

Eje 3

Procesos de orientación,
inclusión y enseñanza
en la escuela



Rompiendo barreras: claves para identificar y abordar la injusticia epistémica en la educación

Breaking Barriers: Foundations for identifying and Address Epistemic Injustice in Education

Katherine Báez-Vizcaino¹

Resumen

La injusticia epistémica, entendida como el conjunto de desigualdades relativas al sujeto en su calidad de agente epistémico, debe ser abordada para propiciar la justicia en los diversos entornos sociales. Este trabajo se centra en visibilizar este fenómeno con el propósito de inspirar cambios en las instituciones educativas y la formación docente que contribuyan a lograr entornos educativos más justos y más inclusivos. Primero, presenta un metaanálisis que incluye las áreas de mayor interés y autores más relevantes en la producción científica, sobre injusticia epistémica. A partir de un análisis de contenido se identifican los enfoques y tipologías con que ha sido abordada y que luego se emplean para analizar los procesos formativos e identificar posibles escenarios de injusticias epistémicas. Finalmente, se presentan cuatro dimensiones desde las cuales se puede afrontar este fenómeno en el ámbito educativo: reconocimiento de estereotipos, diversidad comunicativa, valorización de saberes, virtud de la escucha activa.

Palabras clave: agencia epistémica, conocimiento, educación, inclusión, injusticia epistémica, justicia social, metaanálisis.

Abstract

Epistemic injustice, where individuals are devalued as knowers, can hinder learning and perpetuate social inequalities in education. This work aims to identify and address this phenomenon to promote fairer and more inclusive classrooms. Through a systematic review of scientific literature, the study analyzes key areas of research and identifies prominent authors on epistemic injustice. A content analysis then examines different approaches and typologies to understand this concept. These frameworks identify common scenarios of epistemic injustice in teacher training and formative processes. Finally, the work proposes four actionable dimensions to address epistemic injustice in the educational field: 1) actively recognize stereotypes, 2) promote communicative diversity, 3) value all forms of knowledge, and 4) cultivate the virtue of active listening.

Keywords: epistemic agency, knowledge, education, inclusion, epistemic injustice, social justice, meta-analysis.

¹ Universidad de Acción Pro Educación y Cultura (UNAPEC). República Dominicana, zivbaez@gmail.com/k.baez7@unapec.edu.do, ORCID: 0000-0002-4242-6849

1. Introducción

La injusticia epistémica, concepto introducido por Fricker (2007), refiere a un fenómeno complejo que ha ganado creciente atención en los últimos años, al estar relacionado con las desigualdades asociadas al sujeto, en su calidad de agente epistémico. En otras palabras, se trata de las desigualdades relativas a cómo se valora y reconoce el conocimiento y la capacidad de generar saberes de individuos y grupos en los diferentes escenarios sociales. Esta problemática ha despertado el interés de investigadores, educadores y profesionales comprometidos con la búsqueda de una educación más justa e inclusiva.

En un mundo cada vez más diverso, la inclusión educativa se ha convertido en un objetivo fundamental para las instituciones educativas y los sistemas de enseñanza. No obstante, la presencia de la injusticia epistémica en el aula y en los espacios educativos constituye una barrera significativa para alcanzar la plena inclusión y equidad. La desvalorización o marginalización de ciertos saberes y perspectivas culturales pueden limitar el acceso a oportunidades educativas de calidad y perpetuar desigualdades sociales.

El presente trabajo sobre la injusticia epistémica busca identificar estrategias para su reconocimiento en el contexto educativo. Para ello se realiza un metaanálisis de la literatura científica y un análisis de contenido de textos académicos relevantes.

La investigación se enfoca en mirar hacia el contexto educativo a partir de los enfoques y las tipologías disponibles en la literatura para reconocer las diversas dimensiones y manifestaciones de la injusticia epistémica en la vida educativa de los estudiantes (Mitova, 2020).

Los resultados de esta investigación podrían servir de referencia para el desarrollo de estrategias y recomendaciones dirigidas a las instituciones educativas y a la formación docente, siempre que el objetivo sea el de abordar y superar las barreras que impone la injusticia epistémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se espera que las conclusiones puedan inspirar cambios en la práctica educativa y promuevan un ambiente de reconocimiento de la diversidad de saberes y experiencias que contribuya a una educación más justa y más inclusiva.

2. Metodología

La investigación adoptó un enfoque mixto para abordar el fenómeno de la injusticia epistémica en el contexto educativo. En la primera fase se realizó un metaanálisis de la literatura científica publicada en la base de datos Scopus entre 1998 y julio de 2023, sobre el tema de injusticia epistémica, con el fin de obtener una aproximación al estado del conocimiento, identificar tendencias en el nivel de producción científica, las áreas del saber con mayor vinculación y los autores más relevantes en este campo.

Posteriormente, a partir de un análisis de contenido en el que se incluyó la literatura relevante, se identificaron conceptos, tipologías, dimensiones y enfoques relacionados con la injusticia epistémica, con el potencial de ayudar a identificar situaciones de injusticia epistémica en diversos ámbitos. Los enfoques y las tipologías fueron empleados para analizar el contexto educativo, es decir, para mirar hacia los procesos formativos con el objetivo de

reconocer relaciones y escenarios posibles de presentar casos de injusticia epistémica tanto incidentales como estructurales. El análisis estuvo centrado en los estudiantes como actores centrales del sistema educativo.

Como resultado de los pasos anteriores se presentan cuatro dimensiones desde las cuales se puede afrontar la injusticia epistémica en el ámbito educativo: reconocimiento de estereotipos, diversidad comunicativa, valorización de saberes, virtud de la escucha activa.

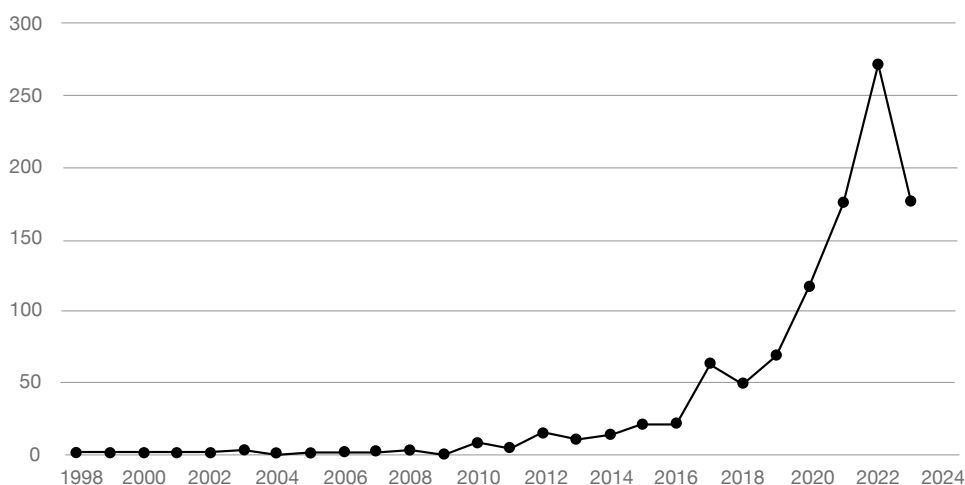
3. Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos a partir del metaanálisis, la revisión de contenido y el análisis del contexto educativo.

Metaanálisis

El metaanálisis de la literatura científica sobre injusticia epistémica reveló una creciente atención hacia este tema en la última década.

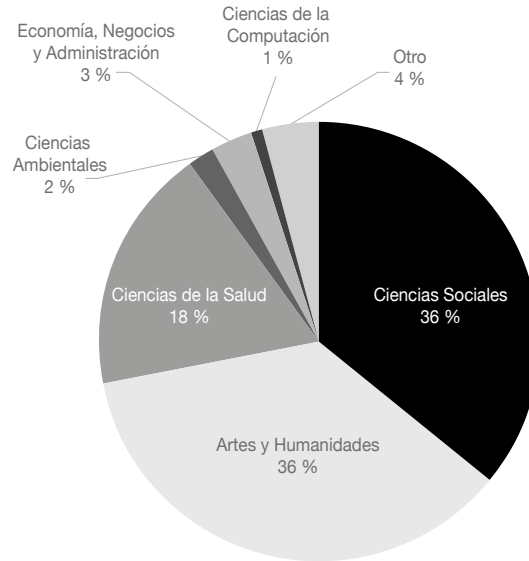
Gráfico 1
Producción científica sobre injusticia epistémica



Fuente: Scopus

Los resultados indicaron que las áreas de mayor producción científica en este campo estuvieron relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades, seguidas de ciencias de la salud, ciencias medioambientales y negocios.

