



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

***Diseño, desarrollo y validación de un instrumento
para la detección de necesidades de orientación
educativa en estudiantes universitarios***

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Fabiola Guadalupe Hernández Ortiz

Director de tesis

Dr. Joaquín Caso Niebla

Ensenada B. C. México, noviembre de 2018.



Ensenada, B.C., a 22 de octubre de 2018.

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. FABIOLA GUADALUPE HERNÁNDEZ ORTIZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

“DISEÑO, DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta azul que parece decir "J. Caso Niebla".

Dr. Joaquín Caso Niebla



Ensenada, B.C., a 22 de octubre de 2018.

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. FABIOLA GUADALUPE HERNÁNDEZ ORTIZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“DISEÑO, DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Alicia", written over a horizontal line.

Dra. Alicia Alelí Chaparro Caso López



Ensenada, B.C., a 22 de octubre de 2018.

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **FABIOLA GUADALUPE HERNÁNDEZ ORTIZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

**“DISEÑO, DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA
DETECCIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS”.**

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en azul que parece decir "CDL".

Mtro. Carlos David Díaz López

*Dedico esta tesis a Dios, mi guía y mi pilar.
A Mary, Diana, Ana y David por su amor y apoyo incondicional.*

Agradecimientos

Al Dr. Joaquín Caso por ser un excelente director de tesis y un ejemplo a seguir. Por brindarme siempre su confianza, motivación y conocimientos que hicieron de la maestría y el trabajo de tesis una experiencia grata, así como de crecimiento académico, profesional y personal.

Al Mtro. Carlos Díaz por su amabilidad y disposición para asesorarme y atender todas mis dudas. Por brindarme su apoyo y hacer ameno el proceso de desarrollo de la tesis.

A la Dra. Coral González por transmitirme siempre su alegría y pasión por la investigación, por sus atinadas observaciones y por el apoyo brindado para sentirme como en casa durante mi estancia en España.

A la Dra. Alicia Chaparro por ser parte importante de mi formación durante la maestría, por compartir sus conocimientos y su sentido de ética y responsabilidad en la labor del investigador en la Educación. Asimismo por los valiosos comentarios y observaciones realizados al trabajo de tesis.

A los profesores del IIDE por su compromiso y disposición para transmitir su conocimiento y ayudarme a crecer en mi formación académica, profesional y personal.

Al personal administrativo del IIDE por su compromiso, disposición, atención y buen trato.

A la Dra. Armandina Serna por el apoyo y las facilidades brindadas desde la Coordinación General de Formación Básica de la UABC para desarrollar varias etapas de este trabajo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el financiamiento otorgado para hacer posible mis estudios de Maestría.

Contenido

Resumen.....	1
Planteamiento del problema.....	2
Objetivos.....	5
Objetivo general.....	5
Objetivos específicos.....	5
Justificación.....	6
Capítulo 1. Origen, desarrollo y conceptualización de la orientación educativa.....	8
Origen y desarrollo de la orientación educativa.....	8
Conceptualización de la orientación educativa.....	15
Capítulo 2. Marco general de la orientación educativa.....	18
Modelos de orientación educativa.....	18
Modelo teóricos.....	18
Modelos de intervención.....	20
Modelo de consulta.....	20
Modelo clínico.....	21
Modelo de programas.....	22
Modelo de servicios.....	22
Principios de la orientación educativa.....	24
Principio de prevención.....	24
Principio de desarrollo.....	25
Principio de intervención social.....	25
Principio del fortalecimiento personal o <i>empowerment</i>	26
Funciones de la orientación educativa.....	27
Capítulo 3. Áreas, contextos de intervención y detección de necesidades en la orientación educativa.....	33
Áreas de intervención de la orientación educativa.....	33
Orientación profesional.....	33
Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	34
Atención a la diversidad y escuela inclusiva.....	34
Orientación para la prevención y el desarrollo.....	35

Contextos de intervención y agentes en la orientación educativa.....	36
La orientación educativa en la educación superior.....	37
Detección de necesidades de orientación educativa en la educación superior.....	39
Capítulo 4. Estándares de calidad psicométrica asociadas al diseño y validación de un test.....	43
Consideraciones metodológicas asociadas al diseño de un test.....	43
Validez y confiabilidad.....	46
Capítulo 5. Método.....	51
Etapa 1. Definición de la estructura del instrumento.....	51
Participantes.....	51
Materiales.....	51
Procedimiento.....	52
Etapa 2. Desarrollo del instrumento.....	53
Participantes.....	53
Procedimiento.....	54
Etapa 3. Obtención de evidencias de validez basadas en el contenido.....	54
Participantes.....	54
Materiales.....	54
Procedimiento.....	55
Análisis.....	56
Etapa 4. Obtención de evidencias de validez basadas en la estructura interna.....	57
Participantes.....	57
Instrumentos.....	57
Procedimiento.....	58
Análisis.....	59
Capítulo 6. Resultados.....	61
Etapa 1. Definición de la estructura del instrumento.....	61
Etapa 2. Desarrollo del instrumento.....	63
Etapa 3. Obtención de evidencias de validez basadas en el contenido.....	64
Etapa 4. Obtención de evidencias de validez basadas en la estructura interna.....	66
Capítulo 7. Discusión y conclusiones.....	68
Referencias.....	74

Apéndice	88
Apéndice A. Presentación de los componentes iniciales de la tabla de especificaciones.....	88
Apéndice B. Presentación de la sesión de validación de contenido.....	89
Apéndice C. Cuadernillo de trabajo para la validación de contenido.....	92
Apéndice D. Formato de evaluación.....	103
Apéndice E. Versión final del inventario.....	104
Apéndice F. Listado de instrumentos seleccionados para el conjunto.....	119
Apéndice G. Tabla de especificaciones del inventario.....	120
Apéndice H. Puntuaciones obtenidas en la validación de contenido.....	126
Apéndice I. Frecuencias y porcentajes de las respuestas de los ítems.....	130
Apéndice J. Índices de consistencia interna y discriminación.....	165
Apéndice K. Índices de ajuste de los modelos propuestos	175

Lista de tablas

Tabla 1	Desarrollo histórico de la orientación educativa en México.....	14
Tabla 2	Definiciones de orientación educativa.....	16
Tabla 3	Instrumentos utilizados en estudios sobre necesidades de orientación educativa.....	41
Tabla 4	Componentes iniciales de la tabla de especificaciones del instrumento.....	52
Tabla 5	Criterios y escala de valoración del contenido del instrumento.....	55
Tabla 6	Distribución de participantes por unidad académica.....	57
Tabla 7	Componentes principales del inventario.....	58
Tabla 8	Componentes de la tabla de especificaciones del instrumento.....	62
Tabla 9	Índice de discrepancia interjueces.....	64
Tabla 10	Índices de consistencia interna y discriminación de los ítems del instrumento.....	66
Tabla 11	Índices de bondad de ajuste por modelo.....	67

Resumen

El propósito de este estudio fue diseñar, desarrollar y validar un instrumento para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios, tomando en cuenta la revisión teórica-empírica de variables asociadas a la orientación educativa y consideraciones metodológicas para el diseño de los test, así como directrices y estándares de calidad psicométrica existentes (AERA, APA y NCME, 2014; INEE, 2017; ITC, 2013). La metodología en cuatro etapas documenta los objetivos, el procedimiento y los resultados que permitieron: determinar la estructura del diseño, desarrollar el instrumento y documentar las evidencias de validez de contenido y de estructura interna. Los procesos de revisión inherentes al diseño y desarrollo contaron con la participación de especialistas en evaluación educativa y expertos en orientación educativa, además de siete jueces que conformaron el comité de validación de contenido. La aplicación del instrumento se realizó a 1491 estudiantes de primer semestre de la licenciatura en ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) por medio de una plataforma web. Los resultados de los análisis realizados al instrumento indican buenos índices de consistencia interna y discriminación de los ítems. En general, los modelos sometidos a prueba mediante el análisis factorial confirmatorio indican buen ajuste, sólo tres son susceptibles de mejora.

