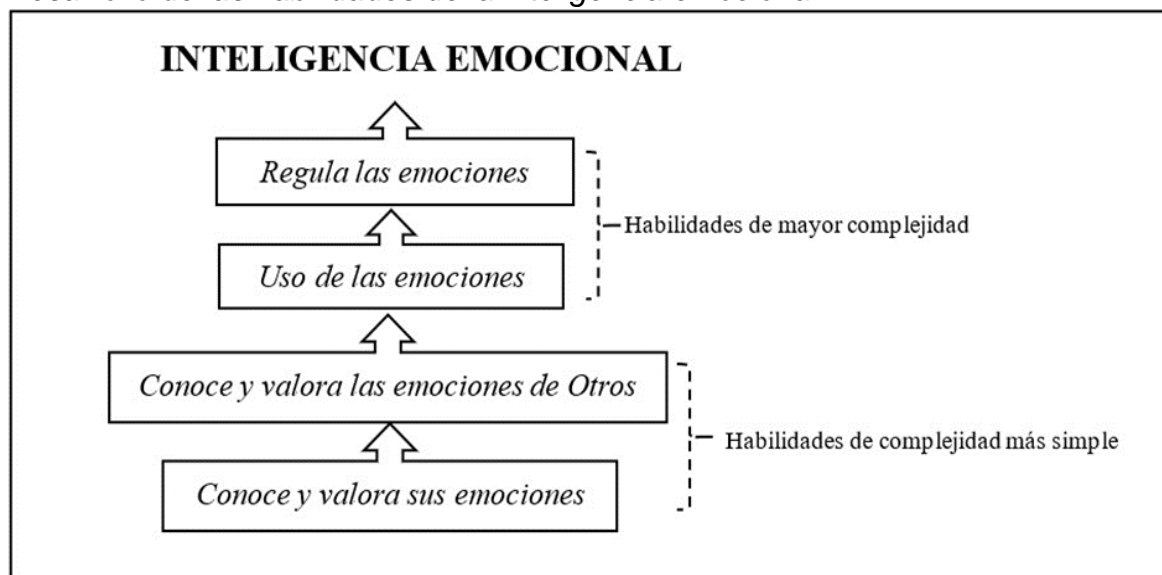
Además, la IE es una habilidad que sirve para manejar y discriminar las emociones y los sentimientos, utilizar el conocimiento para dirigir los propios pensamientos y acciones; es la habilidad de comprender, regular las emociones y sentimientos, además de impulsar el crecimiento personal; es una habilidad mental que se entrelaza con las emociones (Mayer & Salovey, 1997).

A continuación, se describen cada una de las cuatro habilidades de la IE (Goleman, 2019; Wong y Law, 2002; Sánchez-Guzmán, 2022):

1. Valoración y expresión de la emoción en el yo (SEA). Se relaciona con la capacidad del individuo para comprender sus emociones profundas y poder expresar estas emociones de forma natural.
2. Valoración y reconocimiento de la emoción en los demás (OEA). Se relaciona con la capacidad de las personas para percibir y comprender las emociones de otras personas.
3. Regulación de la emoción en el yo (ROE). Esto se relaciona con la capacidad de las personas para regular sus emociones, lo que permitirá una recuperación más rápida de la angustia psicológica.
4. Uso de la emoción para facilitar la actuación (UOE). Esto se

relaciona con la capacidad de las personas para hacer uso de sus emociones dirigiéndolas hacia actividades constructivas y desempeño personal.

Figura 1
Desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional



Nota: Elaboración propia

Como se esquematiza en la Figura 1, éstas tienen un orden consecutivo, en el sentido que primero se desarrollan las habilidades de menor complejidad, que remite a las dos primeras; una vez desarrollado el conocimiento y valoración de las emociones propias, es posible hacer valoración de las emociones de los otros, para posteriormente pasar a las habilidades consideradas de mayor complejidad, a saber, la habilidad de hacer uso y regulación de las emociones.

Distintas investigaciones sobre la IE en estudiantes universitarios, muestran que mejora su bienestar emocional y adaptación socioemocional (Moreno et al., 2023; Pizarro & Reyes-Reyes, 2019); es un elemento clave para el desarrollo integral y conciencia emocional (Ulloa-Pimienta & Sánchez-Trinidad, 2023); promueve la satisfacción escolar, el éxito académico, gestiona relaciones saludables y fortalece el trabajo en equipo (Goleman, 2019; MacCann et al., 2020; Moreno et al., 2023; Pizarro & Reyes-Reyes, 2019); genera estrategias de confrontación ante distintas problemáticas, incide en la gestión de las emociones y en la autorregulación (Mayer et al., 2016).

Método

Es un estudio descriptivo transversal, que se inscribe en la tradición mixta de la investigación, donde dialogan posturas complementarias en investigación (cuantitativo-cualitativo), para desvelar y comprender la realidad de forma más compleja (Cadena-Iñiguez et al., 2017).

Participantes y escenarios

Participó una muestra de 26 estudiantes de nivel superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Fue un muestreo de conveniencia, donde se incluyeron a quienes al momento del estudio ya hubieran retornado a las clases presenciales y estar recibiendo asistencia psicopedagógica en el Centro de Atención Estudiantil de la misma institución educativa. De estos, 10 son hombres (38.46%) y 16 son mujeres (61.53%), cuyo promedio de edad es de 20 años.

Instrumentos

Se utilizó la escala de Inteligencia Emocional WLEIS (Wong & Law, 2002). Es un cuestionario que evalúa cuatro habilidades de la inteligencia emocional, constituido por cuatro ítems en cada una de ellas: Valoración y conocimiento de las emociones propias (SEA), (p. ej. Comprendo bien mis propias emociones); Valoración y conocimiento de las emociones de los otros (OEA) (p. ej. Comprendo bien las emociones de las personas que me rodean); Uso de las emociones (UOE) (p. ej. Siempre me establezco metas y luego hago todo lo posible para lograrlas) y Regulación de las emociones (ROE) (p. ej. Tengo un buen control de mis propias emociones). Los ítems se presentan en forma de afirmaciones con opción de respuesta escalar tipo Likert que parte de 1= *completamente en desacuerdo* hasta 7= *totalmente de acuerdo*. Presenta adecuadas propiedades psicométricas y es apropiada para ser administrada en el contexto mexicano (Hernández-Vargas et al., 2021), con una consistencia interna en sus factores ($\alpha > .81$; $< .94$).

Se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas *ad hoc*, en el que se recuperan las narraciones sobre el estado de ánimo de los estudiantes durante la pandemia y posterior a ella y cuál fue su experiencia al retornar a la presencialidad de las clases (p. ej. ¿Cuál era tu estado de ánimo más frecuente durante la pandemia? ¿Cuál fue tu experiencia ante el retorno a clases presenciales?).

Procedimiento

Los dos instrumentos se administraron a través del formulario de *Google forms*, previo consentimiento informado en el que se les da la opción a los participantes de desistir de responder a los instrumentos o proseguir. En todo momento se ha guardado el anonimato de los participantes, suprimiendo su nombre por códigos (P1, P2, P3...) y se le incluye la M si es mujer y la H si es hombre (p. ej. P1_M, P2_M).

Las respuestas derivadas del formulario permitieron la generación de una base de datos en un Excel, mismos que emigraron al programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 29 para ser

procesados y analizados. Se utilizaron estadísticos descriptivos para las medias de las puntuaciones y la *t student* para la comparación por sexo.

Resultados Cuantitativos

Los resultados se presentan en tablas descriptivas donde se exhiben las medias de las puntuaciones y su desviación estándar y, en algunos casos, se ha incorporado la moda en las respuestas para dar realce o confirmar algunos hallazgos.

Con base en la Tabla 1, la inteligencia emocional de los participantes, especialmente en tres de las cuatro habilidades que la componen, muestran valores de la media con un nivel bajo en el Conocimiento y valoración de sus propias emociones (SEA) (1.62 ± 1.098), en el Uso de las emociones (UEA) ($1.54 \pm .989$) y Regulación de las emociones (ROE) (1.50 ± 1.068). La Moda en las respuestas es uno, lo que confirma un nivel bajo en las tres habilidades.

Tabla 1.
Nivel de las habilidades de la inteligencia emocional

	SEA	OEA	UEA	ROE
N	26	26	26	26
Media	1.62	2.27	1.54	1.50
Moda	1	1	1	1
DE	1.098	1.373	.989	1.068

Nota: niveles: 1=bajo, 2=medio, 3=alto y 4=muy alto. Elaboración propia

En lo que respecta a la habilidad sobre el Conocimiento y valoración de las emociones de las otras personas (OEA), los valores corresponden a un nivel medio de desarrollo (2.27 ± 1.373), sin embargo, en esta habilidad los estudiantes universitarios presentaron la desviación estándar más amplia, aunado a puntajes en la Moda igual a uno, lo que significa que el nivel bajo fue el más representativo (Tabla 2).

Tabla 2.
Nivel de las habilidades de la inteligencia emocional

Sexo		Habilidades de la Inteligencia Emocional			
		SEA	OEA	UEA	ROE
Hombres	Media	2.10	2.60	1.70	1.90
	DE	1.370	1.506	1.252	1.449
Mujeres	Media	1.31	2.06	1.44	1.25
	DE	.793	1.289	.814	.683
Total	Media	1.62	2.27	1.54	1.50
	DE	1.098	1.373	.989	1.068

Nota: niveles: 1=bajo, 2=medio, 3=alto y 4=muy alto. Elaboración propia

Por el sexo, se encontró que las medias de las puntuaciones de los hombres en todas las habilidades sobresalen en comparación con las que se observan en las mujeres (Tabla 2). Nótese que, pese a que los hombres obtienen más altos puntajes en las habilidades Uso de la emoción y Regulación de la emoción, se ubican en el mismo nivel bajo que las mujeres y en el nivel medio en la Valoración de las emociones de los otros. La diferencia más nítida se observa en la habilidad Conocimiento y valoración de sus propias emociones, en donde los hombres refieren tener un nivel medio (2.10 ± 1.370) mientras que las mujeres presentaron un nivel bajo ($1.31 \pm .793$).

Resultados cualitativos

Los resultados cualitativos en torno a las experiencias escolares se analizan en ejes de análisis. En el primero, se analizan las respuestas sobre el estado de ánimo más recurrente de los estudiantes durante la pandemia y el tiempo actual, que bien puede denominarse de post-pandemia, caracterizado por la presencialidad de las clases, producto de la reducción del riesgo de contagio y mortandad por la COVID-19. En un segundo eje, se muestran fragmentos narrativos que reflejan cuál fue su experiencia ante el retorno a clases presenciales. Y en otro análisis, se muestran los vínculos entre el estado de ánimo de la muestra de estudiantes y su experiencia ante el retorno a clases presenciales.

Sobre lo primero, se pueden agrupar cuatro grupos de estudiantes. La primera agrupación refiere a los estudiantes que durante la pandemia su estado de ánimo más frecuente fue estar feliz y manifestaron una continuidad en ese estado de ánimo ya en el contexto de postpandemia, sin distinción del sexo.

Otro grupo de estudiantes son los que mostraban un estado de ánimo durante la pandemia en el que aparecía la tristeza, la preocupación, los nervios, desconcierto, frustración, estrés, desmotivación, irritabilidad, desesperación, también mostraban una permanencia en dicha disposición en la vida emocional en tiempos en que la pandemia se desvanecía. Hay que puntualizar en que son las mujeres las que más refieren a esos estados, comparados con los hombres.

En un tercero, se percibe tanto en hombres como mujeres, a aquellos que transitaron de un estado de ánimo negativo durante la pandemia, a uno positivo en post-pandemia, por ejemplo, de estar desmotivados a alegre, de manifestar tristeza a percibirse feliz, de cabizbajos a contentos, de confundida a tranquila.

Y un cuarto grupo, aunque solo se observa en dos casos (un hombre y una mujer), también se encuentran los que migraron de un estado de ánimo positivo durante la emergencia sanitaria, a uno negativo durante la postpandemia, una vez que retornaron a las clases presenciales (p. ej. Feliz a estresado, tranquila a triste).

Los hallazgos sobre las experiencias de los estudiantes ante el retorno a la presencialidad de las clases revelan que, en su mayoría,

manifestaron estrés, nervios, temor, ansiedad, angustia, incertidumbre. La presencialidad, por otra parte, reveló que a muchos se les hizo difícil el reencuentro con las rutinas de las actividades escolares que habitualmente se llevan en un contexto de trabajo presencial. Tuvieron que sortear con una adaptación difícil, tal como se aprecia en los siguientes fragmentos:

Ya no pude retomar la misma rutina, me sentía fuera de lugar y no le veía sentido al seguir asistiendo a clases (P2_M).

Perdí mi método de estudio (P5_M).

Me costó volver a tomar el ritmo, mis calificaciones bajaron muchísimo y pasé por un cuadro depresivo. Actualmente me sigue costando adaptarme, pero he avanzado (P10_H).

Adaptarme de nuevo a la rutina de la escuela fue algo que sí me dificultó un poco en el primer y mitad de los semestres presenciales. Quería abandonar la escuela (P14_H).

Para otros estudiantes, el retorno a lo presencial los puso de frente a una realidad en la que descubrieron sus dificultades para establecer relaciones sociales con sus pares. Véase como ejemplo, los siguientes fragmentos:

Muy mala, bajé mi promedio en la escuela y batallé para socializar (P4_M).

Se me dificultó relacionarme con el grupo, pues en línea no había interacción y casi no nos veíamos las caras (P18_H).

Mis habilidades de interacción con otras personas disminuyeron (P19_M).

También apareció en su estado de ánimo la felicidad y alegría en algunos estudiantes por el regreso a las aulas. Sentían que volverían de nuevo a la normalidad, en el sentido que retornarían a una vida escolar habitual antes de la pandemia y consideraban que su comprensión de los contenidos curriculares le sería más fácil que cuando tomaban sus clases en línea, aunque no dejó de aparecer la incertidumbre, tal como se lee en diferentes segmentos narrativos que a continuación se presentan:

Es mucho mejor las clases; se entienden mejor que en línea (P4_M).