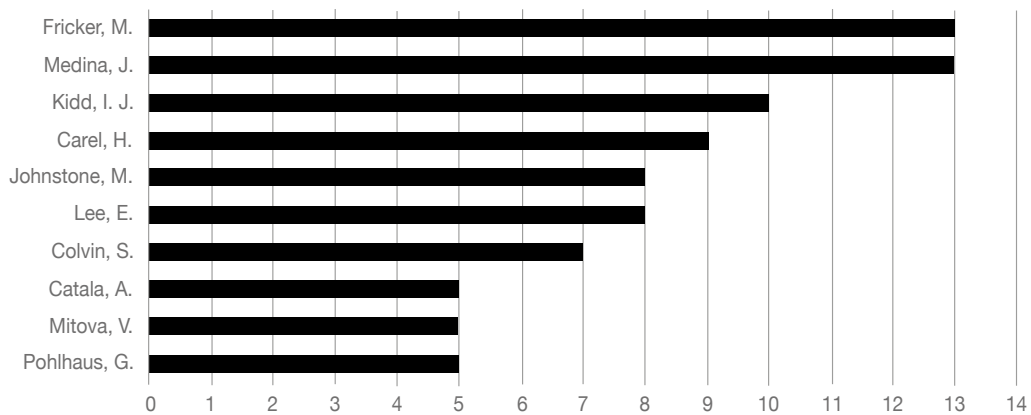
Gráfico 2
Producción científica por área



Fuente: Scopus

Como investigadores relevantes se destacan Miranda Fricker, José Medina, Ian Kidd y Havi Carel, cuyos trabajos han contribuido significativamente a la comprensión de este fenómeno.

Gráfico 3
Autores relevantes



Fuente: Scopus

En lo que respecta a los estudios vinculados a la educación, el tema ha sido poco explorado (Dunne, 2023). Sin embargo, en la última década (2013-2023) se observa el crecimiento de las publicaciones en este ámbito, que han pasado de cuatro documentos en 2013 a un pico de 43 publicaciones en 2022, para un total de 143 publicaciones de acuerdo con los registros de la base de datos de Scopus en el periodo 2013 a 2023. En estos trabajos se ha empleado el concepto de injusticia epistémica para abordar la educación inicial, secundaria y superior desde diversos ámbitos, en los que se incluyen: la vida académica de estudiantes y docentes Qiu y Zheng (2023); Donnelly (2018); el contenido curricular y la bibliografía disponible en los centros de estudio (Bernal, 2022); la participación en la producción del conocimiento de grupos minoritarios (Mwambari et al., 2022; Boni & Velasco, 2020).

Revisión de contenido

A partir del análisis de contenido de la literatura científica relevante se identificaron conceptos, tipologías, dimensiones y enfoques, asociados con la injusticia epistémica, que a su vez posibilitaron el análisis de este fenómeno en el contexto educativo. Se distinguen la injusticia participante, injusticia performativa y la invalidación del trabajo epistémico como constructos clave para la detección, real o potencial, de injusticias de tipo epistémica en el contexto educativo.

- Injusticia participante: refiere a la negación de la participación de un oyente como agente epistémico (Hookway, 2010).
- Injusticia performativa: cuando los sujetos son juzgados como ininteligibles o menos inteligentes que otros debido a su desempeño comunicativo o estilo expresivo (Medina, 2017).
- Invalidación del trabajo epistémico: señala aquellas situaciones en que se ignora o deja de reconocer sistemáticamente el trabajo epistémico de algunos grupos sociales (Pohlhaus, 2017).

Existen otros tipos de injusticia epistémica que se consideran como categorías generales y pueden ayudar a comprender el fenómeno en el contexto educativo, a saber, la injusticia testimonial, la hermenéutica y la estructural.

- Injusticia testimonial: consiste en el déficit de credibilidad asignado a un hablante debido a un prejuicio identitario por parte del oyente (Fricker, 2007; Mitova, 2020).
- Injusticia hermenéutica: ocurre cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales (Fricker, 2007; Catalá, 2020).
- Injusticia estructural: refiere a la generación de desigualdades en las oportunidades para ejercer una agencia epistémica completa derivada de las estructuras sociales (Wanderer, 2017).

A partir del uso de estos conceptos se identificaron diversas situaciones en las que se puede manifestar la injusticia epistémica. En algunas de ellas se niega: en la interacción áulica en la que, debido a un prejuicio identitario, un docente puede negar la oportunidad de un estudiante a presentar su punto de vista sobre un tema particular por considerarse que no tiene nada que aportar (Cfr. Delgado-Baena et al., 2022); la falta de reconocimiento de las distintas formas de expresión, por ejemplo, cuando se desvaloriza el discurso de un estudiante por presentar las informaciones de forma poco ortodoxa; sesgo en los currículos, por ejemplo, cuando se favorece el conocimiento generado por autores de origen europeo y se excluyen las producciones de autores de Latinoamérica (Cfr. Bernal, 2022).

Injusticia epistémica en contextos educativos: propuesta para su afrontamiento

Para afrontar la diversidad de manifestaciones de la injusticia epistémica en el contexto educativo, este estudio propone cuatro dimensiones que parten del reconocimiento de la agencia epistémica de los sujetos, como capacidad de conocer, producir y comunicar conocimiento. Ellas son: reconocimiento de estereotipos, diversidad comunicativa, valorización de saberes y virtud de la escucha activa.

- Reconocimiento de estereotipos: identificación de los estereotipos presentes en el contexto social para corregir el juicio espontáneo sumado al reconocimiento de estructuras que propician la injusticia epistémica.
- Diversidad comunicativa: identificación de la diversidad de formas de conocer y de expresar el conocimiento; su aceptación suele estar vincualda a aspectos culturales y personales.
- Valorización de saberes: reconocimiento del valor de los saberes originados de diversos contextos culturales.
- Virtud de la escucha activa: disposición de comprender al hablante, lo cual implica el reconocimiento de los propios prejuicios, el respeto a las diversas formas de expresión y la autocrítica sobre el propio juicio en el intercambio comunicativo.

Este ejercicio de revisión y análisis sugiere que existe una imperativa necesidad de desarrollar estrategias focalizadas y concretas orientadas a fomentar la valorización y el reconocimiento de todos los sujetos con sus respectivos saberes y perspectivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las dimensiones propuestas constituyen un referente para el desarrollo de estrategias orientadas a afrontar injusticias del tipo epistémico que puedan estar presentes en la amplia variedad de interacciones que tienen lugar en el contexto educativo. Estas estrategias propiciarán oportunidades para superar barreras y desigualdades que limitan el pleno desarrollo de las capacidades de los estudiantes, y contribuirán al desarrollo de ambientes educativos más respetuosos de la diversidad de saberes y experiencias presentes en la comunidad educativa. Así se viralizará la construcción de sociedades más justas y más inclusivas.

4. Discusión y conclusiones

En conjunto, los resultados de este estudio contribuyen a la construcción de una base para la comprensión e impacto de la injusticia epistémica en el contexto educativo.

Con base en el metaanálisis presentado se pudo identificar el creciente interés de la comunidad científica sobre la injusticia epistémica de manera general y en el ámbito educativo en particular.

A partir de la identificación de los enfoques y tipologías que han resultado del trabajo científico multidisciplinar sobre el concepto, se puede reconocer la amplia diversidad de manifestaciones que la injusticia epistémica puede adoptar en el ámbito educativo.

Las cuatro dimensiones propuestas para abordar las injusticias de tipo epistémico-reconocimiento de estereotipos, diversidad comunicativa, valorización de saberes, virtud de la escucha activa—, resultantes del análisis de contenido de la literatura relevante, pueden ser tomadas como referentes para el diseño de estrategias concretas que permitan hacer frente a la injusticia epistémica en el contexto de la educación.

Se espera que las dimensiones propuestas inspiren el desarrollo de otras investigaciones, así como a la ideación e implementación de políticas que busquen abordar la injusticia social en todas sus manifestaciones, además de promover un ambiente educativo más justo, inclusivo y respetuoso de la riqueza de saberes y experiencias que convergen en la comunidad educativa.

5. Referencias bibliográficas

- Bernal Ríos, L. P. (2022). Cuatro injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: anglo-eurocentrismo, racismo, sexismo y humanismo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://doi.org/10.15332/25005375.xxxx>
- Boni, A., & Velasco, D. (2020). Epistemic Capabilities and Epistemic Injustice: What is the Role of Higher Education in Fostering Epistemic Contributions of Marginalized Knowledge Producers? *Global Justice and Education*, 12(1). <https://doi.org/10.21248/gjn.12.01.228>
- Catalá, A. (2020). Metaepistemic Injustice and Intellectual Disability: a Pluralist Account of Epistemic Agency. *Ethical Theory Moral Practice*, 23, 755-776. <https://doi.org/10.1007/s10677-020-10120-0>
- Delgado-Baena, A., Serrano, L., Vela-Jiménez, R., & López-Montero, R., Sianes, A. (2022). Epistemic injustice and dissidence: A bibliometric analysis of the literature on Participatory Action Research hosted on the Web of Science. *Action Research*, 20(4), 318-342. <https://doi.org/10.1177/14767503221126531>
- Donnelly, M. (2018). *Epistemic Injustice in White Academic Feminism*. Georgia State University. <https://doi.org/10.57709/12098397>
- Dunne, G. (2023). Injusticia epistémica en la educación, *Filosofía y teoría de la educación*, 55(3), 285-289, DOI: 10.1080/00131857.2022.2139238
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. United Kingdom: Oxford Press.
- Fricker, M. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. En I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus Jr. (Eds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 53-60). Routledge.