Palabras clave: test de diagnóstico, orientación, medición, validez, educación superior.

Planteamiento del problema

La orientación educativa es una disciplina que tiene un rol central en la Educación, dado que apoya diversos procesos esenciales para cumplir objetivos particulares de los niveles y ámbitos educativos (Álvarez y Bisquerra, 2018). Específicamente en la educación superior la orientación educativa se ha convertido en un medio que apoya los procesos de ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes (Romero y Figuera, 2018; Silva, 2015). Para que esta disciplina pueda cumplir con el objetivo de apoyar los procesos educativos de ese nivel, los orientadores recurren comúnmente a instrumentos que les proporcionan información específica de los estudiantes a fin de identificar y atender sus necesidades (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2012).

Como parte del esbozo inicial de este estudio, se realizaron diversas búsquedas de artículos de investigación en EBSCO, SCOPUS y SAGE en mayo de 2018 que permitieran documentar la existencia de instrumentos de medición utilizados en apoyo a la orientación educativa, identificando lo siguiente: (a) un mayor uso de dichos instrumentos en la educación básica y media superior con respecto a la educación superior; (b) el empleo de pruebas y baterías psicológicas orientadas a la medición de rasgos de personalidad, inteligencia y aptitud académica; (c) el empleo de cuestionarios o inventarios enfocados a evaluar distintos aspectos relacionados con el aprendizaje y las actividades de estudio; (d) la utilización de instrumentos de autoinforme orientados a la medición de variables no cognitivas, tales como la motivación intrínseca, el autocontrol, la autoestima, la resiliencia y la empatía, entre otros; (e) el uso de inventarios de orientación vocacional, principalmente en el nivel medio superior; (f) la fundamentación de estos instrumentos en apego estricto a una teoría psicológica en particular; (g) una marcada tendencia al empleo de instrumentos con una clara orientación clínica; (h) el dominio de técnicas cuantitativas

sobre aquellas de naturaleza cualitativa (i) tiempo considerable para su aplicación e interpretación; y (j) la escasa documentación de las evidencias de validez y otras propiedades psicométricas.

El uso de instrumentos en la orientación educativa permite recuperar información que sirve de insumo para la detección de necesidades, actividad del orientador que abona al diseño e implementación de estrategias de intervención en las instituciones educativas (Bausela, 2007). De esta forma, la detección de necesidades se convierte en fundamento de la toma de decisiones, y con ello en un mecanismo que coadyuva a la definición de acciones para generar cambios, tanto en las estrategias de la institución como en la vida de los estudiantes (Roldán, 2014). En lo particular, la detección de necesidades de orientación en la educación superior permite prevenir y atender situaciones problemáticas que ponen en riesgo su permanencia, adaptación y transición en la institución (reprobación, rezago, deserción, depresión, etc.), sienta las bases para potenciar sus habilidades, competencias, destrezas y conocimientos, así como para generar condiciones que propicien el desarrollo psicológico y socio-emocional (bienestar, satisfacción, autoestima) de los estudiantes del estudiantes.

Por tanto, el orientador debería apoyarse en cierto tipo de instrumentos que le permitan obtener información apropiada, precisa y de calidad para atender la realidad educativa de la educación superior. Es decir, enfocados en recuperar información de los distintos contextos de los estudiantes (personal, escolar, familiar) y desde una perspectiva integradora para la detección de necesidades (contextual, personalidad, variables cognitivas y no cognitivas) a gran escala, dado el tamaño de la población que se atiende en las Instituciones de Educación Superior (IES), y con extensión moderada, debido a los tiempos y costos de aplicación.

Con base en lo planteado, se propone diseñar, desarrollar y validar un instrumento que permita detectar necesidades de orientación en estudiantes universitarios, que considere información de los ámbitos personal y académico, que integre diversos tipos de variables (contextuales, psicológicas, socio-emocionales y habilidades académicas), que cuente con evidencias de validez que respalden las interpretaciones propuestas de los resultados obtenidos por dicho instrumento, y que presente beneficios en cuanto al tiempo de aplicación y costos.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar, desarrollar y obtener evidencias de validez de un instrumento para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

- Determinar las variables, indicadores e ítems que conforman la estructura del instrumento con base en la revisión de la literatura especializada y la investigación precedente.
- Aportar evidencias de validez basada en el contenido, particularmente en lo relativo a la pertinencia, relevancia, claridad y suficiencia de los componentes que conforman el instrumento.
- Aportar evidencias de validez basadas en la estructura interna del instrumento mediante el análisis de sus ítems, el índice de consistencia interna y el análisis factorial confirmatorio.

Justificación

Existen tres razones principales que justifican el diseño, desarrollo y validación de un instrumento para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios:

Relevancia social y práctica

El desarrollo de este tipo de instrumentos trae consigo beneficios para diferentes actores y entidades. En primer lugar, es relevante para los orientadores educativos, debido a la utilidad que representa contar con una herramienta integral que apoye el proceso de detección de necesidades de orientación educativa, lo que les representaría poder tener información válida y confiable relacionada con el perfil de ingreso de los estudiantes. Esta información haría las veces de insumo para orientar el diseño e implementación de estrategias de intervención para la prevención y atención de problemáticas comunes en la educación superior (rezago, reprobación y deserción).

En segundo lugar, recuperar información con un instrumento de tales características beneficia a los estudiantes, ya que se beneficiarían de las acciones que se deriven de la detección de necesidades realizada por los orientadores educativos, orientadas a crear mejores condiciones durante su trayectoria escolar.

En tercer lugar, las Instituciones de Educación Superior (IES) se beneficiarán de los resultados de su aplicación al ampliar el conocimiento de los estudiantes de nuevo ingreso y de las acciones que realicen las áreas de orientación educativa en apoyo a las funciones sustantivas de la

institución. Además, permite sistematizar y articular información que generalmente se encuentra dispersa en distintas fuentes y procesos.

Por último, se beneficiará a investigadores educativos interesados en este tipo de temáticas vinculadas al entorno de la educación superior.

Aporte teórico y metodológico

El diseño, desarrollo y validación de un instrumento representa, en sí mismo, una contribución teórica y metodológica pues tanto su fundamentación como la sistematización de las acciones y tareas asociadas se realizarán en apego a diversas consideraciones metodológicas y a las directrices y estándares de calidad psicométrica establecidas para el diseño de un test. Este proceso también implicará establecer evidencia de las relaciones entre constructos y variables de diversa índole (personales, académicas, contextuales, psicológicas, socio-emocionales y de habilidades académicas) que guíen el estudio de las necesidades de orientación educativa de estudiantes de educación superior.

Viabilidad

Existe el interés, el apoyo y la autorización de la Coordinación General de Formación Básica (CGFB) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) para la realización de este trabajo.