Fue buena, sentí que volví a la normalidad, realmente a una vida más normal y agradable (P15_H).

Me emocioné porque regresaría a presenciales en un lugar nuevo, pero tenía temor a la vez en qué haría cosas que nunca había hecho (P7_M).

Un tercer aspecto que es posible ver en las narraciones, son los vínculos entre su estado de ánimo y cómo vivieron la experiencia escolar presencial. Se percibe que aquellos estudiantes, independientemente de ser hombre o mujer, cuyo estado de ánimo durante la pandemia y la postpandemia fue positivo, vivieron el retorno a la escuela sin menoscabo mayor de sus emociones como lo narran algunos de ellos: “me costó un poco, pero feliz de regresar a las aulas” (P14_M), “cómodo con las preparaciones” (P20_H). En cambio, quienes manifestaban un estado de ánimo negativo durante la pandemia y post-pandemia, narran que fue una experiencia estresante, de decepción, de nervios, preocupaciones, angustia, ansiedad, desagradable.

Integración cuantitativa-cualitativa

Los datos cuantitativos sobre inteligencia emocional se vinculan con el estado de ánimo que manifiestan los estudiantes. Aquellos cuyos puntajes son muy altos en las cuatro habilidades de la inteligencia emocional, son los que dicen ser felices en el contexto actual de postpandemia y narran haberlo sido durante la pandemia, como se percibe en los casos P9_H y P20_H. Pero hay que advertir que en el caso de P7_M, cuyos puntajes son muy bajos en las cuatro habilidades de la inteligencia emocional, su estado de ánimo durante la pandemia y en postpandemia, se identifica con la felicidad.

Cuando las medias de las puntuaciones en las cuatro habilidades de la inteligencia emocional son muy bajas o se aprecian combinaciones en los puntajes de muy bajo, nivel medio o muy alto, el estado de ánimo mayormente es negativo durante la pandemia y en postpandemia. No se aprecia con claridad una asociación nítida entre las habilidades de la inteligencia emocional y su experiencia al retornar a la escuela, porque en los casos en que el retorno era esperado o les generaba alegría, los puntajes en las habilidades era indistintamente bajo a muy alto. Lo mismo se percibe cuando consideraban la experiencia muy estresante.

Discusión

Por los resultados, se aprecia una caracterización de la inteligencia emocional y se describe el estado de ánimo más frecuente durante y posterior a la pandemia en estudiantes universitarios, así como las relaciones entre estos.

En hallazgos generales, se percibe que el conocimiento y valoración de las emociones de las otras personas, es la habilidad de la IE más desarrollada en la muestra de estudiantes, por encima del conocimiento y valoración de las suyas, lo que es similar a los hallazgos en otras

investigaciones recientes (Gavín-Chocano & García-Martínez, 2023). No obstante, cuando se hacen los análisis comparando los puntajes de mujeres y hombres, estos últimos presentan mayor desarrollo en la habilidad de conocer y valorar sus propias emociones que las mujeres, lo que tiene similitud con hallazgos recientes con estudiantes (Ulloa-Pimienta & Sánchez-Trinidad, 2023). Todo lo contrario, ocurre en otros estudios donde las mujeres sobresalen en comparación con los hombres, sean estas estudiantes (Gavín-Chocano & García-Martínez, 2023), o no lo sean (Sánchez-Guzmán, 2022).

Los estados de ánimo durante y posterior a la pandemia como la frustración, tristeza, desánimo, desesperación, depresión, enojo y preocupación que experimentaron los participantes de este estudio, es algo percibido en estudios anteriores, también en tiempos de pandemia, ya se había expresado (Martín del Campo & Patiño, 2021). Lo mismo que presentar un estado de ánimo negativo con mayor prevalencia en el período de edad de los 18 a 24 años (Alvites-Huamani, 2020). No se omite hacer énfasis en que las mujeres presentan más este tipo de ánimo que los hombres.

Vivir la pandemia, como se aprecia en los resultados, no fue fácil, pero por lo encontrado aquí y en otros trabajos de investigación (Mejía & Bolaños, 2023), tampoco lo fue el retorno, que parecía ser como volver a empezar de nuevo, vivir una nueva normalidad, recuperar el ritmo escolar, recobrar de método de trabajo y adaptarse otra vez a las interacciones presenciales con sus pares y las y los docentes, que muchos habían perdido ante la virtualidad.

Por las narrativas de los participantes, como se ha dicho (Martín del Campo & Patiño, 2021) llevan ventaja aquellos cuyo estado de ánimo es positivo, pues ello contribuye a vivir las experiencias negativas sin mayor menoscabo de sus emociones, en cambio, un estado de ánimo negativo es cultivo de preocupaciones.

El caso de los dos participantes, quienes tienen las cuatro habilidades de la inteligencia emocional muy desarrolladas, porque se conocen y valoran sus emociones, pero también conocen y valoran las emociones de las otras personas, hacen uso de sus emociones y las regulan, fueron quienes durante y posterior a la pandemia su estado de ánimo era de felicidad y esperaban el retorno a las clases presenciales. Esto es congruente con el sustento teórico de la inteligencia emocional, en el sentido, que solo son inteligentemente emocionales aquellos que dominan todos los componentes de dichas habilidades y, no lo son porque destaquen en alguna de ellas (Gavín-Chocano y García-Martínez, 2023; Min et al., 2021). Esa condición, brinda soporte emocional ante situaciones adversas, le proporciona bienestar, facilita la adaptación socioemocional y además promueve la satisfacción escolar y correlativamente, el éxito académico (Goleman, 2019; MacCann et al., 2020; Moreno et al., 2023; Pizarro & Reyes-Reyes, 2019).

No todo es lineal, ni responde a una sola explicación, sobre todo una realidad como la experimentada por la pandemia que generó todo un

entramado complejo de situaciones poco favorables para el desarrollo humano. Al menos así nos lo sugiere una estudiante universitaria, que en las cuatro habilidades de la inteligencia emocional su desarrollo es bajo, y a pesar de ello, su estado de ánimo durante y posterior a la pandemia fue de felicidad y su experiencia al retorno a clases presenciales fue de emoción con ambivalencia; emocionada, pero con temor a lo nuevo. Estos hallazgos, por el tratamiento que se le dio en este trabajo, se escapan del sustento teórico para explicarlo, por lo que se sugiere para futuras investigaciones considerar otras variables psicológicas como, por ejemplo, la resiliencia o las estrategias de afrontamiento, también asociadas a la forma como se enfrenta la adversidad.

Una experiencia tan adversa como la vivida en pandemia, no pasa desapercibida por el sistema psicológico. Genera disturbios y la respuesta no es la más adaptativa siempre, pero parece ser, que poseer una inteligencia emocional integrada, favorece la forma como se enfrenta y sea adapta el individuo a realidades adversas. Es recomendable seguir profundizando en ello en posteriores investigaciones e incorporar la perspectiva de género.

Referencias

- Alvites-Huamani, C. G. (2020). COVID-19: pandemia que impacta en los estados de ánimo. *CienciAmérica, Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 354-362. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746448>
- Barrera-Gálvez, R., Solano-Pérez, C., Arias-Rico, J., Jaramillo-Morales, O., & Jiménez-Sánchez, R. (2019). La Inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 7(14), 50-55. <https://doi.org/10.29057/icsa.v7i14.4437>
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz-Morales, F. del R., & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://www.scielo.org.mx/pdf/remexca/v8n7/2007-0934-remexca-8-07-1603-en.pdf>
- Carranza-Esteban R., Mamani-Benito Oscar., Castillo-Blancoc R., Corrales-Reyes I., Villegas-Maestree, J., & Pedraza-Rodríguez, E. (2022) Validez y confiabilidad de la Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) en estudiantes cubanos de Estomatología en tiempos de COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2022.10.001>
- Clay, J. M. & Parker, M. O. (2020). Alcohol use and misuse during the COVID-19 pandemic: a potential public health crisis? *The Lancet Public Health*, 5(5), e259.

- <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32277874/>
- Gavín-Chocano, Ó., & García-Martínez, I. (2023). Examinando el impacto del COVID en el perfil psicosocial y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Un estudio pre-post. *Revista Internacional De Tecnología, Ciencia Y Sociedad*, 13(3), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4962>
- Goleman, D. (2019). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hernández-Vargas, C. I., Llorens-Gumbau, S., Rodríguez-Sánchez, A. M. & Chambel, M. J. (2021). Inteligencia emocional y engagement en estudiantes de medicina: un estudio comparativo en tres países. *Revista de Psicología*, 30(1), 44-56. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55261>
- Ibarra-Aguirre, E. (2021). Autoconceito de professores que atuam no ensino fundamental em contextos rurais marginalizados. *EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação*, 8, 1-19. <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6061>
- Ibarra-Aguirre, E. & Jacobo, H. M. (2014). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. Juan Pablos Editor/UAS.
- Ihm, L., Zhang, H., Van Vijfeijken, A. & Waugh, M.G. (2021), Impacts of the Covid-19 pandemic on the health of university students. *The International Journal of Health Planning and Management*, 36. 618-627. <https://doi.org/10.1002/hpm.3145>
- Lai, A. Y., Lee, L., Wang, M. P., Feng, Y., Lai, T. T., Ho, L. M., Lam, V. S., Ip, M. S., & Lam, T. H. (2020). Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on international university students, related stressors, and coping strategies. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 584240. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.584240>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31829667/>
- Martín del Campo, A., & Patiño, H. (2021). Afectividad de normalistas: estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 51(3), 45-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27066944001>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). ¿What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (2016) The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8, 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mejía, I., & Bolaños, D. (2023). Factores asociados al aprendizaje durante la pandemia y postpandemia. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 2295–2311.

- <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.417>
- Min, M. C., Islam, M. N., Wang, L., & Takai, J. (2021). Cross-cultural comparison of university students' emotional competence in Asia. *Current Psychology, 40*(1), 200-212. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9918-3>
- Moreno, N., Roldán, B. F., Mena, I. M., Castillo, M. E., & Rodríguez, B. L. (2023). Inteligencia emocional en el aula: una revisión de prácticas y estrategias para promover el bienestar estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 4731-4748. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5683
- Pizarro, C., & Reyes-Reyes, A. (2019). Revisión de las intervenciones en inteligencia emocional en el contexto educativo latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(2), 53-66. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.2.004>
- Prasad, K., & Lone, Z. (2023). Inteligencia emocional y bienestar psicológico entre estudiantes. *Eur. Chem. Bull. 12*(Special Issue 5), 2949-2955
- Quevedo-Pereira, C., & Rivera-Macías, F. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el bienestar en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura latinoamericana. *Revista de Investigación Académica, 18*, e83. <https://doi.org/10.37667/ria.v18i0.83>
- Reynoso, O. U., Ibarra-Aguirre, E., & Portillo, S. A. (2023). Self-concept, school adjustment and emotional exhaustion in students attending an online high school program. *Ciencias Psicológicas, 17*(1), e2912. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2912>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *La Imaginación, la Cognición y Personalidad, 9*(3), 185-211. <https://doi-org.basesuas.idm.oclc.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, Y. (2022) Autoconcepto, inteligencia emocional y liderazgo directivo en educación superior. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Sinaloa
- Sánchez, Y., Villavicencio, J., & Mazo, M. (2020). El liderazgo directivo en la UAS antes la pandemia de la COVID-19. En Soto, M., Mazo, M., Mazo, I. (Coords.). *Vivir la educación en tiempos de pandemia. La experiencia de los profesores y estudiantes de la UAS ante la COVID-19*. (págs. 143-166). UAS/De Lirios.
- Sierra, S., & Diaz-Castrillon, C. E. (2020). Inteligencia emocional y práctica clínica en tiempos de pandemia. *CES Medicina, 34*, 59-68. <https://doi.org/10.21615/cesmedicina.34.COVID-19.9>
- Tizón, J. (2020). *Salud emocional en tiempos de pandemia*. Herder Editorial.
- Ulloa-Pimienta, A. & Sánchez-Trinidad, R. (2023). Metaconocimientos de los estados emocionales de estudiantes de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 445-460. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4403
- Wong, C., & Law, K (2002). The effects of leader and follower emotional

intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099)

HACIA UNA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TOWARDS AN EDUCATIONAL MANAGEMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HIGHER SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Rebeca Del Pino Peña
Alejandra Méndez Zuñiga
Manuel Ortega Muñoz
Arturo Barraza Macías

Doctora en Ciencias de la Administración (enfoque humanorganizacional en salud mental en instituciones educativas); Universidad Pedagógica Nacional; rdelpino@upn.mx.
Doctora en Ciencias de la Educación; Universidad Pedagógica de Durango; amendez@upd.edu.mx.
Doctor en Ciencias para el Aprendizaje; Universidad Pedagógica de Durango; drmanuelortega@hotmail.com
Doctora en Ciencias de la Educación; Universidad Pedagógica de Durango; praxisredie2@mail.com

Recibido: 07 de febrero de 2023
Aceptado: 15 de junio de 2023

Resumen

Se llevó a cabo un estudio ex-posfacto de tipo exploratorio, transversal y descriptivo, con el objetivo de determinar la inteligencia emocional de una muestra no probabilística por conveniencia de 1,173 estudiantes de educación media superior, a los cuales se les aplicó el ISSR de Schutte, Malouff, Hall Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998). Entre los principales resultados obtenidos se encontró el puntaje más alto en el nivel medio en la percepción de las emociones, además de un rango bajo en las otras tres dimensiones de medición evaluadas. De manera tal, que con base en estos hallazgos se plantearon los principales lineamientos de una propuesta de gestión educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional fundamentada en el eje rector del programa Construye T.

Palabras clave: administración de la educación emocional, adolescentes, habilidades socioemocionales, programas de intervención educativa.