- Hookway, C. (2010). Some Varieties of Epistemic Injustice: Reflections on Fricker. *Episteme*, 7(2), 151-163. <https://doi:10.3366/epi.2010.0005>
- Kidd, I. J., Medina, J., & Pohlhaus Jr., G. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of epistemic injustice*. Routledge.
- Medina, J. (2017). Varieties of hermeneutical injustice. En I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus Jr. (Eds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 41-52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315212043>
- Mitova, V. (2020). Explanatory Injustice and Epistemic Agency. *Ethic Theory Moral Practice*, 23, 707-722. <https://doi.org/10.1007/s10677-020-10094-z>
- Mwambari, D., Ahmed, F., & Barak, C. (2022). The impact of open access on knowledge production, consumption and dissemination in Kenya's higher education system. *Third World Quarterly*, 43(6), 1408-1424. <https://doi.org/10.1080/01436597.2022.2056010>
- Qiu, Y., & Zheng, Y. (2023). Transnational students' epistemic participation in English-medium instruction programs. *Sustainability*, 15(8), 6478. <https://doi.org/10.3390/su15086478>
- Wanderer, J. (2017). Varieties of testimonial injustice. En I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus Jr. (Eds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 27-40). Routledge.

Impacto de la memoria de trabajo y la atención en el rendimiento académico de alumnos de segundo año de la Escuela Anexa Urania Montás

Impact of Working Memory and Attention in the Academic Performance of Second-Year Students of the Urania Montás Annex School

Luz Idania Mora-López¹

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la memoria de trabajo y la atención en el rendimiento académico de alumnos de segundo año de la Escuela Anexa Urania Montás. La metodología del estudio es de enfoque cuantitativo con diseño no experimental, de tipo descriptivo y correlacional. La población de estudio fue conformada por los estudiantes de dicho grado, a los cuales se les aplicó la prueba WISC-IV Wechsler (1991). Los resultados no mostraron una correlación de Pearson significativa entre la memoria de trabajo y la atención. Sin embargo, los estudiantes evidenciaron un alto nivel en ambas funciones, pero no se encontró relación estadísticamente significativa de estas con el rendimiento académico.

Palabras clave: memoria de trabajo, atención, rendimiento académico, aprendizaje.

Abstract

This research aims to determine the relationship between working memory and attention in the academic performance of second-year students of the Urania Montás Annex School. The methodology of the study employs a quantitative approach with a non-experimental, descriptive, and correlational design. The study population comprised the students of this grade level, to whom the WISC-IV Wechsler (1991) test was administered. The results, analyzed using Pearson correlation, did not identify a significant relationship between working memory and attention. Although the students exhibited high levels in both functions, no statistically significant relationship between these and academic performance was found.

Keywords: working memory, attention, academic performance, learning.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, luz.mora@isfodosu.edu.do, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2768-9889>

1. Introducción

Posner et al. (2014) sostienen que la memoria humana tiene una capacidad limitada, y es crucial el determinar la información de interés que se va a codificar y luego conservar. La atención ayuda al cerebro a codificar los elementos de forma selectiva en la memoria; además, es uno de los fenómenos importantes en la psicología educativa, al considerarse como la capacidad de elegir entre los muchos estímulos competitivos que rodean al ser humano (Hussain & Saleem, 2015).

La memoria de trabajo es el sistema que tiene representaciones mentales disponibles para su procesamiento. Su capacidad limitada es una restricción para la complejidad de los pensamientos. Esta capacidad es uno de los principales determinantes del desarrollo cognitivo en la infancia (Oberauer, et al., 2016).

Bergman y Söderqvist (2017) afirman que la memoria de trabajo es una de las funciones cognitivas principales, ya que permite tener en cuenta la información durante períodos de tiempo más cortos y luego trabajar con esta. Es la puerta de enlace para procesar la información conscientemente. Por lo tanto, su buen funcionamiento es crucial para el aprendizaje y el rendimiento académico.

Aparte de la incidencia de estas dos funciones ejecutivas en el rendimiento académico, también hay relación entre ellas. Marchetti (2014) avala que el trabajo combinado de atención y memoria de trabajo es necesario para producir la mayoría de las experiencias conscientes relacionadas con la cognición y el proceso educativo.

Rabiner et al. (2015) argumentan que los problemas con la atención a la instrucción en el aula y al trabajo escolar son comunes en los niños y predicen dificultades académicas, independientemente de otros problemas conductuales y emocionales. De acuerdo con González et al. (2016) y Barreyro et. al. (2017), las deficiencias que presentan los estudiantes en la adquisición de habilidades de lectoescritura o razonamiento matemático están estrechamente ligadas al funcionamiento de la memoria de trabajo y la atención.

Con estos y otros estudios se ha evidenciado que la memoria de trabajo y la atención son variables neuropsicológicas importantes al momento de referirse al rendimiento académico, lo cual constituye el punto de preocupación para los centros educativos en sus grados y modalidades (Zapata et al., 2009).

Por ese motivo, la investigación se plantea como objetivo determinar la relación entre la memoria de trabajo y el rendimiento académico de alumnos de segundo año de la Escuela Anexa Urania Montás.

Se considera un estudio importante debido a que sus resultados sirven como herramienta estratégica para mejorar el rendimiento académico a través de las dos variables analizadas. Del mismo modo, comprender las funciones de la memoria de trabajo y la atención y su relación con el aprendizaje y rendimiento académico puede ser de gran beneficio en la educación. Las aplicaciones pueden variar desde optimizar significativamente la enseñanza y la estimulación de estas funciones hasta la detección temprana de problemas de aprendizaje y su corrección con sugerencias y programas de intervención.

2. Metodología

El estudio utiliza un enfoque cuantitativo para analizar las variables. La metodología empleada es no experimental, descriptiva y correlacional, ya que se pretende describir las variables medidas y la relación existente entre ellas. Es decir, intenta conocer la relación de la memoria de trabajo y la atención en el rendimiento académico de los estudiantes de segundo grado de la Escuela Anexa Urania Montás.

A los estudiantes se les aplicó la Batería Neuropsicológica WISC-IV Wechsler (1991), que consta de 15 subpruebas. En esta investigación se utilizaron dos subpruebas para medir la memoria de trabajo: Retención de dígitos y Sucesión de números y letras (RD y NL). Para medir el nivel atencional de los estudiantes se utilizaron las subpruebas Clave y Búsqueda de símbolos (CL y BS). En cuanto al rendimiento académico, se tomó como instrumento el registro de calificaciones de los estudiantes durante el período escolar.

Tabla 1
Variables e Instrumentos

Variable	Instrumento	Medición
Memoria de trabajo	Retención de dígitos (RD)	Cuantitativa Puntuación entre 0-32
	Sucesión de números y letras (NL)	Cuantitativa Puntuación entre 0-30
Atención	Clave (CL)	Cuantitativa Puntuación entre 0-59
	Búsqueda de símbolos (BS)	Cuantitativa Puntuación entre 0-45
Rendimiento académico	Registro de calificaciones	Cuantitativa Puntuación entre 0-100

Para la obtención de los resultados, se convirtió la puntuación natural de las subpruebas a puntuación escalar, utilizando la Tabla C-1 (Conversiones de puntuaciones naturales a puntuaciones escalares por grupo de edad) del manual de aplicación versión estandarizada (Del WISC-IV). La puntuación escalar de cada prueba fue sumada para sacar el índice compuesto en la Tabla A-4 correspondiente (IMT). Después se colocaron los resultados por clasificación (muy superior, superior, normal brillante, normal, subnormal, deficiente).

3. Resultados

Para determinar el nivel de atención de los alumnos de segundo año de la escuela Anexa Urania Montás, se analizó la suma de puntuaciones escalares CL + BS en los alumnos bajo estudio; se encontró que dentro de las escalas propuestas la sobresaliente fue de 32. En un rango de normal a muy superior se encuentra un alto porcentaje de los alumnos, de acuerdo

con los parámetros clínicos del WISC-IV Wechsler (2010); aun así tres alumnos (10 % de la población) quedaron en la escala deficiente, lo que indica que poseen falta de atención y requieren intervención para mejorar esta función.