Capítulo 1. Origen, desarrollo y conceptualización de la orientación educativa

El origen de la orientación como disciplina si bien se remonta a finales del siglo XIX y principios del XX, tiene su primer antecedente en el pensamiento griego, específicamente con Sócrates, Platón y Aristóteles. Entre sus contribuciones se encuentra la importancia del conocimiento de sí mismo y el cómo ello permite a los individuos lograr su adecuación social a partir de sus aptitudes y de la elección de actividades conforme a sus intereses (Monescillo, Méndez y Bisquerra, 1998).

Posteriormente, en la Edad Media Santo Tomás de Aquino manifiesta en sus obras *Suma Teológica* y *las Cuestiones Disputadas*, las primeras sugerencias pedagógicas para el ejercicio de la enseñanza eficaz basadas en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas. En esa misma época, Ramón Llull en *Doctrina Pueril* sugiere la conveniencia de que cada persona elija la ocupación que mejor pueda desempeñar de acuerdo con las capacidades y preferencias (Bisquerra 1996; Monescillo et al., 1998; Vélaz de Medrano, 1998).

Durante el Renacimiento, se resalta el trabajo de tres españoles como precursores de la orientación (Bisquerra, 1996). El primero, Rodrigo Sánchez de Arévalo quien daba importancia a proporcionar información sobre las distintas ocupaciones para realizar una adecuada elección profesional. El segundo, Juan Luis Vives quien sostenía la necesidad de conocer las aptitudes de la persona con la finalidad de orientar hacia las profesiones más acordes. El tercero, Huarte de San Juan quien aseguraba que los hombres son diferentes debido a su naturaleza innata, a las influencias del ambiente y a la educación recibida, por lo que los individuos se encuentran condicionados por las habilidades que les caracterizan, mismas a las que les corresponde una profesión determinada.

El siglo XIX fue determinante para los trabajos sobre orientación que se habían desarrollado hasta esa época. Repetto (2009) mencionó que este marcó con diferentes acontecimientos, el punto de referencia y el contexto idóneo para el establecimiento y reconocimiento formal de la orientación como una disciplina científica. Destacando el desarrollo de la ciencia, el impulso del método científico-experimental, el nacimiento de nuevas teorías en el campo de la Educación y la Psicología, la industrialización y la necesidad de tener especialistas para solucionar los problemas que aquejaban a la población debido a los cambios sociales, económicos y políticos.

En Europa la orientación como disciplina comienza a desarrollarse a finales del siglo XIX, concediendo mayor énfasis a los ámbitos profesional y laboral, tomando el nombre de orientación profesional (Bisquerra, 1996). Monescillo et al. (1998) señalaron que los países europeos pioneros en la orientación profesional fueron Alemania y Bélgica, con acontecimientos entre los que destacan la inauguración en Berlín de la primera Oficina de Formación Profesional en 1898, y un año después la fundación en Bélgica del primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa.

A inicios del siglo XX, Alemania apertura en 1902 una nueva Oficina de Formación Profesional en Múnich, lo que permitió que en 1910 en Reino Unido, y en 1918 en Alemania, se establecieran las primeras leyes que regularan los servicios de orientación laboral (Bisquerra, 1996). Entre 1916 y 1918 en Suiza, se constituye la Asociación Suiza de la Orientación Profesional y de la Protección de los Aprendices, y se funda un gabinete de orientación profesional en el Instituto Jean Jacques Rousseau, el cual publica obras de gran trascendencia correspondientes a la acción orientadora europea de la época (Bisquerra, 1996; Monescillo et al., 1998; Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2012).

Simultáneamente, los miembros de la Escuela Psicopedagógica de Ginebra, entre los que se encontraban personajes de la talla de Ferrière, Piaget y Claparède, realizaron aportaciones significativas a los movimientos de renovación pedagógica con sus repercusiones correspondientes a la forma de concebir la orientación. Unos años después, se funda en Francia (1928) el primer Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y Orientación Profesional (Bisquerra, 1996; Monescillo et al., 1998).

Los acontecimientos registrados en Alemania, Bélgica, Francia, Reino Unido y Suiza repercutieron en la creación de las primeras Oficinas de Orientación Profesional, en el establecimiento de comités y asociaciones enfocadas a la orientación profesional y al estudio de los procesos de aprendizaje (Monescillo et al., 1998), así como en la oferta de servicios de orientación profesional a diversas instancias del gobierno y otros centros especializados (Bisquerra, 1996).

Hacia los años treinta y cuarenta la orientación profesional dio un giro importante, al concentrar su atención en las necesidades de los individuos, adquiriendo variaciones en su nombre tales como orientación personal y escolar (Bisquerra, 1996). En Italia se registraba un aumento de centros psicopedagógicos con una tendencia psicotécnica orientada a la resolución de problemas personales (Monescillo et al., 1998), mientras que en Bélgica se desarrollaba en 1936 la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, denominación que sirvió de ejemplo para los demás países europeos. Además, se abrieron diversos Centros Psico-médico-sociales, Centros Universitarios de Orientación, Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, Centros de Acogida, y Centros de Orientación e Iniciación Socio-profesional (Bisquerra, 1996; Monescillo et al., 1998).

Resultado del periodo entre 1930 y 1950 los términos sobre orientación profesional, personal y escolar que se habían utilizado cambian por orientación educativa. Dado que los países europeos concentraron su atención en las necesidades de las personas en el contexto escolar, lo que trajo consigo la oferta de servicios de orientación educativa en entornos escolares y profesionales, servicios de empleo con programas para las personas que contemplaban la posibilidad de cambio de carrera, agencias de orientación independientes y servicios de orientación universitaria (Bisquerra, 1996; Monescillo et al., 1998; Parras et al., 2012).

Durante la década de los sesenta en Europa, la atención de la orientación educativa se concentraba en los ámbitos vocacional y personal desde un punto de vista personal centrado en el desarrollo (Bisquerra, 1996). Al mismo tiempo se incrementaba la oferta de servicios de orientación educativa mediante grupos de apoyo psicopedagógico en Centros Médicos-psicopedagógicos, en las Oficinas Nacionales de Información sobre la Enseñanza y las Profesiones, en servicios académicos de los Centros de Información y Orientación, y entre otras modalidades de servicios (Bisquerra, 1996; Monescillo et al., 1998; Parras et al., 2012).

Finalmente, para la década de los setenta los países europeos incorporaron la orientación educativa como parte del currículo escolar, otorgando al profesor el papel de figura de la orientación al interior del grupo escolar y al orientador educativo la figura de encargado de la orientación individual de los estudiantes (Monescillo et al., 1998). Además de crear sistemas de orientación educativa externos con influencia en los ámbitos escolar y profesional, marcando la pauta para un mayor desarrollo de la orientación educativa en diferentes ámbitos con una práctica más integral y diversa que se mantiene en la actualidad (Bisquerra, 1996; Monescillo et al., 1998; Parras et al., 2012).

En lo que concierne al continente americano, Álvarez y Bisquerra (2018) señalaron que la orientación como disciplina se comenzó a desarrollar a inicio del siglo XX en Estados Unidos, vinculada a los ámbitos profesional y laboral con un fuerte componente vocacional, siendo conocida como orientación vocacional. Ésta formó parte del movimiento vocacional, caracterizado por una preocupación social y un interés en fomentar la formación profesional, mediante la fundación de una serie de instituciones y organizaciones dedicadas a apoyar a los individuos a adaptarse a las nuevas situaciones laborales. Entre los principales exponentes e iniciadores del movimiento se encuentran Parsons, Davis, Kelly y Brewer, quienes contribuyeron al desarrollo conceptual de la orientación vocacional (Álvarez y Bisquerra, 2018).