Abstract

An exploratory, cross-sectional and descriptive ex-post facto study was carried out with the aim of determining the emotional intelligence of a non-probabilistic convenience sample of 1,173 high school students, to whom the ISSR was applied. From Schutte, Malouff, Hall Haggerty, Cooper, Golden, and Dornheim (1998). Among the main results obtained, the highest score was found at the average level in the perception of emotions, in addition to a low range in the other three dimensions of measurement

evaluated. In such a way that based on these findings, the main guidelines of an educational management proposal for the development of emotional intelligence based on the guiding axis of the Construye T program were proposed.

Key words: administration of emotional education, adolescents, socio-emotional skills, educational intervention programs.

Introducción

Las habilidades socioemocionales de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2012, p. 69) hacen referencia al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” por lo que el desarrollo de las mismas contribuirá a una mejor adaptación a las exigencias del entorno, además de poder contar con los recursos para afrontar estos desafíos con mayores posibilidades de éxito al respecto.

Por lo tanto estas habilidades se erigen en herramientas que permiten a los individuos entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (Casel, 2015), porque éstas ayudan a interactuar constructivamente con los demás y a resolver problemas cotidianos con flexibilidad y creatividad (Durlak, 2015).

En el caso de la adolescencia, ésta se constituye en una etapa existencial complicada que demanda precisamente una importante adaptación en el ser humano, por los importantes cambios físicos, psicológicos y sociales que se enfrentan en este ciclo de vida, por lo que en el caso del ámbito educativo algunos estudiantes suelen abandonar la escuela por múltiples razones. Siendo que en muchas ocasiones no es por falta de capacidad intelectual, sino más bien por una deficiente toma de decisiones y gestión emocional, por lo que, para que los jóvenes tengan éxito al concluir sus estudios en este nivel, es importante que desarrollen no sólo sus habilidades académicas sino también sus habilidades socioemocionales.

Al respecto, según datos del *Department of Health and Human Services* de E.U.A. según Fernández y Extremera (2005), aproximadamente entre un 20% y 30% de los adolescentes se implican en múltiples conductas de riesgo para su salud física y mental, problemas como el consumo de drogas, conductas sexuales de riesgo, conducción temeraria, violencia y su propia salud mental, entre otros.

De esta forma, la mejor manera de prevenir estos problemas específicos de conducta sería mediante el desarrollo práctico de las habilidades emocionales y sociales en un ambiente positivo y estimulante; para afrontar dichos problemas, las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual de los adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas en las escuelas.

Desde esta perspectiva, Vivas (2003) afirma que las instituciones educativas del presente deberían constituirse en comunidades de aprendizaje, donde la instrucción de corte emocional se encuentre también integrada con la

de tipo académico, lo que es fundamental para el estudiantado de educación media superior, el que en esta etapa de vida deberá desarrollar habilidades socioemocionales que le apoyen positivamente para su futuro ingreso a la formación universitaria o al sector productivo.

Ante tal panorama, como parte del Nuevo Modelo Educativo en México, se inició su incorporación a la Educación Media Superior (EMS) el programa Construye T a principios de 2007, dicho programa contempla el desarrollo de habilidades socioemocionales en tres dimensiones: Conoce T, Relaciona T y Elige T, cada una de ellas desarrolla dos habilidades del total de seis, las cuales son: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, perseverancia y toma responsable de decisiones.

Aunado al acuerdo 444 de la Reforma Integral de EMS en México, en el que se hace mención de que los estudiantes deberán de ser capaces de desempeñar las competencias genéricas, disciplinares y profesionales del Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato bajo un óptimo manejo emocional, lo cual les permitirá comprender e interactuar en el mundo que les rodea de forma positiva, así como tener aprendizajes de manera autónoma en cada etapa de su existencia para el establecimiento de relaciones sociales empáticas y cooperativas, a fin de que este alumnado pueda tener un mayor entendimiento y manejo constructivo de su vida de manera constructiva (SEMS, 2017).

Por otra parte, en la actualidad la evidencia científica destaca la relevancia de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (López & Salovey, 2004; Mayer & Cobb, 2000 citado en Fernández y Extremera, 2005).

De tal forma que alrededor de los años noventa, se desató la inquietud por conocer otro campo del conocimiento, el cual tiene que ver con el área emocional de los seres humanos; con la publicación del libro Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1995), se dio pie al descubrimiento de modelos científicos sobre el tema que proponen explicaciones teóricas y sus componentes. Estos modelos están basados en estudios empíricos controlados para validarlos, así como en el uso de instrumentos de medición desarrollados con este propósito (Mayer & Salovey, 1997) por lo que estas aproximaciones teóricas han guiado algunas líneas de investigación en curso, que tratan de descubrir los componentes emocionales que destaca la inteligencia emocional, así como el mecanismo de procesamiento de ese conjunto de habilidades en la vida cotidiana.

En la literatura científica, se reportan diversas formas de definir y abordar teóricamente la variable de investigación de la inteligencia emocional, postulados que suelen presentar una sincronía conceptual que integra el conocimiento e identificación de las emociones propias de cada sujeto, así como en relación con las otras personas para coadyuvar al crecimiento, desarrollo y potencialización emocional individual como base de una estructura sólida que proporcione un mayor bienestar holístico existencial (Del Pino, 2018, p.1.).

Hoy en día, existen tres enfoques teóricos aceptados por la comunidad científica, los cuales son el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997; Bracket & Salovey, 2006), el modelo de Inteligencia Social-Emocional de Bar On (1997; Bar On 2006) y el modelo de Competencias Emocionales enfocado al lugar de trabajo (Goleman, 1998), citados en Fernández y Extremera (2006).

El postulado más aceptado en la actualidad es el de Mayer y Salovey quienes consideran la inteligencia emocional como habilidad mental, y la definen como “la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional y la capacidad de regular las emociones para promover emociones y crecimiento intelectual (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Danvila y Sastre, 2010).

Del que se deriva la propuesta de Schutte, Malouff, Hall Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) sobre el análisis de este constructo en cuatro dimensiones de estudio concatenadas entre sí, las cuales son la percepción de las emociones, el manejo de las emociones de uno mismo, el manejo de las emociones de los otros y la utilización de las emociones.

En una investigación realizada precisamente en estudiantes de diversas modalidades de EMS, Del Pino (2012) encontró que este alumnado se clasifica en un nivel medio en la percepción de las emociones, siendo baja en el manejo de las emociones de uno mismo, el manejo de las emociones de los otros, y principalmente en la utilización de las emociones, la cual es la dimensión menos desarrollada por dicho colectivo estudiantil.

Al respecto, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) reportan que los estudiantes que tienen un mayor nivel de inteligencia emocional presentan un rendimiento académico superior, relaciones interpersonales más sanas, un mejor bienestar psicológico y una reducción en la manifestación de conductas disruptivas.

Ante tal panorama, cobra relevancia la necesidad de emprender la puesta en marcha de una gestión educativa de la inteligencia emocional estudiantil en las instituciones de EMS, la cual de acuerdo con Del Pino (2012) es una buena práctica que engloba un proceso de evaluación sobre este constructo, del que se derivará una serie de intervenciones en estos agentes educativos para el desarrollo y potencialización de esta competencia humana en aras de su bienestar integral.

Por ello con la inclusión de una estrategia de gestión educativa de la inteligencia emocional se podrían dotar de una serie de herramientas al respecto a los alumnos para el conocimiento de las emociones de uno mismo, así como de los otros en aras del crecimiento, desarrollo y potencialización del estudiantado tanto en su vida personal como en su trayectoria escolar (Del Pino, 2018).

Sin embargo cabe mencionar que en la actualidad existe todavía una carencia de estudios científicos al respecto en las escuelas de este nivel educativo en México; para coadyuvar al enriquecimiento de esta línea de investigación en nuestro país, llevamos a cabo un estudio ex-posfacto de tipo

transversal y descriptivo, con el objetivo de determinar la inteligencia emocional en el alumnado de EMS para que con base en los resultados obtenidos se planteen una serie de propuestas al respecto, que pudieran ser consideradas institucionalmente en el marco del programa Construye T.

Consideraciones éticas

Este trabajo se efectuó a partir de la fundamentación de la sección 8.01 de los principios éticos de la American Psychological Association (2017) para la protección de los derechos y garantías de los participantes de este estudio.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia de 1,173 estudiantes de EMS. Al respecto, en la tabla 1 puede revisarse que el 52.3 % (613) eran mujeres, el 48.6 % (570) estaba inscrito en el primer año escolar de estudio del bachillerato, el 92.4 % (1,050) estudiaba en una escuela pública y el 89.5 % (1,050) tomaba clases en el turno matutino al momento de la realización del trabajo de campo respectivo.

Tabla 1

Distribución de las variables sociodemográficas de los estudiantes de Educación Media Superior.

Variables	N	%
Sexo		
Mujer	613	52.3 %
Hombre	560	47.7 %
Edad		
De 15 a 16 años	125	53.1 %
De 17 a 18 años	106	23.5
Más de 18 años	105	23.4
Año cursado		
Primero	570	48.6. %
Tercero	532	45.3 %
Quinto	71	6.1 %
Tipo de escuela		
Pública	1,084	92.4. %
Privada	89	7.6 %
Turno		
Matutino	1,050	89.5 %
Vespertino	123	10.5 %

Instrumento de medición

Se aplicó el SSRI de Schutte, Malouff, Hall Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998), el cual cuenta con un Alpha de Cronbach (α) de 0.90 para la muestra de adultos y de 0.87 en estudiantes.

El soporte teórico de este cuestionario se fundamenta en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) y se compone por 33 reactivos que evalúan las dimensiones de la percepción de las emociones, el manejo de las emociones de uno mismo, el manejo de las emociones de otros y la utilización de las emociones.

Procedimiento

Se realizó la aplicación del instrumento de medición seleccionado en sesiones colectivas en espacios ventilados y con una óptima iluminación. El tratamiento de los datos de estudio se llevó a cabo en el paquete SPSS versión 26.0, para lo cual se calculó la confiabilidad del SSRI mediante la prueba del Alpha de Cronbach. Posteriormente para tener un perfil general descriptivo de la inteligencia emocional del estudiantado de EMS evaluado, se obtuvo la media y la desviación estándar de las cuatro dimensiones que conforman este constructo, así como sus porcentajes y frecuencias correspondientes para conocer la distribución de los niveles de desarrollo de cada una de ellas, cuyos puntajes se clasificaron en los rangos bajo, medio y alto.

Resultados

En la siguiente tabla se aprecia la confiabilidad del instrumento de medición empleado con un puntaje de Alpha de Cronbach de 0.977, lo cual denota una adecuada consistencia interna del mismo.

Tabla 2

Fiabilidad del SSRI de inteligencia emocional.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.977	33

En relación al perfil descriptivo general de las dimensiones que integran el instrumento de medición, se observa en la tabla que a continuación se presenta que el puntaje más alto fue en la dimensión de percepción de las emociones con una media de 2.35.

En cuanto a los niveles de clasificación de la inteligencia emocional de la unidad de análisis, en términos generales se encontró que los estudiantes evaluados se encuentran ubicados en un rango medio en cuanto a la percepción de las emociones, mientras que en el manejo de las emociones de

uno mismo, el manejo de las emociones de los otros y la utilización de las emociones, se ubican en un nivel bajo

Tabla 3

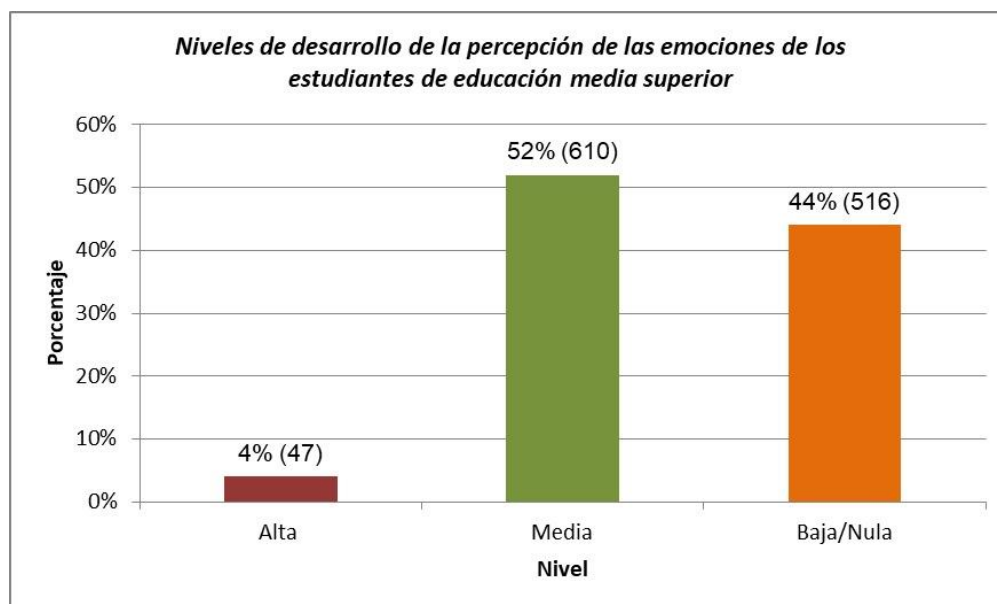
Estadísticos descriptivos de las dimensiones de inteligencia emocional en los estudiantes de educación media superior.

Dimensiones de inteligencia emocional	Media	Desviación estándar
Percepción de las emociones	2.35	2.53
Manejo de las propias emociones	1.64	1.12
Manejo de las emociones de otros	1.36	1.03
Utilización de las emociones	1.01	0.86

En la figura 1 sobresale que el 52 % (610) de los estudiantes se encuentra categorizado en un rango medio en cuanto a la percepción de las emociones.