En cuanto a la memoria de trabajo, el índice compuesto IMT de los alumnos estudiados de mayor porcentaje corresponde a las escalas 91 y 97, que dieron como resultado un 16.7 %. El mayor porcentaje de los estudiantes se encuentra en una escala de normal a sobresaliente, según lo que plantea el WISC-IV Wechsler (2010).

Para buscar la correlación entre estas funciones ejecutivas se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, la cual se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2
Correlación entre el Nivel de Atención y la Memoria de Trabajo

	RD + NL	CL + BS	
RD + NL	Correlación de Pearson	1	.231
	Sig. (bilateral)		.218
	N	30	30
CL + BS	Correlación de Pearson	.231	1
	Sig. (bilateral)	.218	
	N	30	30

Fuente: elaboración propia a raíz de los datos extraídos del programa de análisis estadístico SPSS.

Tal como se evidencia, entre la memoria de trabajo (IMT) y la atención medida con el índice compuesto (IVP) no hay relación entre las variables, ya que el valor *p* observado es mayor a .05.

Por otro lado, se presenta la relación de estas funciones con el rendimiento académico.

Tabla 3
Correlación entre Memoria de Trabajo y el Rendimiento académico

	RD + NL	Rendimiento académico	
RD + NL	Correlación de Pearson	1	-.294
	Sig. (bilateral)		.114
	N	30	30

(Continuación)

		RD + NL	Rendimiento académico
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	-.294	1
	Sig. (bilateral)	.114	
	N	30	30

Fuente: Elaboración propia a raíz de los datos extraídos del programa de análisis estadístico SPSS.

En la Tabla 2 se verifica una relación negativa y sin significatividad estadística entre la memoria de trabajo y el rendimiento académico.

Por otro lado, la Tabla 3 muestra la relación entre el rendimiento académico y la atención.

Tabla 4
Correlación entre el rendimiento académico y la atención

		Rendimiento académico	CL + BS
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1	-.153
	Sig. (bilateral)		.420
	N	30	30
CL + BS	Correlación de Pearson	-.153	1
	Sig. (bilateral)	.420	
	N	30	30

Fuente: Elaboración propia a raíz de los datos extraídos del programa de análisis estadístico SPSS.

Como se evidencia en la Tabla 4, entre la atención y el rendimiento académico se observó un coeficiente de correlación negativo y muy bajo no significativo.

4. Discusión y conclusiones

Al estudiar el nivel de atención y la memoria de trabajo de los alumnos, la mayor cantidad presentó un funcionamiento adecuado. Sin embargo, un 10 % manifestó un nivel deficiente. En ese sentido, Bernabéu (2017) sugiere aplicar estrategias basadas en el conocimiento del sistema neural y los procesos implicados en estas funciones que favorecen el aprendizaje.

Con estos datos se muestra que no hay relación entre las variables, ya que el valor p observado es mayor a .05, entre la memoria de trabajo y la atención, debido a que la mayoría de estudiantes mostró funcionamiento adecuado en ambas. Sin embargo, esta investigación no demostró relaciones significativas entre la memoria de trabajo y el rendimiento académico,

ni de este con la atención, porque la mitad de estos alumnos tienen calificaciones regulares y deficientes.

Al hacer correlaciones con el rendimiento académico es importante citar a Chong (2017), quien plantea que es una variable compleja por la incidencia de los factores que intervienen. Por ende, se deben aplicar programas que potencien factores motivacionales y den respuesta a necesidades específicas individuales.

Para resolver algunas de las deficiencias encontradas se diseñó una propuesta de intervención, donde se establecieron pautas pertinentes para incrementar la atención, entrenar la memoria de trabajo y mejorar el rendimiento académico.

5. Agradecimientos y reconocimientos

A la tutora y directora de tesis Ángela Martín Gutiérrez, por llevarme de la mano para poder concluir con esta investigación. A la Universidad de la Rioja, España, por acogerme en su casa de altos estudios, así como al cuerpo docente. De igual manera, también a ISFODOSU por la beca otorgada para cursar hasta finalizar este programa.

6. Referencias bibliográficas

- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Formoso, J., & Burin, D. I. (2017). El rol de la memoria de trabajo y la atención sostenida en la generación de inferencias explicativas. *Liberabit*, 23(2), 233-245. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n2.05>
- Bergman, S. B., & Söderqvist, S. (2017). ¿Cómo es probable que el entrenamiento de la memoria de trabajo influya en el rendimiento académico? Evidencia actual y consideraciones metodológicas. *Frontiers in Psychology*, 8, 69. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00069>
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 6(2), 16-23. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-2-3.pdf>
- Chong, E. G., (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 41(1), 91-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>
- González, S., Fernández, F., & Duarte, J. E. (2016). Memoria de trabajo y aprendizaje: Implicaciones para la educación. *Saber Ciencia y Libertad*, 11(2), 162-176. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5880876.pdf>
- Hussain, S. M. H., & Saleem, S. (2015). Nivel de atención de los estudiantes de secundaria y su relación con su rendimiento académico. *Journal of Arts and Humanities*, 4(5), 92-106. <https://doi.org/10.18533/journal.v4i5.613>
- Marchetti, G. (2014). Atención y memoria de trabajo: dos mecanismos básicos para la construcción de experiencias temporales. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00880>
- Oberauer, K., Farrell, S., Jarrold, C., & Lewandowsky, S. (2016). ¿Qué limita la capacidad de la memoria de trabajo? *Boletín Psicológico*, 142(7), 758-799. <https://doi.org/10.1037/bul0000046>

- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Voelker, P. (2014). Desarrollo de la atención: mecanismos conductuales y cerebrales. *Avances en Neurociencia*, 2014, 1-9.
<https://doi.org/10.1155/2014/405094>
- Rabiner, D., Carrig, M., & Dodge, K. (2015). *Problemas de atención y alcances académicos*. Washington: Chrysalis.
- Wechsler, D., Flanagan, D., & Kaufman, A. (2010). *WISC-IV. Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños - IV: Manual técnico y de interpretación (4.ª edición)*.
- Zapata, L. F., Los Reyes, C. D., Lewis, S., & Barceló, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*. (23), 66-82.

Relación entre el rendimiento académico y los estilos atribucionales de estudiantes de carreras de Educación

Relationship between Academic Performance and Attributive Styles Among Students of Education Careers

Hirrael Santana¹

Angélica Arias-Payano²

Ángela Guzmán-Ramos³

Resumen

En este estudio correlacional con 75 estudiantes de carreras de Educación, se analizó la relación entre los estilos atribucionales y rendimiento académico. En su mayoría, los estudiantes adjudicaron su éxito académico al esfuerzo personal (83 %). En cuanto a las relaciones interpersonales, aproximadamente el 39 % atribuyó el éxito al esfuerzo, mientras que el 34.7 % externalizó el fracaso. Se encontró una correlación significativa y baja entre atribuir el éxito académico a habilidades y el rendimiento, y entre atribuir el fracaso al profesor y el rendimiento. Estos resultados resaltan la relevancia del esfuerzo personal en el éxito académico y en las relaciones entre estudiantes de Educación. La comprensión de los estilos atribucionales puede ser valiosa para mejorar el rendimiento académico y comprender la relación con las demás variables. Sin embargo, se requiere más investigación en esta área para una comprensión más profunda de cómo los estilos atribucionales afectan el desempeño de estudiantes en carreras de Educación.

Palabras clave: rendimiento académico, estilos atribucionales, estudiantes, carreras de Educación, estudio correlacional.

Abstract

In this correlational study with 75 students from education careers, the relationship between attributive styles and academic performance was analyzed. The students predominantly attributed their academic success to personal effort (83%). Regarding interpersonal relationships, approximately 39% attributed success to effort, while 34.7% externalized failure. A significant and low correlation was found between attributing academic success to abilities and academic performance, as well as between attributing failure to the teacher and performance. These results highlight the relevance of personal effort in academic success and relationships among students pursuing education careers. Understanding these attributive styles can be valuable for improving academic performance and understanding relationships with other variables. However, further research in this area is required for a deeper understanding of how attributive styles impact students' performance in education careers.