Monescillo et al. (1998) mencionaron que en 1914 surge un movimiento llamado *Counseling*, que cambió de un carácter clínico influenciado por la psicometría y la teoría de rasgos y factores, al modelo que se seguía de orientación vocacional. Como consecuencia, la orientación vocacional se centró en los aspectos clínicos e individualizados y en el uso de tests para el estudio de las aptitudes, los intereses, las limitaciones y la personalidad. Sin embargo, es hasta los años treinta que el término *Counseling* se utiliza propiamente para la orientación vocacional como resultado de la publicación del libro *Workbook in vocations* de Proctor, Benefield y Wrenn (Monescillo et al., 1998; Parras et al., 2012; Vélaz de Medrano, 1998).

En 1942, Carl Rogers inicia un nuevo enfoque asumiendo una premisa humanista, estableciendo principios como la orientación no directiva y la terapia centrada en el cliente, pero enfocada al ámbito educativo (Monescillo et al., 1998). Posteriormente, Bisquerra (1996) señaló que emergieron otros enfoques destacando la psicoterapia racional-emotiva de Ellis, la psicoterapia por inhibición recíproca de Wolpe, los constructos personales de Kelly, la logoterapia de Frankl,

la terapia de la Gestalt, el análisis transaccional y los enfoques eclécticos, mismos que aportaron desde la Psicología marcos de referencia más amplios, elementos teóricos y aplicaciones prácticas que contribuyeron al desarrollo de la orientación vocacional.

En la década de los cincuenta se gestó en Estados Unidos una nueva corriente que se enfocaría en impulsar la elección de carrera de las personas. Retomando aspectos relativos a las posiciones y roles ocupados por una persona a lo largo de toda su vida e incorporando elementos aspiracionales con una perspectiva del desarrollo. Su principal representante Donal E. Super, hizo especial énfasis en el reconocimiento de las teorías del desarrollo enfocadas en lo vocacional, ampliando el campo de actuación de la orientación vocacional centrada no sólo en la adolescencia sino en una concepción más extensa del ciclo de vida de las personas (Bisquerra, 1996).

Hacia finales de los años sesenta la palabra vocación y sus derivados (*vocational guidance*, *vocational counseling*) comenzaron a ser sustituidos por el concepto de carrera (*career*), renovando el concepto de orientación vocacional. El uso de términos como *career guidance*, *career counseling*, *career education* y *career development* fueron cada vez más frecuente entre las décadas de los setenta y ochenta (Bisquerra, 1996; Monescillo et al., 1998).

Por último, Bisquerra (1996) indicó que en Estados Unidos después de los años ochenta han coexistido y derivado otros movimientos que han impactado la forma de concebir a la orientación y su desarrollo. Tales como la educación para la salud; la atención a minorías culturales y raciales; superdotados y discapacitados; la atención a grupos marginados (delincuentes, drogadictos y presos); la orientación multicultural; la atención a la diversidad; y los programas comprensivos dirigidos a potenciar el desarrollo personal a lo largo de toda la vida (auto-

conocimiento, el desarrollo de habilidades para la vida, habilidades sociales, habilidades de comunicación interpersonal, el control y prevención del estrés, planificación de carrera y toma de decisiones).

En México, la orientación educativa tiene su origen en 1821 con la denominación *Higiene Pedagógica*, a raíz de congresos realizados en el país en relación al tema (Flores, 2013). No obstante, es después de la Revolución Mexicana (1920) cuando la orientación educativa comienza su desarrollo por medio de la institucionalización, incluyendo diferentes posturas teóricas y una variedad de nombres para denominarla (Aceves y Simental, 2013; Flores, 2013). A continuación se enlistan en orden cronológico los acontecimientos que enmarcan este desarrollo (Ver tabla 1).

Tabla 1
Desarrollo histórico de la orientación educativa en México

Año	Acontecimiento
1923	Se crea el Instituto Nacional de Pedagogía que presta el servicio de orientación profesional.
1925	Se funda la Secretaría de Educación Pública, a la cual se adhiere el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, con el objetivo de cuidar el desarrollo físico, mental y pedagógico de los niños.
1933	La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) interesada por la orientación profesional organiza un ciclo de conferencias.
1935	Se crea el Instituto Médico Pedagógico para niños anormales mentales.
1935	En el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, se imparte la materia de Orientación Educativa.
1940	El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar formaba orientadores para secundaria.
1940-1942	Se ofrece la carrera de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM y se crea la especialidad de Técnicas de la Educación.
1944	Se establece la Escuela Normal de Especialización, y la UNAM funda el Instituto de Orientación Profesional.
1949-1952	Se designan actividades de consejería en escuelas de nivel medio superior, con el fin de guiar adecuadamente a los estudiantes para elegir una ocupación y/o profesión.

1952	Se crea la oficina de Orientación Vocacional, atendiendo cuatro funciones en escuelas secundarias oficiales: información vocacional, exámenes psicotécnicos, entrevistas y asesoramiento.
1953	La UNAM crea el Departamento de Psicopedagogía.
1956	Se crea el Departamento de Orientación en la Escuela Nacional Preparatoria.
1956	El Instituto Politécnico Nacional crea el Departamento de Orientación Educativa.
1958	Varias escuelas forman departamentos psicopedagógicos: Instituto Patria, Universidad de las Américas, La Salle, Universidad Femenina de México, Escuela Médico Militar, Colegio Tepeyac, entre otros.
1962	Se fundó la Asociación Mexicana de Maestros Orientadores.
1967	Con la creación de las secundarias técnicas, se cuenta con una hora de trabajo a la semana dedicada a la orientación en todos los niveles dentro de su currículo y con un programa propio de este servicio.
1979	Se funda la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO).
1981	La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ofertaba estudios preparatorios y contaba con un Departamento de Orientación Vocacional.
1985	Se realiza la primera Reunión de Evaluación de la Orientación Escolar, parteaguas en la definición de las concepciones y prácticas de la Orientación.
1995	Se incluye la Orientación educativa en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
1997	La UNAM reconoce a la orientación educativa como el eje articulador de diversos procesos vinculados con la formación integral.
1998	La UNAM funda la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos en la UNAM.
2007	La UNAM crea el Centro de Información y Orientación Psicoeducativa (CIOPE) del Sistema Abierto de la Facultad de Psicología.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información en: Aceves y Simental (2013); Flores (2013); Medina (2014).

Por último, resultado del desarrollo de la orientación educativa, actualmente se puede tener una sola denominación para la disciplina; se logrado tener mayor coherencia entre teoría y práctica; se puede elaborar un marco teórico común; y apropiarse de posturas de la orientación más integrales.

Conceptualización de la orientación educativa

Como resultado del desarrollo histórico de la orientación no existe un concepto único para concebir a la orientación educativa. Vélaz de Medrano (1998) indicó que esto se debe a que existe una

estrecha relación con áreas como la Educación y la Psicología; a la diversidad de funciones que la disciplina desempeña; a la cantidad de definiciones existentes y a la variación elementos que las componen; a la equiparación de conceptos (ej. *counseling* y *guidance*, profesional y vocacional); y a la asignación de actividades de diferente índole a los orientadores (ej. administrativas y de docencia). Para observar esa diversidad inherente en la conceptualización, se han recopilado definiciones de exponentes reconocidos de la disciplina (Ver tabla 2).