Figura 1

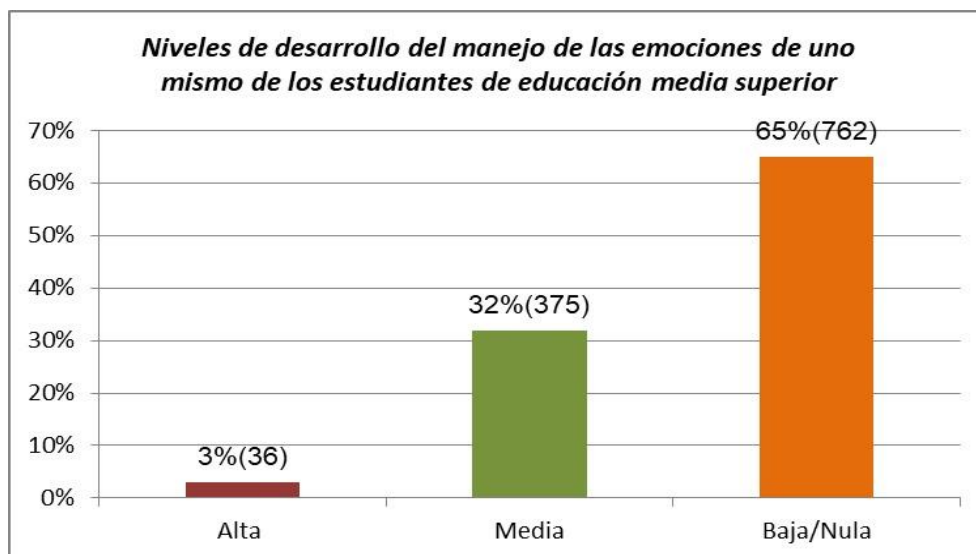
Niveles de desarrollo de la percepción de las emociones de los estudiantes de educación media superior.



En la figura 2 se observa que el 65 % (762) de los estudiantes se encuentra en un rango bajo en el manejo de las emociones de uno mismo.

Figura 2

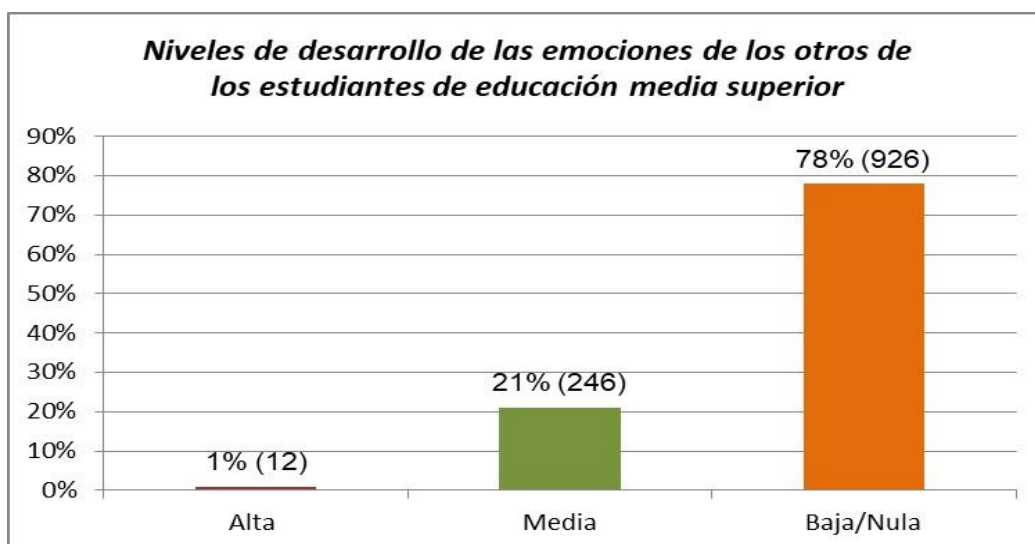
Niveles de desarrollo del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de educación media superior.



En la siguiente figura destaca que el 78 % (926) de los alumnos se clasifica en un nivel bajo en el manejo de las emociones de los otros.

Figura 3

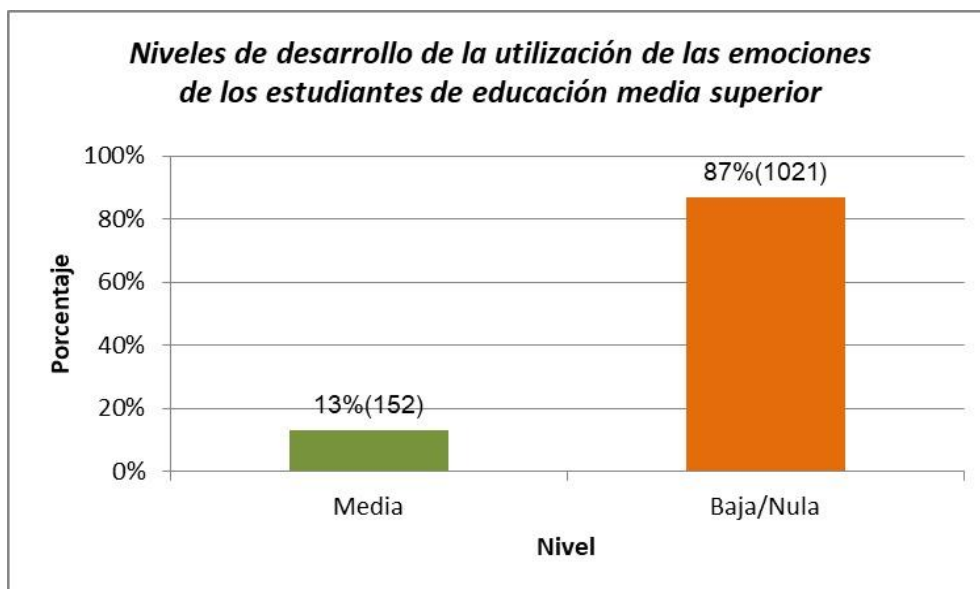
Niveles de desarrollo de las emociones de los otros de los estudiantes de educación media superior.



En la figura 4 se aprecia que el 87 % (1021) de los estudiantes está ubicado en una categoría baja en la utilización de las emociones.

Figura 4.

Niveles de desarrollo de la utilización de las emociones de los estudiantes de educación media superior



Discusión

En este estudio se identificaron las cifras más altas en un nivel medio en el constructo percepción de las emociones, lo cual corresponde a la competencia inicial del proceso de inteligencia emocional en los individuos, mientras que en las demás dimensiones evaluadas se encuentran en un grado bajo, lo cual concuerda con una investigación realizada por Del Pino (2012) en estudiantes de diversas modalidades de EMS.

Sin embargo, en este estudio se encontraron puntuaciones más bajas, lo cual pudiera estar relacionadas con la pandemia de la COVID 19 por los retos que este alumnado tuvo que enfrentar por el confinamiento impuesto por esta contingencia sanitaria, lo cual se ha reportado en la literatura científica ocasionó mayores problemáticas en su salud mental y bienestar socioemocional (UCM, 2021).

De tal forma que estos hallazgos científicos podrían servirles de línea base a los gestores educativos de las instituciones de EMS, para que éstos puedan llevar a cabo la planeación y puesta en marcha de una serie de intervenciones que se propone que estén fundamentadas en la integración del programa Institucional Construye T como eje articulador para el desarrollo y autorregulación de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de estas instituciones educativas, junto con el trabajo de orientación psicopedagógica y el de tutorías.

Hipótesis de acción

El Programa Construye T, como eje que articula estrategias institucionales como la orientación educativa y el programa institucional de tutorías en EMS, fortalecen el desarrollo y autorregulación de las habilidades emocionales de los estudiantes en este nivel educativo.

Objetivo General

Potenciar la gestión de la inteligencia y autorregulación emocional de los estudiantes de EMS, mediante la potenciación de los programas y estrategias institucionales que favorezcan la mejora de sus habilidades socioemocionales y contribuyan a su bienestar integral, así como asegurar sus trayectorias académicas exitosas.

Estrategias del programa de desarrollo y autorregulación de habilidades socioemocionales:

- Creando una comunidad de aprendizaje.
- Talleres vivenciales grupales de gestión de habilidades dirigidos a los grupos escolares que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioemocional, teniendo como eje rector el programa construye T.

Caracterización de las estrategias del programa de desarrollo de la inteligencia emocional

Estrategia 1. Creando una comunidad de implicación y aprendizaje.

Objetivo: fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes de EMS, mediante el trabajo colaborativo entre la estrategia de orientación educativa, el programa de institucional de tutorías y el programa Construye T.

Estrategia 2. Talleres vivenciales grupales de gestión de habilidades emocionales con la conducción de los equipos de orientación educativa a los grupos y/o estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioemocional y rezago educativo, considerando como eje rector el programa Construye T.

Objetivo: fortalecer el desarrollo y autoregulación de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de EMS, que coadyuven a su desarrollo integral y mejoren sus trayectorias académicas.

Conclusiones

La inteligencia emocional es "una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y nuestros comportamientos" (Salovey y Mayer, 2002, p. 1859).

Ante tal panorama, como señala Goleman et al. (2002) con el establecimiento de programas para el desarrollo de la inteligencia emocional en las escuelas, los alumnos serían los más beneficiados; pues se ha observado un incremento progresivo en los centros educativos para conseguir el éxito escolar mediante la realización de estas intervenciones que consideran los aspectos emocionales en las aulas, sobre todo en lo que respecta a la inteligencia emocional para el bienestar, el rendimiento de los estudiantes y la mejora de la convivencia escolar.

Por lo tanto, el camino hacia una gestión educativa de la inteligencia emocional, se constituye en una herramienta objetiva para la toma de decisiones para el planteamiento y establecimiento de intervenciones para el desarrollo y potencialización de las habilidades socioemocionales, lo cual podría coadyuvar a complementar y enriquecer la formación del colectivo estudiantil de EMS para su ingreso exitoso al mundo universitario, así como para su bienestar integral (Del Pino, 2012).

Referencias

- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <http://www.apa.org/ethics/code/>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012a). Educación Emocional: Estrategias para su Puesta en Práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16), 1-2. Recuperado de https://avances.adide.org/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf
- Construye T (2018). Las habilidades socioemocionales. Recuperado de www.construye-t.org.mx consultado el 1 de mayo del 2018.
- Del Pino, R. (2012). *Hacia una gestión estratégica educativa de la inteligencia emocional en las instituciones educativas públicas en México* [ponencia]. Primer Congreso de Retos Actuales de la Educación, Villahermosa, Tabasco, México.
- Del Pino, R. (2018). *Liderazgo coaching y psicología positiva en la educación*. Ponencia del Coloquio de Resiliencia y Coaching. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago: Collaborative for academic, social, and emotional learning. Recuperado de: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-1-the-impact-of-after-school-programs-that-promote-personal-and-social-skills-executive-summary.pdf>
- Durlak, J. A. (2015). What everyone should know about implementation. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning Research and Practice* (pp. 395-405) New York, EUA: The Guilford Press
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005, Diciembre). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3. Universidad Zaragoza, Zaragoza España.

- Fernández, P. y Extremera, N. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3):139-153. Disponible en:
http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996; 150 edición 1997).
- Goleman, D. (1998). La inteligencia emocional en la práctica. Barcelona: Editorial Kairós. SA.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. España, Plaza & Janés Editores.
- Goleman, D. (2010). La práctica de la inteligencia emocional. Editorial Kairós.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*,(9), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T., (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp.125-151). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17. 611-627.
- SEMS. (2017). Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sistema_nacional_bachillerato
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, (25), 167-177.
- UCM (2021). *COVID-19, estudiantes*. Madrid: UCM.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de Investigación*, 4, 0-20.

ENGAGEMENT LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS. EL CASO DEL SECTOR EDUCATIVO No. 16 DEL ESTADO DE DURANGO

JOB ENGAGEMENT IN PRIMARY EDUCATION TEACHERS AND ITS RELATIONSHIP WITH SOCIODEMOGRAPHIC VARIABLES. THE CASE OF THE EDUCATIONAL SECTOR No. 16 OF THE STATE OF DURANGO

Sandra Micaela Nájera Saucedo

Doctora en Ciencias para el Aprendizaje. sandranajeras@hotmail.com

Recibido: 11 de marzo de 2023

Aceptado: 05 de junio de 2023

Resumen

Este estudio, aborda el engagement laboral en docentes de educación primaria, y su relación con variables sociodemográficas. Se parte de conceptualizar el engagement laboral, sus dimensiones y antecedentes investigativos en el ámbito educativo. Se aplicaron 226 cuestionarios de la Utrecht Work Engagement (UWES) de 17 ítems, obteniéndose la confiabilidad a través del procedimiento alfa de Cronbach. La información se obtuvo, a través de la descripción estadística de las variables sociodemográficas, los análisis correlacionales R de Pearson y Rho de Spearman, y la prueba inferencial T de Student. Los resultados señalan que los docentes estudiados, presentan un buen nivel de engagement laboral; las variables sociodemográficas, grado académico, edad, estado civil, sexo y antigüedad en el servicio no presentan relación significativa con las dimensiones del engagement; Sin embargo, existen diferencias significativas entre los docentes con formación de normal básica y los que tienen formación de doctorado, referente a la dimensión dedicación del engagement.

Palabras clave: Engagement laboral, docentes, variables sociodemográficas, dimensiones del engagement.

Abstract

This study addresses work engagement in primary school teachers and its relationship with sociodemographic variables. The starting point is to conceptualize work engagement, its dimensions and research background in the educational field. 226 Utrecht Work Engagement questionnaires with 17 items were applied, obtaining reliability through the Cronbach's alpha procedure. The information was obtained through the statistical description of the sociodemographic variables, the Pearson R and Spearman Rho correlational analyzes, and the Student T inferential test. The results indicate that the

teachers studied present a good level of work engagement; certain sociodemographic variables, academic degree, age, marital status, sex and length of service, do not present a significant relationship with the dimensions of engagement. However, there are significant differences between teachers with basic training, and those with doctoral training, regarding the dedication dimension of engagement.