Keywords: academic performance, attributive styles, students, education careers, correlational study.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, hirrael.santana@isfodosu.edu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2140-156X>

² Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, angelicaamapissu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0015-716X>

³ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, 202110335@issu.edu.do, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2900-6419>

1. Introducción

Las universidades deben analizar las variables que se relacionan con el rendimiento académico de sus estudiantes con el fin de evitar la deserción y facilitar su graduación. Entre las características que se evalúan y se relacionan con el progreso académico y éxito de los estudiantes se encuentran aspectos cognitivo-motivacionales como la autoestima, el autoconcepto y la motivación (Pool-Cibrián & Martínez, 2013). Estos factores se derivan de otro elemento: «el estilo atribucional», que es la forma en que una persona interpreta los eventos que le ocurren. Por lo tanto, el estilo académico atribucional se refiere a cómo un estudiante interpreta los acontecimientos positivos y negativos de su educación, aprendizaje y éxito académico (Petri & Govern, 2015). La atribución se entiende como el proceso de determinar la causa de los hechos o de la conducta. En la vida cotidiana, la atribución es algo que todos hacen a diario, a menudo sin darse cuenta de los procesos y sesgos subyacentes que llevan a esas conclusiones de atribución de éxito o fracaso y que pueden estar relacionadas con el logro académico y hasta con las relaciones interpersonales (Ibarra, 2019; Guzmán & Gutiérrez, 2020). De ahí que la atribución sea un proceso cognitivo mediante el cual los estudiantes explican las situaciones que experimentan en su trayecto universitario.

Según Weiner (1986, como se citó en Barca-Lozano et al., 2019), las atribuciones causales constituyen los elementos fundamentales del comportamiento que afectan la motivación hacia el logro. Estas atribuciones dan origen a nuevas expectativas y a su vez tienen un impacto en los procesos mentales y emocionales al generar consecuencias positivas o negativas. También se plantea que atribuir el éxito o el fracaso en situaciones educativas a diversas causas, como experiencias previas o factores personales, familiares y académicos, puede influir en las expectativas que el estudiante tiene acerca de su éxito o fracaso futuro.

El rendimiento académico es una profunda preocupación de estudiantes, padres, tutores, docentes y autoridades educativas, ya que constituye un indicador del progreso académico y de logro de metas educativas. En algunas ocasiones, este hace referencia a las habilidades y competencias de los estudiantes, que se traducen en los resultados de aprendizajes, pero a menudo la diferencia en este concepto solo se explica por problemas semánticos, ya que se usan como sinónimos (Albán & Calero Mieles, 2017). El éxito académico se ha relacionado con diferentes factores tanto cognitivos como afectivos; así lo han documentado estudios nacionales e internacionales (Álvarez et al., 2015; Barca-Lozano et al., 2019; Fernández et al., 2015).

A partir del trabajo de Matalinares y Yaringaño (2009, p. 175), se asumió la siguiente clasificación de los estilos académicos atribucionales:

Logro académico:

1. Éxito académico atribuido a factores externos y fuera del control del estudiante.
2. Fracaso académico atribuido a falta de esfuerzo (interna y controlable), o a veces al profesor.
3. Éxito académico asociado a habilidad interna y controlable.
4. Fracaso atribuido a falta de habilidad, visto como interno y estable.

Relaciones interpersonales:

1. Fracaso en relaciones atribuido a causas internas como falta de esfuerzo o habilidad.
2. Éxito en relaciones atribuido al esfuerzo personal.
3. Fracaso en relaciones externalizado, atribuido a factores externos como la mala suerte o acciones de otros.
4. Éxito en relaciones atribuido a la habilidad propia y a las acciones de otras personas.
5. Fracaso en relaciones externalizado, atribuido a causas externas.

2. Metodología

El estudio se asume desde una aproximación objetiva, por lo que se enmarca en un enfoque de investigación cuantitativa. Se propuso analizar la relación entre estilos académicos atribucionales y rendimiento de los estudiantes. En esta investigación se utilizó un diseño correlacional. Creswell (2012) definió los diseños correlacionales como estudios cuantitativos que buscan evaluar la relación o asociación entre dos o más variables mediante análisis estadísticos de correlación.

Participaron 75 estudiantes de carreras de Educación pertenecientes a uno de los recintos del ISFODOSU. La muestra se seleccionó de manera intencional: 64 de género femenino, nueve masculinos y dos estudiantes prefirieron no decirlo; las edades fluctuaron entre 17 y 26 años. Cursaban las carreras de Educación Inicial (8), Educación Primaria Primer Ciclo (14), Educación Primaria Segundo Ciclo (32) y Biología (21).

Para la recogida de datos se aplicó la Escala de Estilos Atributivos (EAT) propuesta por Alonso y Sánchez (1992) y adaptada por Matalinares (2009). Este instrumento consta de 68 ítems con opciones de respuesta que van desde completamente en desacuerdo hasta completamente de acuerdo. Los 12 componentes de la escala se subdividen en las dimensiones de logros académicos, con siete componentes, y relaciones interpersonales con cinco. En el caso del rendimiento se utilizó el índice académico general suministrado por los estudiantes a través del instrumento administrado y verificado con las calificaciones de registro.

Para los análisis estadísticos se empleó el *Statistical Package for the Social Sciences*, SPSS versión 21. Se utilizaron tablas de frecuencia para describir las variables, pruebas de diferencias de medias para comparar los grupos por género y programa académico, y pruebas de correlación entre los componentes de la escala y el índice académico de los estudiantes.

3. Resultados

Tabla 1
Descriptivo rendimiento académico general

Índice académico	Frecuencia	Porcentaje acumulado
<2.5	6	8 %
De 2.51 a 2.98	9	12 %
De 3 a 3.5	28	37 %
3.54>	32	43 %
Total	75	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Los valores de índice académico se dividen en cuatro categorías. Un 8 % de los estudiantes tiene un índice académico inferior a 2.5; un 12 % se encuentra en el rango de 2.51 a 2.98. El 37 % exhibe un índice académico entre 3 y 3.5. Finalmente, el 43 % de los estudiantes tiene un índice académico mayor que 3.54.

Tabla 2
Dimensión de logros académicos

Factores	Frecuencia	Porcentaje
1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos.	12	16 %
2. Atribución del éxito académico a la habilidad.	1	1 %
3. Atribución del éxito al esfuerzo.	62	83 %
Total	75	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos observados en la dimensión de logros académicos, la mayoría (83 %) atribuye su éxito académico al esfuerzo personal, mientras que solo un pequeño porcentaje (1 %) lo adjudican a su habilidad innata. Por otro lado, un 16 % tiende a externalizar y considerar incontrolables sus resultados académicos. Estos hallazgos destacan la valoración predominante del esfuerzo como factor clave para el rendimiento académico entre los evaluados.

Tabla 3
Dimensión de relaciones interpersonales

Factores	Frecuencia	Porcentaje
Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.	6	8 %
Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo.	29	38.7 %
Externalización del éxito en las relaciones interpersonales.	3	4 %
Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.	11	14.6 %
Externalización del fracaso.	26	34.7 %
Total	75	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Los datos sobre atribuciones en relaciones interpersonales muestran que aproximadamente el 39 % de los estudiantes atribuye el éxito en sus relaciones al esfuerzo, mientras que el 34.7 % externaliza el fracaso en las mismas. Alrededor del 15 % atribuye el éxito a su habilidad, y solo un 8 % internaliza el fracaso. Además, un 4 % externaliza el éxito en sus relaciones. Estos resultados ilustran cómo los estudiantes interpretan y asocian sus resultados en las relaciones interpersonales, lo que revela variadas actitudes hacia el éxito y el fracaso en este ámbito.

Para determinar si existían diferencias significativas entre los grupos, por género y programa de estudio, en el rendimiento académico y los estilos académicos atribucionales, se procedió a utilizar pruebas no paramétricas de diferencias de medias para grupos independientes, ya que las puntuaciones no se distribuían de manera normal. En el caso de la variable género se utilizó U de Mann Whitney, y para los grupos por programa se utilizó la prueba Kruskal Wallis. En ninguno de los casos se observaron diferencias significativas.

Para establecer la relación entre los estilos atribucionales y el rendimiento de los estudiantes se procedió a calcular la correlación mediante la prueba de Spearman Rho. Según los resultados del análisis solo se observó una correlación significativa baja entre los factores Atribución del éxito académico a la habilidad e índice académico ($r_s = 0.3, p = 0.01 < 0.05$) y Atribución del fracaso al profesor e índice académico ($r_s = 0.23, p = 0.04 < 0.05$).