Tabla 2
Definiciones de orientación educativa

Autor (es)	Definición
Rodríguez (1993)	Es el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en el alumno y en su contexto, a fin de que aquél logre su plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social (p. 30).
Vélaz de Medrano (1998)	Un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales (p.99).
Repetto (2009)	La orientación educativa es el conjunto de conocimientos, teorías y principios de los procesos psicopedagógicos que fundamentan la planificación, el diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente a lo largo de su vida en los ámbitos cognitivos, profesionales, emocionales, sociales y morales, así como la potenciación de sus contextos educativos, comunitarios y organizacionales (p. 145).
Álvarez y Bisquerra (2018)	“Proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todo el alumnado, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (p.18).

Fuente: Elaboración propia

Estas definiciones logran captar la diversidad producto del desarrollo de la orientación educativa hasta la actualidad, pero a la vez tienden a ser más integradoras en torno a la cantidad de aspectos que deviene de diferentes áreas y que sirven para abordar la complejidad educativa, condición que no se encontraba presente antes de la década de los ochenta, cuando la conceptualización de la orientación tenía enfoques muy marcados y específicos según el momento histórico.

Capítulo 2. Marco general de la orientación educativa

Modelos de orientación educativa

Los modelos son representaciones del diseño, la estructura y los componentes esenciales del proceso de orientación educativa. Sirven para interpretar, entender, diseñar, comprobar y dirigir la actividad orientadora, situándose entre la teoría y la práctica, aportando claridad a los profesionales de la orientación en su forma de intervenir (Álvarez y Bisquerra, 2018). Existen diversas clasificaciones de los modelos de orientación dado la naturaleza compleja de la disciplina, sin embargo en este caso se describen aquellos que más se reportan en la literatura: los modelos teóricos y los modelos de intervención.

Modelos teóricos. Estos se fundamentan en las aportaciones teóricas de las disciplinas que convergen en la orientación educativa, particularmente en lo relativo a los conocimientos, leyes, supuestos, enfoques y perspectivas que devienen de la Psicología, la Sociología y la Pedagogía. Al respecto, Álvarez, Adame y Bisquerra (1998) señalaron cuatro grupos de teorías fundamentales en la orientación educativa: las teorías del *counseling*, las teorías del desarrollo de carrera, las teorías del desarrollo cognitivo y el constructivismo, y las teorías del desarrollo humano.

De acuerdo con Bisquerra et al. (1998), las teorías del *counseling* son las formulaciones teóricas que en gran medida han aportado a la constitución de la orientación educativa como disciplina, que marcaron su desarrollo a lo largo de la historia y que sustentan la variedad de sus prácticas actuales. Estas teorías se conforman por la teoría de rasgos y factores, el conductismo, el

psicoanálisis, la psicología humanista, el análisis transaccional, la logoterapia y el enfoque existencialista, los enfoques cognitivos y el eclecticismo.

En tanto, las teorías del desarrollo de la carrera son aquellas que impactan en la elección de carrera y en la vida profesional de las personas, insumo principal para la orientación profesional. Entre las teorías más representativas pertenecientes a este grupo se encuentran la teoría topológica de las carreras de Holland; las teorías de Ginzberg, Ginsburg, Axelard y Herma para la elección vocacional; la teoría de la conducta vocacional y el desarrollo del concepto de sí mismo de Super; la teoría biopsicosocial de Murphy; y la teoría de la motivación de Maslow (Álvarez, et al., 1998).

Las teorías del desarrollo cognitivo y constructivismo son aquellas aportaciones de la psicología cognitiva que sirven de referencia para la orientación educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez et al., 1998). Entre las principales teorías de esta corriente se encuentran la teoría conductista de Skinner, la teoría socio-cultural de Vygotsky, la teoría de la epistemología genética de Piaget, la teoría del aprendizaje acumulativo de Gagné, la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del aprendizaje social de Bandura (Bisquerra, 1998).

Por último, las teorías del desarrollo humano representan el cuarto grupo de teorías fundamentales en la orientación educativa. Álvarez, Bisquerra, y Del Frago (1998) señalaron que estas reconocen la existencia de una secuencia sistémica de aspectos biológicos, sociales, cognitivos, morales, afectivos e interpersonales, propios de la vida del ser humano. Entre las teorías más representativas se encuentran: la teoría del desarrollo de Erickson, el desarrollo del adulto según Levinson, la teoría del desarrollo de la moral de Kohlberg y Piaget, el desarrollo del ego de

Loevinger, los estadios del desarrollo ético de Perry, el desarrollo interpersonal y social de Selman, entre otras teorías integradoras.

Modelos de intervención. Son la unidad básica para la práctica del profesional de la orientación (Álvarez y Bisquerra, 2018). Conocerlos, dominarlos y utilizarlos es primordial para dar estructura a una práctica eficaz. De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (2018) y Vélaz de Medrano (1998) existen cuatro modelos básicos de intervención: el modelo de consulta, el modelo clínico, el modelo de programas y el modelo de servicios.

Modelo de consulta. Surge como una respuesta de la adecuación del *counseling* a la función de la orientación educativa, convirtiéndose así en el modelo más utilizado por los profesionales de la orientación dado la importancia del enfoque. Como principal característica, este modelo busca mantener un vínculo voluntario y no jerárquico entre dos personas que casi siempre son profesionales de diferentes campos: un consultor, que puede ser un orientador, psicopedagogo o psicólogo; y un consultante, como el profesor, el tutor, etc. (Álvarez y Bisquerra, 2018; Parras et al., 2012).

Hérvas (2006) señaló que el modelo de consulta potencia la información y la formación de profesionales en una relación simétrica con estatus similares, en la que existe aceptación y respeto que favorece un trato de igualdad. Además, sustentó que el proceso de consulta se conforma de una tríada (consultor, consultante y cliente) con el objetivo de ayudar a un tercero, sea una persona o un grupo de forma temporal y desde diferentes enfoques (terapéutico, preventivo y de desarrollo). Por tanto, el papel del consultor es intervenir indirectamente con el cliente aunque pueda hacerlo

de forma directa, siendo el consultante el que actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente.

Por último, Álvarez y Bisquerra (2018) señalan que la aplicación de este modelo exige en primer lugar, establecer la relación entre el consultor y el consultante para analizar la situación en conjunto y clarificarla. En segundo lugar, explorar alternativas de solución con el objetivo de marcar un plan de acción con los diferentes agentes de la triada, y así poner en práctica los planes. En tercer lugar, considerar la evaluación del plan de acción.

Modelo clínico. Se caracteriza principalmente por una relación directa e individual, en donde existe un orientador y un orientado, llámese tutor-alumno, orientador-familia o tutor-familia. Este modelo basado en los enfoques del *counseling* y la psicoterapia tiene el objetivo de satisfacer necesidades de carácter personal, educativo y socioprofesional de los alumnos, en un formato individualizado, por medio de la técnica de la entrevista (Álvarez y Bisquerra, 2018; Parras et al., 2012; Repetto, 2009; Vélaz de Medrano, 1998).

Según Álvarez y Bisquerra (2018) la intervención con el modelo clínico implica cuatro momentos: inicio y estructuración de la relación de ayuda, exploración, tratamiento en función del diagnóstico y seguimiento y evaluación. Así, durante el primer momento el cliente solicita ayuda, que resulta en el establecimiento de la relación orientador y cliente (orientado) en una entrevista. En el segundo momento se realiza el diagnóstico (por lo regular con el uso de tests), así como de la *anamnesis* para obtener información específica del cliente. El tercer momento implica establecer planes de acción según las necesidades del cliente. Por último, el cuarto momento exige la puesta

en marcha de los planes establecidos por el orientador y evaluar el efecto de la acción de la intervención con el cliente.