Key words: Work engagement, teachers, sociodemographic variables, dimensions of engagement.

Antecedentes

A mediados de la década de los 50, el humanismo aportó a la psicología una nueva perspectiva, la cual estaba enfocada a la salud, las capacidades y al potencial humano (Schaufeli & Bakker, 2003). En la década de los 90, surge la Psicología Positiva con Martin E.P. Seligman, como una nueva área de conocimiento que se centra en el estudio científico del funcionamiento humano óptimo, destacando la autosuficiencia que le va a permitir a una persona, tener la capacidad de realizar cualquier acción para conseguir un determinado nivel de éxito (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

El engagement, por su parte, como constructo teórico tiene su origen en 1990 con William A. Kahn; en su modelo señala dos dimensiones principales del engagement: la dimensión emocional, que se relaciona primordialmente, con el propósito de establecer un vínculo personal, de empatía y preocupación por los demás, y la dimensión cognitiva, que se vincula con ser consciente de la misión y rol en la organización de la cual forma parte.

En el modelo unidimensional de Schaufeli (2000), se señala que el engagement se centra en características como el vigor, la dedicación y la absorción. Define el engagement como el conjunto de actitudes y emociones positivas en el trabajo (Schaufeli et. al. 2002); caracterizado por altos niveles de vigor, dedicación y absorción. En este sentido, el vigor, se refiere a la energía disponible para utilizar en el trabajo y la resistencia frente a las dificultades; la dedicación, es entendida como la sensación de estar profundamente involucrado en el trabajo experimentando motivación, orgullo y entusiasmo en las tareas del cargo, y, por último, la absorción, involucra sentirse completamente concentrado, aun cuando existan muchos distractores generando la sensación que el tiempo transcurre rápidamente. En estas circunstancias, el engagement representa un estado multidimensional donde intervienen elementos afecto-cognitivos, y es, es con este modelo, que se trabajará la presente investigación.

Schaufeli (citado por Juárez, 2015), sostiene que el engagement laboral es básicamente un estado en el que las personas están en el trabajo y se sienten muy energizados, se sienten muy dedicados a lo que están haciendo y también están involucrados en su trabajo, de modo que se puede decir que es una clase de felicidad relacionada con el trabajo, y por ello básicamente se trata de una cosa positiva.

Bakker y Demerouti (2008), sostienen que un trabajador comprometido, presenta un estado mental positivo, persistente e identificado con el trabajo que desempeña; esto se refleja en niveles elevados de vigor (energía, persistencia y resiliencia mental, más allá de contratiempos), dedicación (intervención comprometida con la tarea, que se relaciona con estados superiores de

inspiración, entusiasmo, orgullo, reto y sentido hacia la labor que se ejecuta), y la absorción (vista como la unificación total con la tarea desarrollada, hasta el punto de sentir que el “tiempo pasa volando”).

La actitud positiva de los empleados comprometidos, los lleva a sentirse más plenos durante sus labores, lo que los predispone, a experimentar emociones como el placer, alegría, entusiasmo, felicidad y disfrute (Bakker & Demerouti, 2014). Salanova (2008), afirma que las grandes empresas buscan que sus empleados presenten un estado de funcionamiento óptimo, que se encuentren motivados por el trabajo que desempeñan, satisfechos, conectados con la organización y adaptados con el entorno laboral donde sienten bienestar, energía y aprecio.

Los estudios realizados en este campo, se han convertido en un área de oportunidad para las organizaciones, que buscan contar con recursos humanos cada vez más satisfechos y eficientes en su labor. Bakker y Leiter (2010), reconocen que las empresas requieren de empleados activos, implicados en sus labores, asociados con la calidad en el trabajo que desempeñan, que movilicen sus recursos personales y laborales hacia el logro de las metas de la organización.

En consecuencia, el engagement laboral, representa un pilar estratégico de las corporaciones líderes del mundo, por ser indicador puntual del desarrollo de actitudes, habilidades y conductas positivas de los trabajadores (López, Guerrero & Navarro, 2014).

En el ámbito educativo, los docentes comprometidos o con altos niveles de engagement, son un factor de fortaleza para cualquier país, por ser el grupo profesional que se encarga de formar a las nuevas generaciones. El estudio que aquí se presenta, busca reconocer en el grupo docente, su nivel de compromiso laboral (engagement) y cómo se relaciona con variables sociodemográficas.

Antecedentes investigativos

Las organizaciones educativas, tienen el reto propiciar espacios que promuevan un sentimiento de conexión energética y efectiva de sus actores con el trabajo que desempeñan, percibiéndolo como un aspecto de reto, y es aquí, que el work engagement ha surgido como un elemento primordial para el éxito de las instituciones. Este objeto de estudio, se ha convertido en un área de creciente interés, y muestra de ello, son las investigaciones que a continuación se detallan.

Raza (2017), investigó la relación que existe entre el engagement en docentes y la satisfacción de sus estudiantes. La población estudiada fue de 26 educadores y 784 estudiantes de educación superior; para ello, se utilizó el cuestionario de UWES de 17 ítems, y el cuestionario de evaluación docente de la UASB-E. Los resultados muestran, que el engagement laboral de los docentes es generalmente alto y no está afectado por la edad o tiempo de trabajo, esto se relaciona en la satisfacción de los estudiantes. Aguilera (2017), por su parte, estudió la relación del perfil sociodemográfico y académico de profesores, y su nivel de engagement. Para ello, utilizó una muestra de 208

docentes aplicándoles el cuestionario del UWES de 17 ítems, y un cuestionario para determinar el perfil sociodemográfico y académico. Los resultados arrojaron que con respecto al perfil sociodemográfico no se encontró una correlación significativa con el engagement, pero se observa una correlación con el perfil académico de los educadores. Salazar (2018), estudió el nivel de engagement y el desempeño del docente, en su indagación, utilizó el cuestionario del UWES de 17 ítems, con una muestra de 283 profesores. Los resultados demostraron que hay un alto y muy alto nivel de engagement, y encontró también, que hay una correlación positiva y significativa entre ambas variables. Palacios (2017), buscó determinar la relación entre la salud laboral y el engagement en profesionales de la educación; la muestra fue de 95 docentes, para ello diseñó un instrumento que midió la salud laboral y el UWES de 17 ítems; los resultados demostraron, que no existe un coeficiente de correlación significativo entre ambas variables. Lastra y Tamayo (2017) estudiaron la correlación entre felicidad y engagement en trabajadores de la docencia. La muestra estuvo conformada por 123 docentes; para la recolección de datos, usaron la escala de felicidad de Reynaldo Alarcón y el cuestionario de engagement UWES 17. Los hallazgos mostraron que existe una correlación moderada y positiva entre ambos constructos.

Fernández (2018), estudió el nivel de engagement y la correlación entre engagement y desempeño del personal docente. Aplicó la encuesta de UWES de 17 ítems. En los resultados, se observa que existe un alto nivel de engagement en los docentes y una correlación positiva y baja entre ambas variables, lo cual indica que a mayor edad, mayor puntaje en la dimensión vigor. Así, a mayor edad y mayor antigüedad, un mayor puntaje en desempeño laboral. Mercali y Costa (2019), estudiaron los antecedentes del compromiso en el trabajo (engagement), en profesores de educación superior. La muestra estuvo formada por 506 docentes, aplicaron la encuesta UWES de 17 ítems para medir el compromiso y una escala de recursos y demandas en el trabajo con validación en curso. Los principales hallazgos muestran que los maestros generalmente tienen puntajes promedio de engagement, pero muy cerca de un umbral que puede afectar su salud mental.

Mudarra (2019), estudió la relación entre el engagement y el aprendizaje organizacional en instituciones públicas. Se estudió a 119 profesores seleccionados mediante la tabla de números random, aplicó la encuesta UWES-17 y la Escala de Medición del Aprendizaje Organizacional. Los resultados muestran, una relación directa y moderada, estadísticamente significativa entre el engagement y el aprendizaje organizacional; encontrándose una relación moderada y estadísticamente significativa entre engagement y cultura de aprendizaje.

Tendencias en las investigaciones

Las líneas de convergencia en las investigaciones analizadas, se concentran en el uso del Utrecht Work Engagement Scale (UWES) en su versión de 17 ítems, el nivel educativo donde labora de la población estudiada, que son los docentes de educación media y superior. En referencia a los

resultados encontrados, estos indican que el engagement de los docentes es alto y no está afectado por la edad (Raza, 2017, Fernández, 2018). El perfil sociodemográfico, no tiene una correlación significativa con los niveles de engagement (Aguilera, 2017; Lastra & Tamayo, 2017). No obstante, los resultados en dos estudios (Fernández, 2018; Raza, 2017) indicaron que, a mayor edad, mayor puntaje en la dimensión vigor, a mayor edad y antigüedad, mayor puntaje en el desempeño laboral.

En observancia de estas tendencias, se considera relevante estudiar el nivel de engagement y su relación con variables sociodemográficas en docentes de educación básica, particularmente en educación primaria.

Objetivos

- Describir las variables sociodemográficas edad, sexo, estado civil, grado académico y antigüedad en el servicio de los docentes del sector Educativo No. 16 de Educación Primaria.
- Describir el nivel de engagement de los docentes del sector Educativo No. 16 de Educación Primaria.
- Establecer la relación entre el grado académico con la dimensión dedicación del engagement, en docentes del sector educativo No. 16 de Educación Primaria.
- Determinar la relación entre la edad y estado civil con la dimensión absorción del engagement, en docentes del sector educativo No. 16 de Educación Primaria.
- Establecer la relación entre el sexo y la antigüedad en el servicio, con la dimensión vigor del engagement, de los docentes del Sector Educativo No. 16 de Educación Primaria.
- Determinar la diferencia que existe entre los docentes del Sector Educativo No. 16, que poseen el grado académico de normal básica, licenciatura y doctorado, respecto a la dimensión dedicación del engagement.

Método

Tipo de estudio

Esta investigación, es un estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional, inferencial y no experimental. Se sustenta en datos de corte transversal, recolectados a través de la administración la Utrecht Work Engagement Scale (UWES) en su versión de 17 ítems y un cuestionario de datos sociodemográficos.

Población

La población objeto de este estudio, fueron 241 docentes del sector Educativo No. 16 de Educación Primaria del estado de Durango, México; 86 de

ellos, corresponden al sexo femenino (35.7 %) y 155 son docentes masculinos (64.3 %).

El sector educativo No. 16 de Educación Primaria, objeto de este estudio, está integrado por 7 zonas escolares ubicadas en los municipios de Canatlán, Coneto de Comonfort y San Juan del Río, del Estado de Durango. Los criterios para la designación de dicha población, fue que los maestros elegidos laboraran en las zonas escolares del Sector Educativo mencionado, y la disponibilidad para contestar el instrumento.

Instrumento

El engagement ha sido ampliamente estudiado, tomando mayor prominencia los estudios realizados en Europa, Asia y más recientemente en los Estados Unidos y Latinoamérica. Schaufeli et al., (2002) desarrollaron la escala Utrecht Work Engagement Scale (UWES) para medir el nivel de compromiso laboral en Holanda y Bélgica. Varios investigadores en distintos países, han conferido relevancia a la investigación de las propiedades psicométricas del instrumento. En España (Salanova, et al., 2000), en Portugal (Schaufeli, Martínez, et al., 2002), en Sur África (Storm & Rothmann, 2003, como se cita en Villavicencio, et al., 2014), en Japón (Shimazu et al., 2008, citado en Villavicencio et. al., 2014), en China (Fong & Ng, 2012), en Finlandia (Seppälä et al., 2009, citado en Villavicencio, et. al., 2014), en Noruega (Nerstad, Richardsen, & Martinussen, 2010, como se cita en Villavicencio, et. al., 2014), en Italia (Balducci, Fraccaroli, & Schaufeli, 2010, como se cita en Villavicencio et. al., 2014), en Estados Unidos (Mills, Culbertson, & Fu-llagar, 2011; Muilenberg-Trevino, 2009; Wefald & Downey, 2009), en Argentina (Spontón, Medrano, Maffei, Spontón, & Castellano, 2012, citado en Villavicencio, et. al., 2014), y en México (Villavicencio, Jurado & Aguilar, 2014).

Para el estudio aquí planteado, el instrumento contiene dos partes: la primera, recoge información sociodemográfica sobre los docentes (edad, sexo, estado civil, antigüedad en el servicio y grado académico); la segunda, analiza las dimensiones del engagement.

Con objetivo de medir el engagement laboral en la población seleccionada, se hizo uso de la escala UWES-17; esta escala, fue desarrollada y validada por Schaufeli y Bakker (2003), y, sólo con algunas modificaciones en el lenguaje del instrumento original para contextualizarla, fue aplicada sin mayores variaciones en la población objeto de estudio. En la versión original, se resaltan propiedades psicométricas adecuadas, en donde los valores del α de Cronbach, en general varían entre .80 y .90, y para cada dimensión (vigor $\alpha=0.83$, absorción $\alpha= 0.82$, y dedicación $\alpha=0.92$). Con el objetivo de verificar las propiedades psicométricas del instrumento, se establece que el cuestionario permite una evaluación completa del engagement en sus tres dimensiones, el vigor 6 ítems (VI1, VI4, VI8, VI12, VI15, VI17), la dedicación 5 preguntas (DE2, DE5, DE7, DE10, DE13) y la absorción 6 ítems (AB3, AB6, AB9, AB11, AB14, AB16)

El formato de respuesta es una escala tipo Likert de 0 al 6, que puede obtener un puntaje máximo de 102 puntos.

Para la validación del instrumento en trabajadores mexicanos, se tomó como referencia el estudio que realizaron Villavicencio et al., (2014), mismo que determinó una consistencia de 0.95 de α de Cronbach. Los autores, no desagregan la confiabilidad por dimensiones, sin embargo, se confirma la validez interna de los tres factores del engagement vigor, dedicación y absorción como ya lo señalaron Schaufeli et al., (2006). Lo anterior, permite concluir que la escala UWES en su versión de 17 ítems cumple con los aspectos psicométricos necesarios para ser utilizadas en población laboral mexicana.