4. Discusión y conclusiones

Los datos proporcionados en este estudio ofrecen una visión detallada del rendimiento académico y los estilos atribucionales de los estudiantes. Se destaca la importancia del esfuerzo personal en el éxito académico y las relaciones interpersonales, así como la necesidad de abordar y brindar apoyo a aquellos estudiantes que presentan un desempeño académico inferior. Además, se evidencia la relevancia de las percepciones y atribuciones en el rendimiento académico de los estudiantes, lo que sugiere la importancia de promover

actitudes positivas y responsables hacia el proceso educativo y las relaciones con los demás. Estos resultados pueden ser de utilidad para desarrollar estrategias y programas de apoyo que fomenten el éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Sin embargo, estos datos representan un punto específico en el tiempo y estos factores adicionales pueden influir en el rendimiento académico y las relaciones interpersonales de los estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Albán Obando, J., & Calero Mieles, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220.
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Alonso, J., & Sánchez, J. (1992). Estilos atribucionales y motivación: El cuestionario EAT. En Alonso Tapia (Ed.). *Motivar en la adolescencia*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de Educación de la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 19-48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Álvarez, G., Bernal Álvarez, Y., Romero García, G., & Reyes Domínguez, D. R. (2015). Atribuciones causales de los alumnos del SUA Psicología acerca de su rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(4).
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/380/419>
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.1319>
- Guzmán-Zamora, N., & Gutiérrez-García, R. A. (2020). Motivación escolar: metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3).
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/19449
- Ibarra Tancara, J. (2019). Estilos atribucionales en la percepción de logro académico y de relaciones interpersonales en estudiantes de pregrado de Psicología. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 73-88. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n21/n21_a06.pdf
- Matalinares, M., Tueros, R., & Yaringaño, J. (2009). Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 173-189.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v12_n1/pdf/a12v12n1.pdf
- Petri, H. L., & Govern, J. M. (2015). *Motivation: Theory, Research, and Applications* (6th ed.). Thomson.
- Pool-Cibrián, W.J., & Martínez-Guerrero (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-36. <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>

Lengua de Señas Mexicana, clave para la inclusión de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación

Mexican Sign Language, Key to the Inclusion of Students with Barriers to Learning and Participation

Raymundo Murrieta-Ortega¹
Pedro de Jesús⁴

Josué Aportela-Reyes²

Ana María Coca-Bringas³

Resumen

En las Instituciones Formadoras de Docentes, los jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad se enfrentan a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Esto imposibilita que puedan apropiarse de los saberes docentes que se establecen en el perfil de egreso. La problemática se ve reflejada en la licenciatura en Educación Física del BINE de Puebla, México, con dos alumnos de séptimo semestre que presentan discapacidad auditiva. El objetivo de la investigación es describir las dificultades y/o BAP de los estudiantes con discapacidad durante su formación docente.

Abstract

In Teacher Training Institutions, young people with disabilities encounter Barriers to Learning and Participation (BAP). These barriers can hinder their ability to acquire the teaching knowledge outlined in the graduation profile. This issue is exemplified by the experiences of two deaf students in the seventh semester of the Physical Education program at the Benemérita Institución Normal del Estado (BINE) in Puebla, Mexico. Therefore, this research aims to describe the difficulties and/or BAP faced by students with disabilities during their teacher training.

¹ Benemérito Instituto Normal del Estado «Gral. Juan Crisóstomo Bonilla». México, murrieta.ortega.r@bine.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4856-9573>

² Benemérito Instituto Normal del Estado «Gral. Juan Crisóstomo Bonilla». México, aportelarj.lef20@bine.mx, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2707-6813>

³ Benemérito Instituto Normal del Estado «Gral. Juan Crisóstomo Bonilla». México, cocabam.lef20@bine.mx, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6270-4085>

⁴ Benemérito Instituto Normal del Estado «Gral. Juan Crisóstomo Bonilla». México, montielepj.lef20@bine.mx, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7235-6476>

La investigación, de enfoque cualitativo, se enmarca en el diseño narrativo-biográfico mediante la entrevista semiestructurada para recabar los datos. Los resultados indican que los estudiantes sordos presentan bajo nivel de acceso al conocimiento, poca interacción docente-alumno y que es necesario una capacitación docente para conocer y comprender la cultura sorda, además de aprender la Lengua de Señas Mexicana para lograr una comunicación efectiva.

Palabras clave: barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), discapacidad auditiva, educación inclusiva, equidad educativa, Lengua de Señas Mexicana (LSM).

The research employs a qualitative approach, specifically a narrative-biographical design. Data will be collected through semi-structured interviews. The expected results will highlight the challenges faced by deaf students, such as limited access to knowledge, insufficient teacher-student interaction, and the need for teacher training to incorporate knowledge and understanding of deaf culture, including proficiency in Mexican Sign Language, to facilitate effective communication. The research has a qualitative approach, framed in the narrative-biographical design, through the semi-structured interview to collect the data. The results indicate that deaf students have a low level of access to knowledge, little teacher-student interaction, and that teacher training is necessary to know and understand deaf culture, in addition to learning Mexican Sign Language to achieve effective communication.

Keywords: Barriers to Learning and Participation (BAP), hearing impairment, inclusive education, educational equity, Mexican Sign Language (LSM).

1. Introducción

Favorecer la educación inclusiva es un requerimiento planteado desde las políticas públicas del actual Gobierno de México, que establece el eje transversal número 1 del Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2019), denominado «Igualdad de género, no discriminación e inclusión», el cual parte de un diagnóstico general. En él se reconocen las desigualdades que existen por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica.

Se afirma que la eliminación o reducción de estas desigualdades requiere de un proceso articulado en la planeación, el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas y los programas con perspectiva de género y no discriminación. Respecto a la inclusión, la política pública federal es muy clara al afirmar todo lo anterior, sin dejar a nadie atrás (PND, 2019).

Por tanto, el presente tema de investigación contribuye al desarrollo de los objetivos 4 (educación de calidad) y 10 (reducción de las desigualdades) de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2015). En este sentido, dialogar sobre equidad educativa, desigualdad social y derecho a la educación es una necesidad hoy en día, sobre todo, porque se observa que a los jóvenes en condiciones de discapacidad auditiva en México se les dificulta lograr una formación profesional.

En la licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), en Puebla, México, se ha detectado que existe una problemática educativa para que dos de sus alumnos que actualmente cursan el séptimo semestre, se encuentren en la misma igualdad de oportunidades de aprendizaje que sus compañeros, dado que los profesores no cuentan con el conocimiento de la LSM. Esto ha causado que solo se les haya integrado, mas no incluido, algo que rompe los derechos, igualdades, la no discriminación y prevención de la violencia.

Desde esta perspectiva, el estudio se centra en identificar las dificultades presentadas por los estudiantes con discapacidad auditiva, y centra el análisis en el estudiante que ha tomado el rol de intérprete durante las clases, además de valorar una propuesta de ayuda como lo es la Lengua de Señas Mexicana.

La investigación se sustenta en la teoría de la justicia de John Rawls, que hace referencia a la equitativa distribución de la educación, es decir, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio para los miembros menos aventajados. Sobre este tema, Rawls (2002, citado por Bolívar, 2005) sostiene que la sociedad debe establecer iguales oportunidades de educación para todos, independientemente de la renta de la familia. Dos personas dotadas de una voluntad y talentos iguales deberían tener las mismas oportunidades de éxito escolar.

2. Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo, dado que se enfoca en comprender los fenómenos y explorarlos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández et al., 2014). Al mismo tiempo, se enmarca en el método narrativo, ya que utiliza la entrevista estructurada como instrumento para la recolección de los datos.

De acuerdo con Colás (1997, citado por Sandín, 2003), este enfoque sintetiza las aportaciones de las técnicas narrativas en el ámbito psicoeducativo, en donde el conocimiento se organiza en marcos explicativos que, a su vez, sirven como lentes interpretativas para comprender la experiencia. Para Arias-Cardona y Alvarado-Salgado (2015) narrar implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re nombrar y re-crear una serie de acontecimientos.

En la investigación participaron tres estudiantes de Educación Superior, dos de ellos con discapacidad auditiva. Las entrevistas se realizaron de forma presencial y virtual con los tres informantes, con apoyo de una guía de entrevista. Para el análisis de los datos se utilizó la codificación de la información con el uso de códigos abiertos, es decir, «cuando señalamos porciones del texto o palabras que nos llaman la atención» (Strauss y Corbin, citado en Álvarez-Gayou, 2003, p. 188) y códigos axiales, que se refieren a la repetición de términos aportados por el entrevistado.

3. Resultados

Ante la primera pregunta: ¿Cuáles son las dificultades que han enfrentado dos alumnos con discapacidad auditiva de la licenciatura en Educación Física del BINE?, se comenta lo siguiente:

«Dificultades de comunicación durante sesiones virtuales por motivo de la pandemia, al no contar con subtítulos en Google Meet». (Diario de campo). También se comenta que «el déficit auditivo y las diferencias lingüísticas obstaculizaron el acceso a la información y el conocimiento». (Diario de campo).

¿Cómo ha sido la función del estudiante con conocimiento de la LSM para apoyar a sus compañeros?

«Mi función de apoyo ha sido la mejora en condiciones de accesibilidad, facilitadores y barreras para la participación de escolares sordos dentro de la licenciatura». (Diario de campo).

¿Qué propuesta de solución se recomienda para disminuir esta problemática?

«Es importante conocer y comprender la cultura sorda que se encuentra inmersa en nuestra comunidad estudiantil; por ello, es necesario favorecer el incremento de especialistas que dominen la LSM, con el objetivo de que la población sorda tenga oportunidad de acudir a cualquiera de ellos sin necesidad de un intérprete o intermediario». (Diario de campo).