Modelo de programas. Álvarez y Bisquerra (2018) y Vélaz de Medrano (1998) sustentaron que este modelo nace como resultado de la superación del modelo clínico, a raíz de las limitaciones de la atención individualizada para intervenir en el ámbito educativo. El modelo como su nombre lo indica, se basa en la creación y aplicación de programas de orientación específicos. Para Repetto, Rus y Puig (1994) un programa es un diseño fundamentado en la teoría que aplica intervenciones para lograr ciertos objetivos dentro de una institución (la escuela, la familia o la comunidad), mismo que ha de ser evaluado sistemáticamente.

Álvarez y Bisquerra (2018) propusieron siete aspectos que todo programa debe incorporar: análisis del contexto: identificación de las necesidades prioritarias; formulación de objetivos, planificación del programa, ejecución del programa, evaluación del programa y costos del programa. Con base en ello, recomiendan que antes de iniciar cualquier intervención es indispensable realizar un análisis del contexto en el que va a aplicarse el programa, con la finalidad de identificar necesidades que se van a satisfacer y cuidar que los objetivos coincidan. Lo fundamental es seleccionar, organizar y secuenciar los servicios, actividades y estrategias que permitan lograr los objetivos en la ejecución. Al final, la evaluación del programa debe considerar una parte intrínseca del mismo, sin olvidar calcular los costos que generan las personas y material.

Modelo de servicios. Es uno de los modelos más reconocidos por las instituciones dada su utilidad para la orientación educativa, su aceptación social y sus beneficios. Se caracteriza por

utilizar el enfoque clásico de rasgos y factores en una intervención directa de carácter público y social, con un equipo especializado que actúa sobre un grupo de sujetos, atendiendo el problema y no el contexto que lo genera (Álvarez, 1994; Parras et al., 2012; Rodríguez, 1993; Vélaz de Medrano, 1998).

Parras et al. (2012) recomendaron tener en cuenta algunas consideraciones en torno al empleo del modelo de servicios. En primer lugar, las intervenciones suelen estar ubicadas fuera de los centros educativos con una organización por zonas y sectores. Por tanto, la acción se realiza por expertos externos a la institución educativa, actuando por funciones más que por objetivos. En segundo lugar, hay gran interés por resolver las necesidades de los alumnos con dificultades y en situación de riesgo, por el carácter terapéutico y de resolución de problemas que viene desde el enfoque teórico del modelo. En tercer y último lugar, se precisa que se utiliza la entrevista como recurso estratégico para afrontar la intervención individualizada, generalmente de carácter clínico.

Vélaz de Medrano (1998) consideró que entre los beneficios de la aplicación del modelo de servicios se encuentra: facilitar la información de los agentes educativos; favorecer la distribución y ajuste de los alumnos en función de criterios externos definidos por el sistema; colaborar con el tutor, los profesores y los padres de familia; y conectar a las instituciones con los servicios de la comunidad. Por el contrario, como limitaciones destaca el poco conocimiento y conexión con la institución escolar; la descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones; la existencia de funciones predefinidas; el manejo de un enfoque remedial; la poca disponibilidad de tiempo para asesorar y formar al profesor o tuto; y lo poco profunda y pobre coordinación entre profesionales.

Principios de la orientación educativa

La orientación educativa como cualquier otra disciplina y las ciencias en general, fundamentan su actuar en principios que surgieron de la teoría y epistemología que la sustentan. Estos principios sirven de guía, dan significado a la intervención y permiten estudiar y entender mejor la disciplina. Para el caso de la orientación educativa diversos autores refieren que existen cuatro principios elementales: el principio de prevención, el principio de desarrollo, el principio de intervención social y el principio de fortalecimiento personal (Álvarez, 1994; Martínez, 2002; Parras et al., 2012; Repetto, et al., 1994; Rodríguez, 1993), los cuales se describen a continuación:

Principio de prevención. Toma su nombre del área de la salud, específicamente de la salud mental, dado que el desarrollo personal es uno de los objetivos de la orientación, para lo cual es necesario una buena salud física y mental (Adame, Álvarez y Bisquerra, 1998). La característica central de este principio es su carácter proactivo, lo que permite a la orientación educativa anticiparse a las circunstancias de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo de la persona y le imposibilite superar crisis implícitas al mismo. Este principio fomenta la promoción de conductas saludables y competencias personales, relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal (Hervás, 2006; Parras et al., 2012).

También, este principio indica que la intervención preventiva debe realizarse en grandes grupos de sujetos y antes del ingreso del alumno a la escuela. Lo que lleva a la acción de la orientación más allá del contexto escolar, reconociendo el entorno y la comunidad (Hervás, 2006). Por último, es importante precisar que debido a la connotación de la intervención concibe a los destinatarios como agentes activos del cambio (Parras et al., 2012).

Principio de desarrollo. Considera al individuo como un ser en continuo proceso de crecimiento personal basándose en aportaciones del *developmental counseling*, la educación psicológica, la educación para la carrera, la activación del desarrollo vocacional y personal, el desarrollo moral, las habilidades sociales, la educación emocional, entre otras más (Álvarez y Bisquerra, 2018). Como parte de los objetivos de este principio, se pretende dotar de competencias necesarias a la persona para que afronten las demandas de las etapas del desarrollo, y a su vez proporcionar situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de sus esquemas conceptuales (Parras et al., 2012).

En concreto, el principio de desarrollo concibe que existen etapas clave en la vida no vinculadas sólo a la edad biológica sino a una interacción de determinantes de índole personal-contextual, con periodos y cambios que no son fijos y que están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales (Marín y Rodríguez, 2001). Además, existe un proceso acumulativo y secuencial en el que las transiciones de una etapa influyen en la siguiente, considerando que el proceso de madurez requiere una activación por parte del individuo. Al final, los cambios y procesos están sistemáticamente relacionados que actúan como una red de efectos causales (Marín y Rodríguez, 2001).

Principio de intervención social. Concibe al orientador como un agente de cambio social, que no solamente trata de ayudar al sujeto para que se adapte al medio, sino de hacerlo consciente de los obstáculos que le impiden su realización personal, por lo que se espera que esa concienciación le lleve a la acción para cambiar el sistema. Por consiguiente, este principio se remonta a la perspectiva ecológico-sistémica que tienen en cuenta el contexto y propone la

adaptación del sujeto al ambiente y viceversa (Adame et al., 1998; Marín y Rodríguez, 2001; Parras et al., 2012).

Con este principio, la orientación educativa trabaja con aspectos relativos a la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas, así como del contexto social de los alumnos, como lo son: la organización de grupos, los sistemas de evaluación, becas, asistencia social, entre otras. Mientras tanto, la persona que recibe orientación debe ser sensible de la necesidad de actuar sobre los factores ambientales que impiden lograr sus objetivos personales, fomentando una actitud activa que posibilite el cambio. Sin embargo, es importante no olvidar que pueden existir diferencias entre los objetivos personales y de la sociedad, lo cual es recomendable resolverse desde una perspectiva dialéctica individuo-sociedad (Parras et al., 2012; Rodríguez, 1998).

Principio del fortalecimiento personal o *empowerment*. Este principio ha contribuido desde diversas disciplinas y enfoques, por lo que no es único de la orientación educativa. No obstante, la mayor aportación que hace es el compromiso social desde el activismo, con una visión integradora e incorporando los principios de desarrollo y de intervención social (Marín y Rodríguez, 2001).