Procedimiento

La población estudiada, fueron los docentes, directivos, maestros de apoyo y supervisores, que conforman el Sector Educativo No. 16 de Educación Primaria del Estado de Durango; dicho sector está integrado por las zonas escolares número 29, 30, 39, 40, 115, 114 y 118.

Previo a una carta de consentimiento informado, la aplicación del instrumento fue autoadministrado en cada zona escolar y se realizó durante un periodo de tiempo de 5 a 10 minutos.

Una vez que se hizo la recolección de la información, se construyó la base de datos, usando el programa estadístico SPSS versión 25.0. En un primer momento, se hizo la prueba de normalidad, con los datos obtenidos en las dimensiones del engagement, esto se llevó a cabo mediante la Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Luego, se procedió a conocer el índice de confiabilidad del instrumento Utrecht Work Engagement en su versión de 17 ítems (UWES 17). Una vez que se obtuvieron estos datos, se realizaron los análisis para describir las variables sociodemográficas edad, sexo, estado civil, grado académico y antigüedad en el servicio; posteriormente se obtuvo el nivel de engagement de los docentes estudiados mediante la obtención de la media aritmética. Para finalizar, se realizaron los análisis correlacionales e inferenciales pertinentes.

Resultados

Los análisis realizados a los datos de las dimensiones absorción, dedicación y vigor del engagement, para obtener la prueba de normalidad a través del estadístico Kolmogorov-Smirnov, mostraron que la distribución de los datos obtenidos está dentro de los parámetros considerados como normales. Respecto al análisis de confiabilidad del instrumento, los resultados se presentan en la siguiente tabla.

En los maestros del Sector Educativo No. 16, se presenta una edad promedio de 38.5 años, lo cual establece que es una población madura con experiencia en la docencia. Es importante destacar que las edades con mayor frecuencia se sitúan en los 23 años (12 casos), 36 años (11 casos), 37 años (13 casos), 40 años (10 casos), 42 años (13 casos) y 43 años (11 casos).

Tabla 1*Análisis de Confiabilidad de la Utrecht Work Engagement Scale 17 (UWES)*

<i>Dimensión</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
<i>Absorción</i>	.760
<i>Dedicación</i>	.830
<i>Vigor</i>	.818
<i>Total</i>	.802

La edad mínima de los docentes fue de 22 años con 4 casos y la edad máxima fue de 70 años con el caso de un docente; esta disparidad de edades en la muestra, se ve reflejada en la desviación típica de la población que correspondió al 9.478.

La población estuvo conformada por 241 docentes; sin embargo, debido a inconsistencias observadas en las respuestas de quince cuestionarios, sólo se tomaron en cuenta 226 de ellos; 81 de ellos corresponden a mujeres (35.8 %) y 145 a hombres (64.2 %). Estos datos muestran el predominio de los varones en el Sector Educativo, derivado del contexto social y geográfico donde se ubican las zonas escolares que lo forman.

En la tabla, se muestra la frecuencia y el porcentaje del estado civil de los docentes del Sector Educativo No. 16.

Tabla 2*Estado civil de los docentes del Sector Educativo No. 16*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
<i>Soltero</i>	49	21.7	21.7
<i>Casado</i>	147	65.0	86.7
<i>Divorciado</i>	6	2.7	89.4
<i>Unión Libre</i>	21	9.3	98.7
<i>Viudo</i>	3	1.3	100.0
<i>Total</i>	226	100.0	

Con referencia a la antigüedad en el servicio, el tiempo mínimo de trabajo en la docencia de la población objeto de estudio fue 3 meses con tres casos (1.3%) y la máxima fue de 50 años con un solo caso (.4%). La media obtenida en esta variable fue de 14.5 años, presentando una desviación de 9.48.

En la tabla 3, se ofrece un panorama de la situación que prevalece entre los docentes del sector educativo respecto al grado académico.

En el análisis que se hizo, respecto al nivel de engagement obtenido por los docentes del Sector Educativo No. 16, el resultado fue de 4.81, que es considerado como una puntuación alta.

En la Tabla 4, se muestra de manera desagregada las medias obtenidas en cada una de las dimensiones del engagement.

Tabla 3*Grado académico de los docentes del Sector Educativo No. 16*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
<i>Normal Básica</i>	6	2.7	2.7
<i>Normal Superior</i>	5	2.2	4.9
<i>Licenciatura</i>	135	59.7	64.6
<i>Especialidad</i>	2	.9	65.5
<i>Maestría</i>	76	33.6	99.1
<i>Doctorado</i>	2	.9	100.0
<i>Total</i>	226	100.0	

Tabla 4*Resultados de medias por dimensiones del Engagement*

	<i>Absorción</i>	<i>Dedicación</i>	<i>Vigor</i>
<i>Media</i>	4.51	5.06	4.86

Para analizar la relación entre el grado académico, con la dimensión dedicación, en la población objeto de estudio, se utilizaron los estadísticos de correlación Rho de Spearman y R de Pearson. La regla de decisión fue de $p < .05$. Los resultados que pueden observarse en la tablas 5 y 6.

Tabla 5*Resultados de la correlación grado académico- dimensión dedicación*

<i>Rho de Spearman</i>	-.031
<i>Significancia Bilateral</i>	.643
<i>Número de casos</i>	226

Al aplicarse el estadístico Rho de Spearman para hacer el análisis los resultados indican que hay una correlación nula y negativa con el grado académico de los docentes del Sector Educativo No. 16; no se encontró significación estadística entre las variables.

De la misma manera, para encontrar la relación entre la edad con la dimensión absorción del engagement, se aplicó el estadístico R de Pearson, los resultados pueden observarse en la siguiente tabla.

Tabla 6*Resultados de la correlación edad-dimensión absorción*

<i>R de Pearson</i>	.169
<i>Significancia Bilateral</i>	.011
<i>Número de casos</i>	226

El valor absoluto de correlación, indica que es una correlación muy débil y positiva; respecto a la significancia bilateral, la regla de decisión fue $p < .05$;

esto lleva a concluir que a mayor edad mayor absorción en el desempeño de la labor docente.

Con respecto a encontrar la relación entre el estado civil los docentes, con la dimensión absorción, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 7

Resultados de la correlación estado civil-dimensión absorción

<i>R de Pearson</i>	.075
<i>Significancia Bilateral</i>	.263
<i>Número de casos</i>	226

Fuente: Elaboración Propia

La relación entre las variables mostradas en la tabla, denota una nula relación entre el estado civil de los docentes y la absorción en el trabajo. El nivel de significación de esta correlación no fue estadísticamente significativa.

De igual manera, se estableció la relación entre el sexo y la edad de los docentes con la dimensión vigor. Siendo los resultados, los que pueden observarse en las siguientes tablas.

Tabla 8

Resultados de la correlación sexo- dimensión vigor

<i>R de Pearson</i>	.064
<i>Significancia Bilateral</i>	.335
<i>Número de casos</i>	226

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 9

Resultados de la correlación antigüedad en el servicio- dimensión vigor

<i>R de Pearson</i>	.049
<i>Significancia Bilateral</i>	.466
<i>Número de casos</i>	226

Fuente: Elaboración Propia

El valor absoluto del coeficiente de correlación entre las variables, muestra una relación nula entre ellas. Respecto a la fuerza de la correlación entre el sexo, la antigüedad en el servicio y la dimensión vigor, el p-valor de significancia bilateral fue $> .05$.

Para analizar la diferencia que existe entre los docentes que tienen el grado académico de normal básica y quienes poseen el grado académico de licenciatura y doctorado del Sector Educativo No. 16, respecto a la dimensión dedicación, se utilizó estadístico t de Student; la regla de decisión fue $p < .05$. Los resultados obtenidos fueron los que se indican en la tabla.

Tabla 10

Comparación de medias. Normal básica y licenciatura respecto a la dimensión dedicación.

<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>	
<i>Significancia bilateral</i>	.445
<i>Diferencia de medias</i>	-1.45
<i>Error típico de la diferencia</i>	1.948

Fuente: Elaboración propia.

Utilizando la misma prueba estadística, se buscó analizar la diferencia que presentan los docentes con el grado académico de normal básica y doctorado, se muestran la siguiente tabla.

Tabla 11
Comparación de medias. Normal básica y doctorado respecto a la dimensión dedicación.

<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>	
<i>Significancia bilateral</i>	.032
<i>Diferencia de medias</i>	6.500
<i>Error típico de la diferencia</i>	2.345

Fuente: Elaboración propia.

El análisis muestra que el p valor de la significancia bilateral es < que .05, lo que indica que hay diferencia significativa entre las variables.

Discusión

Las condiciones laborales enfrentadas por los docentes, se encuentran en constante cambio, debido a las transformaciones sociales, económicas, demográficas y tecnológicas en la sociedad, lo cual ha ocasionado mayores demandas laborales y una necesidad de mayores recursos para afrontarlas (Gil-Monte, Carretero, Roldán & Núñez, 2005). Autores como Montoya y Moreno (2012), Schaufeli, Martínez, Marques y Salanova (2002), señalan que los trabajadores con altos niveles de engagement (compromiso), se conectan con su trabajo, al mismo tiempo que muestran altos niveles de energía y resistencia mental, perciben su actividad como un reto en vez de algo estresante y poseen una alta implicación laboral.

Los resultados derivados del estudio realizado, denotan que los docentes del sector Educativo No. 16, presentan un perfil sociodemográfico que los definen un colectivo docente maduro, preparado y experimentado para el ejercicio cotidiano de su labor profesional.

En cuanto al nivel de engagement, al igual que en estudios previos (Fernández, 2018; Sanclemente, et al., 2016; Ávila, et al., 2017; Mercali & Costa, 2019; Salazar, 2018), los docentes estudiados, presentan buen nivel de engagement, lo anterior, se demuestra, en los altos niveles de vigor, dedicación y absorción que alcanzaron.

Respecto a la relación del grado académico y la dimensión dedicación del engagement, la prueba estadística no arrojó datos que señalen vínculo entre ambas variables, lo cual implica que los docentes estudiados, tienen altos niveles de significado, orgullo y entusiasmo hacia el trabajo que desarrollan, independientemente del grado académico que ostentan.

En el contexto de la relación entre la edad con la dimensión absorción del Engagement, no obstante que la relación es estadísticamente débil y positiva, se puede establecer que a mayor edad del docente mayor absorción en el trabajo que realiza.

Los resultados obtenidos en la investigación, advierten que no hay relación entre el estado civil de los docentes con la dimensión absorción; tampoco indican relación entre el sexo y la antigüedad en el servicio con la

dimensión vigor; este último resultado, coincide con estudios previos (Raza 2017; Fernández, 2018), que plantean a la antigüedad en el servicio docente, y la edad, como factores positivos para el engagement laboral de la población estudiada.

Al examinar la diferencia entre los docentes que tienen el grado académico de normal básica y quienes poseen el grado académico de licenciatura y doctorado respecto a la dimensión dedicación, sólo se encontraron diferencias significativas entre los docentes con normal básica y doctorado respecto a esta dimensión del engagement; dicha diferencia, plantea un mayor nivel de dedicación de los docentes con normal básica, respecto a sus pares que tienen el grado académico de doctorado. Estos resultados, señalan posibles elementos relacionales como la motivación laboral, vinculada a la tarea, a las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente, el reconocimiento organizacional, la experiencia y los recursos de carácter personal de los docentes estudiados para enfrentar la labor cotidiana.

Limitaciones del estudio

Algunas de las limitaciones observadas durante el desarrollo de la investigación, fueron las siguientes:

La aplicación del instrumento, al realizarse de forma masiva y autoadministrado, durante una reunión del Consejo Escolar, provocó que algunos docentes contestaran la encuesta con premura y en algunos casos sin una comprensión real de los ítems.

El diseño transversal del estudio proporciona información obtenida en un momento único; por lo que es importante monitorear posibles cambios en el tiempo, propio de un estudio longitudinal; esta situación podrá brindar un mayor alcance evitando así, sesgos de momento debido a factores circunstanciales como el mencionado al inicio de este apartado.

Referencias

- Aguilera, A. (2017). *Relación entre el perfil sociodemográfico y académico de los docentes del área de la salud y su nivel de engagement*. (Tesis de Maestría, Universidad de Concepción). Recuperado de: http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/2377/Tesis_Relacion_entre_el_perfil.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Balducci, C., Fraccaroli, F., & Schaufeli, W. B. (2010). Psychometric properties of the Italian version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9): A cross-cultural analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(2), 143-149.
- Bakker, A. B., & Salanova, M., & Schaufeli, W. B., (2006). "The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study". *Educational and Psychological Measurement*, 66, pp. 701-716.
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*. 13(3), 209-223.