Tabla 1
Dificultades que enfrentan estudiantes sordos

N.º	Aspectos sobresalientes
1	Diferencias lingüísticas
2	Sesiones virtuales con poca interacción
3	Bajo nivel de acceso al conocimiento

Fuente: Diseño propio.

Tabla 2
Apoyo del estudiante intérprete

N.º	Aspectos sobresalientes
1	Intérprete durante las clases
2	Trámites de documentación
3	Apoyo en las jornadas de práctica

Fuente: Diseño propio.

Tabla 3
Capacitación en planta docente en LSM

N.º	Aspectos sobresalientes
1	Conocer y comprender la cultura sorda
2	Lograr una comunicación efectiva
3	Crear las bases necesarias para atender, a futuro, estudiantes con la misma discapacidad

Fuente: Diseño propio.

4. Discusión y conclusiones

El docente es el eje del proceso educativo para la inclusión mediante prácticas pedagógicas, organizadas y sistematizadas (Andrango, 2017). Desde esta perspectiva, la escuela debe cumplir con un actuar pedagógico, didáctico y organizativo, para crear ambientes de aprendizaje con base en el valor de la diversidad y las diferencias, las cuales son premisas básicas para garantizar una educación inclusiva, integral, equitativa y justa.

Para lograrlo, es necesario impulsar la correcta implementación de las políticas públicas que generen las condiciones para una práctica educativa inclusiva. Ante esta necesidad, las personas sordas han desarrollado su propia forma de comunicación, la LSM. Sin embargo, aunque esta les permite comunicarse entre sí, no siempre facilita la relación con el resto de la comunidad, sobre todo con los oyentes que desconocen esa lengua. (Gobierno de México, 2010).

Los resultados plantean que existen diversas necesidades en la capacitación de los docentes de la LEF del BINE para favorecer la inclusión educativa con alumnos que presentan BAP. Es importante que las instituciones formadoras de docentes establezcan acciones académicas encaminadas al fortalecimiento de los saberes docentes de sus egresados, para la eficiente atención de los estudiantes con discapacidad auditiva, y una buena opción es el uso de la LSM.

5. Agradecimientos y reconocimientos

A la licenciatura en Educación Física por las facilidades otorgadas para realizar el presente estudio y a los tres alumnos por aportar la información.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. (Reimpresión). Paidós Educador.
- Andrango, D. A. (2017). «Me incluyo». Programa de fortalecimiento docente para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares de aprendizaje. [Trabajo de fin de máster, Universidad de La Coruña]. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/19666>
- Arias-Cardona, A. M., & Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/_1_AN_226.pdf
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *RECIE*, 3(2). <https://n9.cl/f64oh>
- Gobierno de México. (2010). *Lengua de Señas Mexicana (LSM)*. CONADIS. <https://n9.cl/vr4to>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- UNESCO. (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. <https://n9.cl/oc68>

Autoconcepto académico y su relación con el ajuste escolar en el alumnado de secundaria en República Dominicana

Academic Self-Concept and School Adjustment in Dominican Secondary School Students

Iván Moronta Tremols¹

Ginia Montes de Oca²

Ashley Gutiérrez³

Resumen

Esta investigación busca demostrar la importancia y el tipo de relación que puede tener el autoconcepto académico con las variables del ajuste escolar en el alumnado de secundaria. En el estudio, de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional, y metodología cuantitativa, participaron 7,583 estudiantes: 2,863 hombres y 4,517 mujeres de los sectores públicos (5,319) y privado (2,114). Los instrumentos utilizados fueron el AUDIM-33, SEM y el EBAE-10 para medir el autoconcepto académico, la implicación escolar y la percepción del rendimiento académico, respectivamente. Los resultados más significativos son: a) el autoconcepto posee relación con las dimensiones del ajuste escolar,

Abstract

This study investigates the importance and nature of the relationship between academic self-concept and school adjustment variables in secondary school students. It employs an exploratory, descriptive, and correlational design. A sample of 7,583 students participated, distributed across genders (2,863 males and 4,517 females) and sectors (5,319 public and 2,114 private). The AUDIM-33, SEM, and EBAE-10 instruments measured academic self-concept, school involvement, and perception of academic performance, respectively. Quantitative methodology was used. Key findings include: (a) a positive relationship between self-concept and all dimensions of

¹ Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). República Dominicana, ivan.moronta@ideice.gob.do, ORCID: 0000-0001-8659-7714

² Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). República Dominicana, ginia.montesdeoca@ideice.gob.do, ORCID: 0000-0002-5909-4350

³ Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). República Dominicana, ashley.gutierrez@ideice.gob.do, ORCID: 0009-0009-1827-1793

b) la relación entre el autoconcepto y la implicación es mayor en mujeres, mientras que los hombres la presentan en el autoconcepto y la percepción del rendimiento, aunque es más negativa, c) el sector público muestra una relación mayor en todas las dimensiones.

Palabras clave: autoconcepto académico, implicación escolar, nivel secundario, percepción del rendimiento académico.

school adjustment, (b) a stronger relationship between self-concept and school involvement for females, and (c) a stronger (but negative) relationship between self-concept and perceived performance for males. Additionally, the public sector students exhibited stronger relationships across all dimensions.

Keywords: academic self-concept, school involvement, secondary level, perception of academic performance.

1. Introducción

En las últimas décadas se ha visto un incremento en estudios sobre el rendimiento académico en estudiantes de secundaria debido a la importancia de esta variable en el contexto educativo. Autores como Fuentes et al. (2015) aseguran que con estas investigaciones se establecen posibles predictores del rendimiento académico, dentro de los cuales se encuentran factores psicológicos (autoconcepto), así como variables de ajuste escolar (implicación escolar) (Green et al., 2012; Holm et al., 2017; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Así se percibe la relación del rendimiento académico con la psicología, la sociología y la filosofía (Martín et al., 2013).

Algunos autores definen el rendimiento académico como la valoración del desarrollo del aprendizaje en el proceso pedagógico (De la Fuente-Arias et al., 2010). Para otros, es el resultado de la meta alcanzada por el alumnado al final de un proceso determinado (tarea, examen, actividad, nivel alcanzado, etc.) (Díaz-Mujica et al., 2017).

Según estas definiciones, se puede entender que el rendimiento académico está relacionado con el bienestar del alumnado (Diseth & Samadal, 2014). Distintos estudios encuentran relación entre el rendimiento y el buen comportamiento del estudiantado en el centro educativo, y también con el bienestar fisiológico y psicológico (Russ et al., 2007). En un estudio realizado por Chow (2010) el alumnado con mayor bienestar presentaba mayores aspiraciones educativas y se involucraba más en clases. Lo interesante de este estudio radica en el modelo de regresión diseñado para predecir el rendimiento académico, en el que intervienen variables predictoras como el bienestar, la implicación escolar, la educación de los padres y la edad.

Por otro lado, un bajo rendimiento académico se relaciona con la deserción escolar (López et al., 2011). Tal y como afirma Silvera (2016), el alumnado que obtiene bajos resultados es el que suele tener mayor predisposición al abandono de la escuela.

Debido a lo antes mencionado, resulta preocupante que el rendimiento académico esté relacionado con la deserción escolar (Mena et al., 2010). Un estudio publicado en República Dominicana señala que en 2016 la tasa de deserción era de un 37.7 % en el alumnado dominicano, y donde el 61.2 % de estos pertenecían al nivel preuniversitario (Banco Central de la República Dominicana, 2016). En consonancia con esta problemática que suscita el tener bajo rendimiento académico, Osornio et al. (2011) aseguran que mientras mejor es el promedio, mayor es el propósito de vida que se tiene, lo que podría ayudar a reducir estas conductas disruptivas. Es decir, mientras más bajo es el promedio, el alumnado será más propenso a tener conductas disruptivas y, por tanto, se ve afectada la convivencia escolar. Según Pollmann (2018), una buena convivencia escolar, en la que se impliquen todos los agentes de la comunidad educativa, sería el reflejo de un buen rendimiento académico.

Por lo que, resulta de gran interés que el país pueda contar con estudios que demuestren la importancia y el tipo de relación entre el autoconcepto académico y las variables del ajuste en el alumnado de secundaria. De esta manera se podrían desarrollar estrategias y políticas públicas que permitan hacer frente a estas situaciones y describir la relación del autoconcepto académico en el ajuste escolar según variables sociodemográficas.

2. Metodología

Este estudio posee un alcance exploratorio, descriptivo y correlacional, ya que busca especificar las propiedades importantes de un grupo de personas y, a su vez, identificar si dos o más variables poseen algún tipo de relación. Además, se trabajó desde un enfoque cuantitativo, al utilizar los datos recogidos para dar respuestas a preguntas de investigación.