Los supuestos básicos del principio se centran en una dualidad. Por una parte, los sentimientos de poder o control como factores que juegan un papel mediador en la vida de las personas, acogiendo aportaciones de la psicología cognitiva con constructos como la autoestima, autoeficacia o locus de control y la indefensión aprendida. Por otra parte, retoma la postura de que

la fuente de los problemas individuales no reside en la persona sino en el sistema o en las estructuras macrosociales, entendiendo el poder como recurso no material (Marín y Rodríguez, 2001).

Bajo el principio de fortalecimiento personal, la orientación educativa adquiere un rol más activo, cuyo objetivo es que el alumnado desarrolle la capacidad y habilidad para enfrentarse con los factores que le ayuden a ejercer un control razonable sobre sí mismo (Rodríguez, 1998), por lo que se recomienda que el centro escolar implique de diferentes formas a sus miembros para que participen en los objetivos y se cumpla la premisa de compromiso social.

Funciones de la orientación educativa

Una función en orientación educativa es el área de responsabilidad profesional compuesta por un conjunto de tareas, que se ejercen regularmente en una porción de tiempo y en la que están implicados una serie de agentes, desde profesionales de la orientación, profesores, tutores, familias hasta miembros de la comunidad (Álvarez y Bisquerra, 2018). Para especificar funciones en orientación educativa ha sido utilizado el Modelo Tridimensional de Conceptualización de Morril, Oetting y Hurst (como se citó en Vélaz de Medrano, 1998), el cual retoma al asesoramiento, la consulta y la supervisión como funciones básicas y las combina con tres áreas para derivar funciones específicas: los destinatarios de la intervención; la problemática o temas en los que se interviene; y las estrategias de intervención.

Los destinatarios de la intervención, indican quién se dirigirá la intervención, de modo que la función orientadora pueda llevarse a cabo de forma individual; con grupos, ya sean primarios o asociativos; en organizaciones como escuelas, sistemas industriales, entre otras instituciones; y con

la comunidad que integraría colonias, ciudades, municipios, federaciones, etcétera. La problemática o temas en los que se interviene, hace referencia a los aspectos que atenderán las funciones, ya sea de forma intrapersonal o interpersonal, ocupacionales y morales; de tercera persona o grupo; y de estructura y metas de la organización. Por último, las estrategias de intervención, hacen referencia al método a seguir, como la intervención orientada a la persona, al tema y a la conducta.

Dado que se pueden derivar gran cantidad de funciones a partir del modelo expuesto, Álvarez y Bisquerra (2018) propusieron una serie de funciones como marco general para la orientación educativa agrupadas en 10 categorías: organizar y planificar la orientación; participar en la elaboración de diagnóstico psicopedagógico; realizar programas de intervención en el desarrollo de carrera; realizar programas de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje; realizar programas de intervención para la prevención y el desarrollo humano; función de consulta en relación con los profesores; función de consulta en relación con el centro educativo; función de consulta en relación con la familia; función de evaluación; y función de investigación.

1. Organizar y planificar la orientación. Esta categoría incluye las siguientes funciones:

- Participar en la elaboración del proyecto educativo de la escuela y preocuparse de su realización y cumplimiento, teniendo en cuenta el objetivo de educar para la vida.
- Planificar programas de intervención tanto preventivos y de desarrollo como correctivos.
- Organizar y planificar sesiones de orientación grupal y el material disponible para la actividad orientadora (documentos, test, información profesional, entre otros materiales con los que cuenten).

- Involucrar a los diferentes agentes de la institución educativa en las actividades de orientación.
- Estimular a la escuela para que proporcione el contexto adecuado y facilite el óptimo desarrollo del estudiante.

2. Participar en la elaboración de diagnóstico psicopedagógico. En este caso las funciones son:

- Cooperar con el tutor en el conocimiento de los estudiantes.
- Colaborar con los profesores en la identificación de los estudiantes con dificultades y de los superdotados.
- Analizar el desarrollo de los estudiantes en las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, emocional y psicomotriz.

3. Realizar programas de intervención en el desarrollo de carrera. Las funciones que comprenden esta categoría son:

- Ayudar a comprender la organización laboral y del mercado de trabajo.
- Ayudar al autoconocimiento en relación a los requisitos ocupacionales.
- Promover el desarrollo de la educación para la carrera.
- Proporcionar información académica y profesional.
- Promover la integración de la información profesional en el currículo.
- Ayudar a los estudiantes a localizar información profesiográfica por sí mismo y a utilizarla de forma adecuada.
- Ayudar a conseguir becas y financiamiento para proyectos académicos y profesionales.
- Ayudar a comprender y aceptar las transiciones como oportunidades para el desarrollo.

- Proporcionar información y orientación sobre la forma de buscar trabajo.
- Ayudar en el proceso de toma de decisiones.

4. Realizar programas de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las funciones que se desempeñan son:

- Activación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, clima de clase, motivación, estrategias, procedimientos y técnicas de aprendizaje, estilos cognitivos y enfoques de aprendizaje.
- Orientación curricular.
- Diagnóstico y tratamiento de dificultades de aprendizaje, dificultades de adaptación, casos problema y comportamientos disruptivos.
- Coordinar la atención a la diversidad.
- Colaborar en la normalización e integración escolar de individuos con discapacidad.
- Fomentar la práctica de la educación intercultural.

5. Realizar programas de intervención para la prevención y el desarrollo humano. En esta categoría resaltan las funciones de:

- Prevención de dificultades a lo largo de todo el proceso educativo.
- Desarrollo de habilidades de vida.
- Promover y desarrollar programas de educación para la salud.
- Prevención del consumo de drogas (tabaco, alcohol, drogas ilegales).
- Consejo y asesoramiento individual en todos los aspectos (personal, vocacional, académico, social, emocional, etc.).
- Atender al desarrollo emocional de los estudiantes.

- Desarrollar competencias sociales y emocionales.

6. Función de consulta en relación con los profesores. Esta categoría incluye las siguientes funciones:

- Implicar al profesorado en los programas de orientación.
- Asesoramiento del profesor en sus necesidades sobre aspectos educativos y de orientación, como enseñanza-aprendizaje, metodología didáctica, estilos de enseñanza, dinámica de clase, métodos de estudio, clima de clase, información sobre los estudiantes, etc.
- Promover la formación permanente de los profesores.
- Asumir la función de tutor de tutores por parte del orientador.
- Capacitar a los profesores para que pueda orientar eficientemente.
- Apoyar a los profesores en la evaluación y tratamiento de dificultades individuales y grupales.
- Fomentar relaciones positivas entre los profesores.

7. Función de consulta en relación con el centro educativo. Las funciones que incluye son:

- Investigar las necesidades prioritarias para los profesores.
- Analizar la tasa y las causas del fracaso escolar.
- Determinar las posibilidades de cooperación de los profesores en las tareas de orientación (actitudes, disponibilidad de horario y limitaciones organizativas).
- Fomentar la formación permanente los profesores, incluyendo los aspectos tutoriales.

8. Función de consulta en relación con la familia. Esta categoría incluye las siguientes funciones:

- Establecer y fomentar relaciones positivas con la familia para el estudio y resolución de los problemas de sus hijos.
- Coordinar reuniones de madres y padres que faciliten la participación activa.
- Desarrollar y ofrecer programas de orientación familiar.
- Capacitar a la familia para que pueda participar en la orientación y desarrollo personal de sus hijos de forma efectiva.
- Intervenir en el entorno social para mejorar los contextos y así optimizar los efectos de la orientación.