- Bakker, A., & Demerouti, E. (2014). Job demands– resources theory. En Cooper, C., & Chen, P. (Eds.). *Wellbeing. A Complete reference guide* (pp. 37–64). Chichester: WileyBlackwell.
- Bakker, A. y Leiter M. (2010) *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Nueva York: Psychology Press.
- Fernández, G. (2018). *Engagement y desempeño docente en el Instituto de Educación Superior Privado Red Avansys*. . (Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres). Recuperado de <http://file:///F:/TESIS%20ENGAGEMENT%20II.pdf>
- Fong, T.C., & Ng, S. (2012). *Measuring engagement at work: Validation of the Chinese version of the Utrecht Work Engagement Scale*. *International Journal of Behavioral Medicine*, 19(3), 391-397.
- Juárez, A. (2015). Engagement laboral, una concepción científica: entrevista con Wilmar Schaufeli. *Liber*. [Online], vol.21, n.2 [citado 2020-04-29], pp. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272015000200002&lng=es&nrm=iso. ISSN 1729-4827.
- Kahn, W. A. (1990) *Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work*. *Academy of Management Journal*.
- Mercali, G. D.; & Costa, S. G (2019). Antecedentes do engajamento no trabalho dos docentes de ensino superior no Brasil. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, 20(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-6971/eramg190081>
- Mills, M., Culbertson, S., & Fullagar, C. (2011). *Conceptualizing and measuring engagement: An analysis of the Utrecht Work Engagement Scale* [Versión electrónica]. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-011-9277-3>
- Montoya, P. A. & Moreno, S. (2012). Relación entre síndrome de Burnout, estrategias de afrontamiento y Engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 205-227.
- Lastra, E. & Tamayo, C. (2017). *Felicidad y engagement en docentes de una corporación educativa en la ciudad de Arequipa*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Santa María). Recuperado de: <http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/UCSM/6721/76.0329.PS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, E., Guerrero, A., Navarro, M. (2004). *Relación entre inteligencia emocional y engagement en trabajadores de una universidad privada en la región Centro-Occidente*. *Anuario de Investigación UNIVA* (277-301). Recuperado de http://biblioteca.univa.mx/ANUARIO/2014/2014_11_relacion.pdf
- Palacios, M. (2017). *Salud laboral y engagement, en los docentes de las instituciones educativas estatales de Chaclacayo*. (Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión). Recuperada de: http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/850/Margarita_Tesis_Maestr%C3%ADa_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Raza, D. (2017). *Relación entre el Engagement Laboral de los docentes del Área de Gestión de la UASB-E y la satisfacción de sus estudiantes*.

- (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar). Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5874/1/T2441-MBA-RazaRelaci%C3%B3n.pdf>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M., & Grau, R. (2000). *Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva?* Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16(2), 117-134
- Salanova, M. (2008). *Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos. Estudios Financieros.*
- Salazar, J. (2018). *Engagement y desempeño docente en el instituto de educación superior tecnológico privado red Avansys.* (Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres). Recuperado de: http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/3709/3/fernandez_mgi.pdf
- Sanclemente, I., Elboj, C., Íñiguez, T. (2016). *Engagement o compromiso en profesionales de enfermería: variables socio-demográficas y laborales asociadas.* Revista de enfermería No. 47. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.618/eglobal.16.3.259541>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzales-Romá, V. y Bakker, A. B. (2000). The measurement of burnout and engagement A confirmative analytic approach. Recuperado <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). *Burnout and engagement in university students: A cross-national study.* Journal of Cross-Cultural Psychology, 33(5), 464- 481
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). *The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study.* Educational and Psychological Measurement, 66, 701-716.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction.* American Psychologist, 55, 5-14. Recuperado el 29 de Agosto del 2019, de <http://www.psych.upenn.edu/seligman/apintro.htm>. VERA, B. (2004).
- Spontón, C., Medrano, L. A., Maffei, L., Spontón, M., & Castellano, E. (2012). *Validación del cuestionario de Engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina.* Liberabit, 18(2), 147-154.
- Storm, K., & Rothmann, S. (2003). *A psychometric analysis of the Utrecht Work Engagement Scale in the South African police service.* SA Journal of Industrial Psychology, 29(4), 62-70.
- Villavicencio, E., Jurado, S., Aguilar, J. (2014). *Adaptación de las escalas UWES y OSI para trabajadores mexicanos.* Psicología Iberoamericana. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133938134002>
- Wrzesniewski A, Dutton JE. (2001) *Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work.* Recuperado en <http://webuser.bus.umich.edu/janedut/POS/craftingajob.pdf>

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LA CIUDADANÍA DIGITAL EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES

VALIDATION OF AN INSTRUMENT TO MEASURE DIGITAL CITIZENSHIP IN ADOLESCENT STUDENTS

Omar David Almaraz Rodríguez (1)
Ángel Alberto Valdés Cuervo (2)

1.- Doctor en Ciencias para el Aprendizaje. Universidad Pedagógica de Durango. almaraz@upd.edu.mx
2.- Doctor en Ciencias. Instituto Tecnológico de Sonora. angel.valdes@itson.edu.mx

Recibido: 19 de abril de 2023
Aceptado: 22 de junio de 2023

Resumen

El presente estudio corresponde a una investigación cuantitativa de corte instrumental, que tuvo como objetivo principal establecer las propiedades psicométricas del "Cuestionario de Ciudadanía Digital en Estudiantes Adolescentes", obteniendo como principales resultados que el instrumento cuenta con altos índices de confiabilidad, además de encontrar relación entre los ítems y el constructo general, así como un correcto poder discriminante y evidencias de validez de constructo, que hacen del instrumento una opción válida para medir el constructo "Ciudadanía Digital".

Palabras clave: Ciudadanía digital, estudiantes, adolescentes, instrumento, validez

Abstract

The present study corresponds to a quantitative instrumental research, whose main objective was to establish the psychometric properties of the "Digital Citizenship Questionnaire in Adolescent Students", obtaining as main results that the instrument has high reliability indices, in addition to finding a relationship between the items and the general construct, as well as correct discriminant power and evidence of construct validity, which make the instrument a valid option to measure the "Digital Citizenship" construct.

Keywords: Digital citizenship, students, teenagers, instrument, validity

Introducción

La tecnología juega un papel importante en la vida de las personas hoy en día, influyendo en la manera en que interactúan los unos con los otros, existiendo vulnerabilidades y riesgos importantes, que se acrecientan cuando

no se utiliza de manera responsable. La ciudadanía digital ha sido definida por Ribble (2015) como las conductas responsables para protegerse a uno mismo y a los demás al utilizar el internet y los dispositivos tecnológicos. Su modelo teórico consta de nueve dimensiones que emergen de sus tres prioridades: (a) respetarme a mi mismo / respetar a los demás, (b) educarme a mi mismo / conectar con los demás y (c) protegerme a mí mismo y proteger a los demás. En este sentido, argumenta que la ciudadanía digital está formada por las siguientes dimensiones: (1) acceso digital, (2) comercio digital, (3) comunicación digital, (4) alfabetización digital, (5) etiqueta digital, (6) derecho digital, (7) responsabilidades digitales, (8) salud digital y (9) seguridad digital. En este sentido, Isman y Gungoren (2014) desarrollaron un instrumento para medir la ciudadanía digital con 34 ítems dimensionados en los nueve elementos mencionados, obteniendo un Alfa de Cronbach (α) de 0.85. Al-Zahrani (2015) desarrolló un instrumento con mayor confiabilidad ($\alpha=0.92$), tomando como dimensiones las tres prioridades mencionadas anteriormente, en un instrumento con 46 ítems.

Fernández-Prados, Lozano-Díaz y Ainz-Galende (2021) realizaron un análisis sistemático sobre los instrumentos para medir la ciudadanía digital, donde además del modelo de Ribble (2015), se encontraron algunas dimensiones relacionadas con la ciudadanía activa, el activismo político y una perspectiva crítica. Dentro del estudio se puede observar que la mayoría de los instrumentos se encuentran en inglés, y los que se encuentran en español han sido aplicados en el contexto de ciudades españolas. Asimismo, las poblaciones de estudio más comunes son los maestros y estudiantes universitarios.

A partir de la revisión de los antecedentes, se propone el diseño y validación de un instrumento que: (1) Sea funcional para evaluar la ciudadanía digital en el contexto mexicano, (2) Tome en cuenta la población adolescente, siendo esta la edad donde el estudiante forma su cultura digital, (3) Considere solamente las dimensiones donde el estudiante actúa (por ejemplo, el acceso digital no es una acción del estudiante, sino algo que ya está determinado por el contexto).

La medición precisa de la ciudadanía digital se vuelve fundamental en la actualidad debido a la creciente importancia de las habilidades digitales en todos los ámbitos de la vida. En el contexto educativo mexicano, donde se busca preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo digitalizado, es imperativo contar con instrumentos de evaluación que sean válidos y confiables. Estos instrumentos no solo permiten identificar las áreas en las que los estudiantes pueden necesitar apoyo adicional, sino que también ofrecen información valiosa para diseñar estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo integral de habilidades digitales.

Método

El presente es un estudio cuantitativo de corte instrumental, con el objetivo determinar las propiedades psicométricas del *Cuestionario de Ciudadanía Digital para Estudiantes Adolescentes (CCDEA)*. Dicho

instrumento se diseñó a partir de un análisis crítico de la literatura existente, para finalmente integrar 36 ítems en cuatro categorías: (1) seguridad digital (Ribble, 2015), (2) etiqueta digital (Ribble, 2015), (3) compromiso cívico (Jones & Mitchell, 2015) y (4) aceptación de la diversidad (Choi, Glassman & Cristol, 2017). El cuestionario se contesta en una escala de 7 niveles de frecuencia, donde 1 significa *nunca* y 7 significa *siempre*.

El cuestionario pasó por un procedimiento de validación por jueceo de cinco expertos (Galicia, Balderrama & Edel, 2017) y por un piloteo de 9 estudiantes adolescentes (tres de secundaria, tres de preparatoria y tres de universidad). Una vez ajustado y digitalizado se aplicó por medio de la técnica de la encuesta electrónica a una muestra de 320 estudiantes (N) con edades entre 12 y 18 años, como se puede observar en la Tabla 1. Para la obtención de participantes con estas edades, se aplicó en secundarias, preparatorias y universidades de la Ciudad de Durango, México, de manera voluntaria y bajo la libertad de contestarlo o no.

Tabla 1
Edad de los participantes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Edad	320	12	18	14.57	1.641
N válido (por lista)	320				

Una vez terminado el proceso de aplicación, se elaboró una base de datos en SPSS versión 29, donde se realizaron los análisis estadísticos en el siguiente orden: (1) análisis de fiabilidad, (2) análisis de consistencia interna por relación ítem – constructo, (3) Análisis de grupos contrastados (para obtener validez discriminante), y (5) análisis factorial (para obtener validez de constructo).

Resultados

Los resultados se presentan en dos apartados, uno de confiabilidad y otro de validez. La confiabilidad se presenta por medio de los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, así como por relación ítem – constructo. La validez se presenta por medio del análisis de grupos contrastados y un análisis factorial.

Confiabilidad

Se realizó un análisis de confiabilidad incluyendo todos los ítems (36) que componen el cuestionario, obteniendo un Alfa de Cronbach (α) de .916, que puede ser interpretado como uno de los valores más altos, aunque para algunos metodólogos, un Alfa de Cronbach arriba del .900 puede estar relacionado con la redundancia entre variables, por lo que se realizó un análisis Omega de McDonald, obteniendo los resultados que se observan en la Tabla 2.

Tabla 2
Confiabilidad en Omega de McDonald

Omega de McDonald	N de elementos
.910	36

En seguida se realizó un análisis de confiabilidad en caso de que se elimine un elemento, con la finalidad de conocer si existe alguna variable que esté afectando negativamente al instrumento en cuanto a confiabilidad se refiere, encontrando los resultados que se muestran en la Tabla 3. Se observa que solamente dos ítems proporcionarían una centésima más en el Alfa de Cronbach (.917), y uno de ellos aumentaría dos centésimas al índice de Omega de McDonald (.912), sin embargo, se consideró que una o dos centésimas no justifican plenamente la eliminación de un ítem, por lo que se tomó la decisión de conservarlos.

Tabla 3
Confiabilidad si se elimina un elemento

	α sin ítem	ω sin ítem
Respaldo la información importante en una unidad segura	.917	.910
Protejo mis datos personales e información importante en archivos con contraseña	.915	.909
Cambio con regularidad mis contraseñas para proteger mi privacidad	.916	.909
Evito abrir archivos desconocidos o no confiables	.915	.909
Elimino inmediatamente correos electrónicos de una fuente o remitente sospechoso	.917	.912
Evito guardar información importante en dispositivos de uso público	.915	.909
Tengo software actualizado para protección en internet y antivirus en mis dispositivos	.915	.909
Evito proporcionar mi información personal a personas desconocidas en internet.	.915	.909
Visito solamente sitios web confiables y libres de daño	.915	.909
Evito abrir enlaces que me parecen sospechosos o inseguros	.915	.909
Respeto sus opiniones, aunque no esté de acuerdo con ellas	.914	.908
Respeto sus sentimientos	.914	.908
Me aseguro de no interrumpirlos cuando es su turno de participar	.914	.908
Cuando no estoy de acuerdo con los demás, cuido mi lenguaje para que no sea percibido ...	.913	.907
Cuando envío o publico fotografías de otras personas, me aseguro de no avergonzarlos o ...	.914	.908
Evito alentar las discusiones en internet	.914	.908
Cuando me encuentre en espacios compartidos, apago o pongo en modo silencioso mis ...	.915	.909

(Continúa)

Tabla 3
Confiabilidad si se elimina un elemento (Continuación)

	α sin ítem	ω sin ítem
Me comunico con los demás respetando los horarios convencionales (ni muy temprano ni ...	.914	.908
Procuro visitar lugares en internet donde las personas se respetan entre sí	.913	.907
En mi escuela, me aseguro de no interrumpir las clases o actividades escolares antes de ...	.914	.908
Contribuir a mejorar mi escuela o mi ciudad de alguna manera	.913	.906
Ayudar a compañeros de escuela con algún problema	.912	.905
Publicar información que puede ayudar a mis compañeros u otras personas	.912	.905
Compartir información sobre personas desaparecidas	.913	.906
Compartir publicaciones sobre solicitudes de apoyo a personas u organizaciones de apoyo a ...	.912	.905
Compartir información sobre equidad de género, igualdad social, derechos humanos u otros ...	.912	.905
Participar en actividades de caridad y de apoyo a personas necesitadas	.912	.906
Participar en campañas de protección del ambiente	.912	.905
Hacer donaciones a personas necesitadas	.913	.906
Tengo como amigos en mis redes sociales a personas con diferentes antecedentes étnicos o ...	.913	.907
Tengo amigos en internet de diferentes clases sociales	.913	.907
Tengo buenos amigos en internet con identidad u orientación sexual diferente a la mía	.914	.908
Tengo en mis redes sociales a personas con diferente religión a la mía	.914	.908
Comparto información en internet con personas con intereses y entretenimientos diferentes a ...	.914	.908
Me relaciono en internet con personas de diferentes edades	.916	.910
Tengo amigos en internet con discapacidad	.914	.908