2.1. Instrumentos

El *autoconcepto académico* se valoró con el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM-33) (Fernández-Zabala et al., 2015). El AUDIM posee 33 ítems que se responden en escala tipo Likert de cinco grados, 1 = falso y 5 = verdadero. Sin embargo, solo se han tomado ocho ítems relacionados con el autoconcepto académico. El autoconcepto académico matemático posee 4 y lo mismo en el caso del académico verbal.

La *implicación escolar* se midió con una validación al castellano de Ramos-Díaz et al. (2016) del School Engagement Measure (SEM) de (Fredricks et al., 2004). Consta de 19 ítems que se responden en tipo Likert, y mide tres dimensiones: conductual, emocional y cognitiva.

El *rendimiento académico percibido* se evaluó sacando una dimensión de la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10; Moral et al., 2010). El instrumento original posee 10 ítems que se responden en formato Likert de seis grados, y en este estudio se utilizaron solo tres ítems.

2.2. Muestra

La población total del estudio fue de 7,583 estudiantes de secundaria, distribuidos entre las 18 regionales educativas. La distribución de la muestra en función del género y el sector se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución muestral por sexo y sector

Sexo			n	Sector			n
Masculino	Femenino	Perdidos	Total	Público	Privado	Perdidos	Total
2,863	4,517	203	7,583	5,319	2,114	150	7,583
37.8 %	61.2 %	2.7 %	100 %	70.1 %	27.9 %	2 %	100 %

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos de la correlación del autoconcepto académico, la implicación escolar y la percepción del rendimiento académico según el sexo.

Se aprecia que todas las variables poseen relaciones significativas; las mujeres exhiben mejor relación del autoconcepto académico con las dimensiones de la implicación escolar. A su vez, los hombres poseen una relación más fuerte que las mujeres en la percepción del rendimiento académico. No obstante, esta relación es negativa, pues indica que a medida que haya mayor autoconcepto académico e implicación escolar, el estudiante se percibe con un rendimiento académico más bajo.

Tabla 2
Correlación del autoconcepto académico
con las variables del ajuste escolar según su sexo

		AM	AV	AAG	IC	IE	ICO	IEG	PRA
A.M.	r Pearson		.273***	.739***	.162***	.185***	.121***	.192***	-.197***
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
A.V.	r Pearson	.265***		.850***	.235***	.357***	.288***	.384***	-.287***
	p	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
A.A.G.	r Pearson	.747***	.839***		.253***	.351***	.268***	.374***	-.309***
	p	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
I.C.	r Pearson	.163***	.272***	.279***		.341***	.283***	.533***	-.213***
	p	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
I.E.	r Pearson	.190***	.329***	.334***	.353***		.489***	.833***	-.332***
	p	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
I.CO.	r Pearson	.165***	.357***	.339***	.330**	.449***		.860***	-.261***
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
I.E.G.	r Pearson	.220***	.419***	.413***	.562**	.820***	.853***		-.352***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
P.R.A.	r Pearson	-.194***	-.284***	-.305***	-.190***	-.330***	-.248***	-.341***	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AM= Autoconcepto Matemático, AV= Autoconcepto Verbal, AAG= Autoconcepto Académico General, IC= Implicación Conductual, IE= Implicación Emocional, ICO= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Escolar General, PRA= Percepción Rendimiento Académico.

Nota: Las correlaciones superiores de la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se observa que existe relación en todas las dimensiones según el sector; el público es el que mayor grado de relación presenta, ya sea de forma positiva como negativa. Al igual que en el resultado anterior, los alumnos de ambos sectores con mayor nivel de autoconcepto y mayor implicación exhiben un nivel más bajo en la percepción del rendimiento académico.

Tabla 3
Correlación del autoconcepto académico con las
variables del ajuste escolar según el sector en el que estudia

		AM	AV	AAG	IC	IE	ICO	IEG	PRA
A.M.	r Pearson		.263***	.746***	.170***	.186***	.149***	.207***	-.183***
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
A.V.	r Pearson	.236***		.838***	.268***	.354***	.346***	.418***	-.293***
	p	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
A.A.G.	r Pearson	.728***	.838***		.281***	.349***	.323***	.405***	-.305***
	p	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
I.C.	r Pearson	.122***	.205***	.213***		.361***	.333***	.562***	-.201***
	p	.000	.000	.000		.000	.002	.000	.000
I.E.	r Pearson	.173***	.260***	.280***	.294***		.500***	.831***	-.350***
	p	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
I.CO.	r Pearson	.103***	.232***	.221***	.213**	.301***		.870***	-.265***
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
I.E.G.	r Pearson	.181***	.322***	.329***	.508**	.789***	.788***		-.356***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
P.R.A.	r Pearson	-.211***	-.242***	-.289***	-.174***	-.264***	-.183***	-.289***	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AM= Autoconcepto Matemático, AV= Autoconcepto Verbal, AAG= Autoconcepto Académico General, IC= Implicación Conductual, IE= Implicación Emocional, ICO= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Escolar General, PRA= Percepción Rendimiento Académico.

Nota: Las correlaciones superiores de la diagonal son las del sector público y las inferiores las del privado.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Tras los resultados obtenidos, se ha podido observar que existe relación en todas las dimensiones, que llegan a ser positivas y negativas sin importar el sexo y el sector educativo al que pertenezcan. Resulta interesante que en el primer objetivo la relación más fuerte entre el autoconcepto académico y la implicación escolar se presenta en las mujeres, lo que es corroborado por otros estudios (Cava et al., 2010; Hernando et al., 2013; Veiga et al., 2014).

Por otro lado, se puede apreciar que los hombres poseen una relación de mayor grado que las mujeres entre el autoconcepto y la implicación escolar con la percepción del rendimiento académico. Hay que tomar en cuenta que en ambos sexos esta relación sucede de manera negativa, lo que significaría que a mayor autoconcepto académico y mayor implicación escolar, menor será la percepción del rendimiento académico. Es decir, el alumnado se percibirá como un estudiante con poco rendimiento escolar.

En cuanto al sector educativo, el público presenta un nivel más alto sin importar si es positivo o negativo. A modo general, se puede decir que estos resultados nos señalan que existe

una relación inversa entre la percepción del rendimiento académico y el resto de las variables (autoconcepto académico e implicación escolar). Esto puede dejar entrever que los alumnos que tienen mayor autoconcepto académico y que más se implican son, a la vez, más exigentes consigo mismos y muestran menores niveles de percepción de su rendimiento académico.

5. Referencias bibliográficas

- Banco Central de la República Dominicana. (2016). *Encuesta Nacional de la Fuerza de Trabajo*. Banco Central de la República Dominicana.
- Cava Caballero, M. J., Buelga Vázquez, S., Musitu Ochoa, G., & Murgui Pérez, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Chow, H. P. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of Canadian undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 473-496.
- De la Fuente-Arias, J., Vicente, J., Sánchez, F., & Berbén, A. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- Díaz-Mujica, A., Pérez, M. V., González-Pineda, J. A., & Núñez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39(157), 87-104. [10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58442](https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58442)
- Diseth A., & Samadal O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education*, 17(2): 269-291.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A. & Goñi, A., (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore, & L. Lippman. (Eds.). *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish?* (pp. 305-321). NY: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. *Un estudio con adolescentes españoles*. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- Green, J., Liem, G., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Hernando, Á., Oliva, A., & Ángel Pertegal, M. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23.
- Holm, M. E., Hannula, M. S., & Björn, P. M. (2017). Mathematics-related emotions among Finnish adolescents across different performance levels. *Educational Psychology*, 37(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1152354>
- López, E., Velázquez, J., & Ibarra, G. (2011). Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.

- Martín, A. J., Wilson, R., Liem, G. A., & Ginns, P. (2013). Academic momentum at university/college: Exploring the roles of prior learning, life experience, and ongoing performance in academic achievement across time. *The Journal of Higher Education, 84*(5), 640-674.
- Mena, L., Fernández, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 119-145.
- Moral, J., Sánchez-Sánchez, J., & Villarreal-González, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 23*(2), 1-11.
- Osornio, C., Sánchez T. H., R., Heshiki H., L., & Valadez N., S. (2011). El bienestar psicológico, predictor del rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. *Archivos en Medicina Familiar, 13*(3), 111-116.
- Pöllmann, A. (2018). La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(1), 83-92.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1461/1608>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology, 19*, 1-9.
<https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94>
- Rodríguez, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 397-414. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002>
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality, 35*(7), 919-936.
- Silvera, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista Educación y Humanismo, 18*(31), 313-325.
- Veiga F. H., Burden, R., Appleton, J., Céu, T., & Galvao, D. (2014). Student's engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Journal of Psychology and Education, 9*, 29-47.