A continuación, se realizó un análisis correlacional entre cada uno de los ítems con el constructo general, con la finalidad de observar si cada ítem pertenece a la ciudadanía digital, donde la regla de decisión es $P < .05$, obteniendo los resultados que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4
Correlaciones entre ítem – constructo general

		CIUDDIG
Respaldo la información importante en una unidad segura	Pearson	.309**
	Sig. Bil.	<.001
Protejo mis datos personales e información importante en archivos con contraseña	Pearson	.450**
	Sig. Bil.	<.001
Cambio con regularidad mis contraseñas para proteger mi privacidad	Pearson	.406**
	Sig. Bil.	<.001
Evito abrir archivos desconocidos o no confiables	Pearson	.481**
	Sig. Bil.	<.001
Elimino inmediatamente correos electrónicos de una fuente o remitente sospechoso	Pearson	.365**
	Sig. Bil.	<.001
Evito guardar información importante en dispositivos de uso público	Pearson	.403**
	Sig. Bil.	<.001
Tengo software actualizado para protección en internet y antivirus en mis dispositivos	Pearson	.407**
	Sig. Bil.	<.001
Evito proporcionar mi información personal a personas desconocidas en internet.	Pearson	.450**
	Sig. Bil.	<.001
Visito solamente sitios web confiables y libres de daño	Pearson	.506**

(Continúa)

Tabla 4
Correlaciones entre ítem – constructo general (continuación)

		CIUDDIG
	Sig. Bil.	<.001
Evito abrir enlaces que me parecen sospechosos o inseguros	Pearson	.468**
	Sig. Bil.	<.001
Respeto sus opiniones, aunque no esté de acuerdo con ellas	Pearson	.453**
	Sig. Bil.	<.001
Respeto sus sentimientos	Pearson	.513**
	Sig. Bil.	<.001
Me aseguro de no interrumpirlos cuando es su turno de participar	Pearson	.514**
	Sig. Bil.	<.001
Cuando no estoy de acuerdo con los demás, cuido mi lenguaje para que no sea percibido como ofensivo o grosero	Pearson	.565**
	Sig. Bil.	<.001
Cuando envío o publico fotografías de otras personas, me aseguro de no avergonzarlos o meterlos en problemas	Pearson	.501**
	Sig. Bil.	<.001
Evito alentar las discusiones en internet	Pearson	.521**
	Sig. Bil.	<.001
Cuando me encuentro en espacios compartidos, apago o pongo en modo silencioso mis dispositivos para no afectar a los demás	Pearson	.437**
	Sig. Bil.	<.001
Me comunico con los demás respetando los horarios convencionales (ni muy temprano ni muy tarde)	Pearson	.445**
	Sig. Bil.	<.001
Procuro visitar lugares en internet donde las personas se respetan entre sí	Pearson	.583**
	Sig. Bil.	<.001
En mi escuela, me aseguro de no interrumpir las clases o actividades escolares antes de utilizar un dispositivo	Pearson	.463**
	Sig. Bil.	<.001
Contribuir a mejorar mi escuela o mi ciudad de alguna manera	Pearson	.562**
	Sig. Bil.	<.001
Ayudar a compañeros de escuela con algún problema	Pearson	.669**
	Sig. Bil.	<.001
Publicar información que puede ayudar a mis compañeros u otras personas	Pearson	.603**

Compartir información sobre personas desaparecidas	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.610**
Compartir publicaciones sobre solicitudes de apoyo a personas u organizaciones de apoyo a la comunidad	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.669**
Compartir información sobre equidad de género, igualdad social, derechos humanos u otros temas de relevancia para las personas ...	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.658**
Participar en actividades de caridad y de apoyo a personas necesitadas	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.622**
Participar en campañas de protección del ambiente	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.643**
Hacer donaciones a personas necesitadas	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.568**
Tengo como amigos en mis redes sociales a personas con diferentes antecedentes étnicos o culturales	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.598**
Tengo amigos en internet de diferentes clases sociales	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.588**
Tengo buenos amigos en internet con identidad u orientación sexual diferente a la mía	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.499**
Tengo en mis redes sociales a personas con diferente religión a la mía	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.500**
Comparto información en internet con personas con intereses y entretenimientos diferentes a los míos	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.530**
Me relaciono en internet con personas de diferentes edades	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.369**
Tengo amigos en internet con discapacidad	Sig. Bil.	<.001
	Pearson	.488**
	Sig. Bil.	<.001

Los resultados evidencian la confiabilidad del instrumento con base en su consistencia interna, al observar que en todos los casos se cumple la regla de decisión, con significaciones incluso por debajo del .01.

Validez discriminante

En seguida, se dividió a la población en cuartiles, con la finalidad de comparar el índice de ciudadanía digital del cuartil uno con el cuartil cuatro, lo que daría evidencias de poder discriminante del instrumento. La población se distribuye como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5
Distribución de la población en cuartiles

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Índice de Ciudadanía Digital
Válido	1.00	80	25.0	25.0	Menos de 4.4792
	2.00	80	25.0	50.0	4.4793 a 5.1250
	3.00	80	25.0	75.0	5.1251 a 5.6810
	4.00	80	25.0	100.0	5.6810 y más
Total	320	100.0	100.0		

Al realizar el análisis t de student tomando en cuenta la variable *ciudadanía digital*, usando como factor la variable *cuartil*, comparando el grupo uno ($\bar{X}=3.73$, $S=0.74052$) con el grupo cuatro ($\bar{X}=6.1533$, $S=0.3481$), se obtienen los resultados que se muestran en la Tabla 6, mismos que evidencian que la distribución entre los grupos uno y cuatro no es la

misma, con un valor $P < .01$, lo que demuestra que el instrumento es capaz de discriminar adecuadamente entre los estudiantes adolescentes que tienen alto y bajo nivel de ciudadanía digital.

Tabla 6
T de Student entre grupos 1 y 4 (poder discriminante)

		t	gl	Significación	
				P de un factor	P de dos factores
CIUDDIG	Se asumen varianzas iguales	-26.473	158	<.001	<.001
	No se asumen varianzas iguales	-26.473	111.202	<.001	<.001

Con la finalidad de conocer el nivel de discriminación entre el resto de los grupos, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), obteniendo un valor $P < 0.01$, lo que indica que también existe diferencia significativa entre los demás grupos. En la Tabla 7 se muestra la prueba de seguimiento de Duncan, donde cada uno de los cuatro grupos tiene una puntuación significativamente diferente, aumentando la confianza en el poder discriminante del instrumento.

Tabla 7
ANOVA del índice de ciudadanía digital con cuartil como factor

Cuartil	N	Subconjunto para alfa = .05			
		1	2	3	4
1.00	80	3.7393			
2.00	80		4.8105		
3.00	80			5.3798	
4.00	80				6.1533
Sig.		1.000	1.000	1.000	1.000

Análisis factorial

Se realizó la prueba Kaiser Mayer Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett para analizar la adecuación de los datos para la realización de un análisis factorial. Los resultados de la prueba se observan en la Tabla 8. Se observa que el coeficiente KMO es alto, ya que regularmente se aceptan valores mayores a .6, siendo preferibles los mayores a .7, obteniendo en este caso un valor cercano a .9, por lo que los datos son adecuados para un análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett, por su parte, se utiliza para conocer si las correlaciones observadas entre variables son significativas, arrojando en este caso un valor $P < 0.01$, por lo que se determina dichas correlaciones son significativas.

Tabla 8
Prueba KMO y esfericidad de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.894
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4829.637
	gl	630
	Sig.	<.001

En la Tabla 9 se muestra la varianza total explicada por los componentes del instrumento, donde se indica que cuatro componentes explican el 49.330% de la varianza.

Tabla 9
Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9.458	26.273	26.273	9.458	26.273	26.273	5.373	14.926	14.926
2	3.936	10.933	37.206	3.936	10.933	37.206	5.315	14.764	29.690
3	2.675	7.431	44.637	2.675	7.431	44.637	4.110	11.416	41.106
4	1.690	4.694	49.330	1.690	4.694	49.330	2.961	8.225	49.330

Finalmente, se muestra la matriz de componente rotado (ver Tabla 10), ya que en la misma resultará sencillo identificar a cuál componente pertenece cada ítem, tomando en cuenta su extracción (se toma en cuenta la extracción más alta).

Tabla 10
Matriz de componentes rotados

	Componente			
	1	2	3	4
Respaldo la información importante en una unidad segura				.417
Protejo mis datos personales e información importante en archivos con contraseña				.482
Cambio con regularidad mis contraseñas para proteger mi privacidad				.571
Evito abrir archivos desconocidos o no confiables				.591
Elimino inmediatamente correos electrónicos de una fuente o remitente ...				.705
Evito guardar información importante en dispositivos de uso público				.405
Tengo software actualizado para protección en internet y antivirus en mis ...				.397
Evito proporcionar mi información personal a personas desconocidas en internet.				.481
Visito solamente sitios web confiables y libres de daño				.541
Evito abrir enlaces que me parecen sospechosos o inseguros				.568
Respeto sus opiniones, aunque no esté de acuerdo con ellas	.618			
Respeto sus sentimientos	.683			
Me aseguro de no interrumpirlos cuando es su turno de participar	.697			
Cuando no estoy de acuerdo con los demás, cuido mi lenguaje para que no sea ...	.708			
Cuando envío o publico fotografías de otras personas, me aseguro de no ...	.625			
Evito alentar las discusiones en internet	.657			
Cuando me encuentro en espacios compartidos, apago o pongo en modo ...	.495			
Me comunico con los demás respetando los horarios convencionales (ni muy ...	.522			

(Continúa)

Tabla 10
Matriz de componentes rotados (Continuación)

	Componente			
	1	2	3	4
Procuro visitar lugares en internet donde las personas se respetan entre sí	.568			
En mi escuela, me aseguro de no interrumpir las clases o actividades escolares	.682			
...				
Contribuir a mejorar mi escuela o mi ciudad de alguna manera		.508		
Ayudar a compañeros de escuela con algún problema		.484		
Publicar información que puede ayudar a mis compañeros u otras personas		.627		
Compartir información sobre personas desaparecidas		.771		
Compartir publicaciones sobre solicitudes de apoyo a personas u ...		.788		
Compartir información sobre equidad de género, igualdad social, derechos ...		.759		
Participar en actividades de caridad y de apoyo a personas necesitadas		.789		
Participar en campañas de protección del ambiente		.794		
Hacer donaciones a personas necesitadas		.711		
Tengo como amigos en mis redes sociales a personas con diferentes ...			.728	
Tengo amigos en internet de diferentes clases sociales			.776	
Tengo buenos amigos en internet con identidad u orientación sexual diferente...			.719	
Tengo en mis redes sociales a personas con diferente religión a la mía			.734	
Comparto información en internet con personas con intereses y ...			.634	
Me relaciono en internet con personas de diferentes edades			.738	
Tengo amigos en internet con discapacidad			.605	

Se puede confirmar la validez de constructo del instrumento, ya que el análisis factorial ubica exactamente cada ítem dentro de la categoría donde se había ubicado inicialmente.

Conclusiones

La investigación sobre el Cuestionario de Ciudadanía Digital para Estudiantes Adolescentes ha arrojado resultados sólidos que respaldan su validez y confiabilidad como instrumento para medir el constructo de ciudadanía digital en poblaciones de estudiantes adolescentes. Los altos coeficientes de confiabilidad, tanto α como ω , indican una consistencia interna robusta en todas las dimensiones del cuestionario. Además, la correlación significativa de todos los ítems con la ciudadanía digital y las diferencias significativas entre las medias de cada cuartil demuestran su capacidad discriminante.

El análisis factorial confirma que las dimensiones y los ítems del cuestionario representan adecuadamente el constructo de ciudadanía digital tal como se conceptualizó inicialmente. Esto abre la puerta a futuros estudios que exploren la ciudadanía digital en contextos mexicanos, especialmente en el ámbito educativo, así como posibles correlaciones con otras variables relevantes que se han observado en estudios internacionales. No obstante, quedan algunas áreas de investigación pendientes que podrían proporcionar una comprensión más completa del cuestionario y su aplicación. Por ejemplo, se sugiere realizar análisis de test-retest para evaluar la estabilidad temporal del instrumento y análisis factorial confirmatorio para validar aún más su estructura interna. Además, sería beneficioso explorar la relación entre el cuestionario y otros instrumentos relevantes para obtener una imagen más holística de la ciudadanía digital en los estudiantes adolescentes. Estas investigaciones adicionales podrían enriquecer nuestra comprensión y

aplicación del cuestionario en diferentes contextos y ayudar a informar políticas y prácticas educativas orientadas hacia el desarrollo de la ciudadanía digital.

Referencias

- Al-Zahrani, A. (2015). Toward Digital Citizenship: Examining Factors Affecting Participation and Involvement in the Internet Society among Higher Education Students. *Int. Educ. Stud.* 8, pp. 203–217.
- Choi, J., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). Development and validation of a digital citizenship scale. *Computers & Education*, 114, 234-244. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Fernández-Prados, J.S, Lozano-Díaz, A., & Ainz-Galende A. (2021). Measuring Digital Citizenship: A Comparative Analysis. *Informatics*. 8 (18), pp. 1-13. <https://doi.org/10.3390/informatics8010018>
- Galicia, L. A., Balderrama, J. A., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Isman, A., Gungoren, O.C. (2014) Digital citizenship. *Turk Online J. Educ. Technol.* 13, pp. 73–77.
- Jones, L. M. & Mitchell, K. J. (2015). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media and Society*, 18(9), 2063–2079. doi: <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: nine elements all students should know*. International Society for Technology in Education.

NORMAS PARA COLABORADORES

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

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

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

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

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

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

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

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

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

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

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