9. Función de evaluación. Las funciones que comprenden esta categoría son:

- Evaluación de la propia acción orientadora.
- Evaluación de los programas de orientación.
- Evaluación de intervenciones concretas.
- Orientar en la autoevaluación de los profesores.

10. Función de investigación. Esta categoría incluye las funciones de:

- Informarse de las investigaciones recientes y aprovechar los resultados y conclusiones.
- Realizar investigaciones propias.
- Procurar difundir los resultados de las investigaciones.

Capítulo 3. Áreas, contextos de intervención y detección de necesidades en la orientación educativa

Áreas de intervención de la orientación educativa

En la orientación educativa Álvarez y Bisquerra (2018) indican que se reconocen cuatro áreas de intervención, que hacen referencia a tres grandes bloques de contenido (temáticas de conocimiento, formación e intervención) y que sirven para organizar la práctica de la orientación en los diferentes contextos que se aplica, así como para formar a los profesionales de la disciplina. Es importante mencionar que las cuatro áreas se interrelacionan y no deben verse separadas en la práctica, dado que el profesional de la orientación utiliza los beneficios de cada una para atender la complejidad de la realidad educativa, haciéndose valer de diferentes recursos. Estas áreas son: la orientación profesional; la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la atención a la diversidad y escuela inclusiva; y la orientación para la prevención y el desarrollo.

Orientación profesional. Fue la primera área reconocida y consolidada, pionera en el desarrollo de la disciplina y elemental para abordar la elección y satisfacción de la carrera profesional de las personas. Aborda desde diferentes ángulos la vocación, las características de la personalidad, el uso de test, entre muchas otras posturas que ya fueron abordadas a profundidad en el apartado de historia de la orientación educativa.

Montanero (2002) indicó que entre las actuaciones específicas de la orientación educativa en esta área se encuentran:

- El diseño y revisión de programas de orientación académica y profesional.

- La mejora de la madurez vocacional (autoconocimiento, información sobre itinerarios formativos y profesionales, toma de decisiones y planificación).
- La integración curricular de contenidos relacionados con el mundo profesional.
- El asesoramiento para la inserción en itinerarios educativos y elaboración del consejo orientador.
- La formación y orientación laboral o transición a la vida activa.
- La orientación laboral para la igualdad entre los sexos.

Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una de las áreas de mayor interés para el ámbito escolar (Parras et al., 2012), por su utilidad al resolver problemas y potenciar competencias de los estudiantes. Vélaz de Medrano (1998) señaló que para esta área existen múltiples actuaciones entre las que destacan:

- La promoción de estrategias que contribuyen a facilitar el proceso de adquisición de contenidos por parte de los estudiantes (estrategias de aprendizaje, técnicas de trabajo intelectual y hábitos de trabajo-estudio, programas para enseñar a pensar, entre otras).
- El conocimiento de los factores que inciden en el rendimiento académico.
- El asesoramiento en las actuaciones de compensación educativa.
- La prevención del fracaso escolar.
- Promover la reflexión sobre la práctica docente.
- La incorporación de la orientación al currículo escolar.
- La evaluación.

Atención a la diversidad y escuela inclusiva. Esta área adquiere un papel específico en la orientación educativa, incorporando estrategias de enseñanza-aprendizaje personalizadas como

parte de las necesidades educativas especiales de los estudiantes en una institución, para el desarrollo de su madurez vocacional, intelectual y emocional (Parras et al., 2012). Dentro de las necesidades educativas especiales se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes, etcétera. Montanero (2002) mencionó que entre los aspectos de intervención más utilizados del área de atención a la diversidad y escuela inclusiva, se encuentran diferentes metodológicas de enseñanza, el asesoramiento de dificultades del aprendizaje, adaptaciones curriculares y programas de diversificación curricular.

Orientación para la prevención y el desarrollo. Se reconoce como el área más reciente de la orientación educativa, fundamental para abordar aspectos que no han sido considerados en torno al desarrollo social y emocional de las personas, mismos que se fundamenta en el *counseling* y la educación psicológica (Parras et al., 2012; Vélaz de Medrano, 1998). Montanero (2002) indicó que esta área supone evaluar y combatir lo antes posible los problemas que hayan surgido, atenuar sus efectos e inclusive impedir que surjan, por lo que los principales aspectos en los que se basan son:

- Promover el autoconcepto y las habilidades sociales.
- La prevención del consumo de drogas y violencia.
- La educación para la salud.
- Educación emocional y social en el marco de tutorías.
- Cooperación con las familias en el desarrollo integral de los estudiantes.
- Colaboración en diseño y desarrollo de planes interdisciplinarios de prevención.
- Tratamiento curricular de temas transversales.

Contextos de intervención y agentes en la orientación educativa

Álvarez y Bisquerra (2018) señalaron que los contextos en orientación educativa son los entornos en que se realiza la intervención. Estos principalmente se manifiestan en instituciones educativas y son reconocidos por identificarse con las diferentes etapas escolares. Así, los contextos más relevantes de la intervención en orientación educativa son: la educación preescolar, infantil o inicial; la educación primaria o básica; la educación secundaria; la educación media superior; y la educación superior.

Es importante precisar que no necesariamente el contexto de la intervención en orientación educativa debe ser limitado a la educación formal escolar. Vélaz de Medrano (1998) mencionó que puede implicar otro tipo de contextos (extraescolares) según la perspectiva de abordaje que se maneje desde la orientación educativa (ej. las familias, clubes, grupos de apoyo y grupo de vecinos, y las organizaciones de tipo civil, no gubernamentales y empresas).

Los agentes de la orientación educativa son un grupo de personas que trabajan en común (Álvarez y Bisquerra, 2018; Parras et al., 2012; Vélaz de Medrano, 1998). De acuerdo a Álvarez y Bisquerra (2018) estos se pueden agrupar en dos grupos: los que se desenvuelven en el contexto escolar y los que no (extraescolar). Para el primer caso, los agentes son profesionales que pueden tener formación en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, así como tutores, profesores, directivos y la familia. En cuanto a los agentes de contextos extraescolares, estos son profesionales más multidisciplinarios que pueden tener formación en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Educación social, Sociología, Antropología, Medicina, Recursos humanos, Economía, entre otros.

La orientación educativa en la educación superior

El alcance de la intervención de la orientación educativa se extiende a lo largo de la vida de las personas y en los diferentes contextos. Sin embargo, aunque en la actualidad no todas las Instituciones de Educación Superior (IES) consideran a la orientación educativa como un componente de sus modelos educativos (Silva, 2015), existen aspectos inherentes en la educación formal orientados a desarrollar habilidades en los estudiantes para enfrentar los retos que se presentan en este contexto y etapa de la vida.

Parras et al. (2012) mencionaron que la orientación educativa en el contexto de la educación superior, a diferencia de otros contextos educativos (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), centra la intervención en la atención de necesidades de los estudiantes en torno a:

- Lo académico, como en la elección de materias y el uso de estrategias de estudio.
- Lo profesional, que incluye el perfil de egreso, la situación del mercado laboral, oferta de empleo, etcétera.
- Lo personal, por ejemplo metas, retos, autoestima, intereses y habilidades sociales.
- Lo social, desde financiamiento de proyectos, becas, estancias hasta otros programas de apoyo y redes.
- Lo administrativo, como requisitos, inscripciones, servicio social y servicios generales de la escuela.

Asimismo, la orientación educativa en los estudios superiores responde a periodos importantes de transición en los cuales las personas presentan retos y necesidades. Estos periodos son: (a) la experiencia propia del primer año, cuando los estudiantes procedentes del bachillerato

se enfrentan a la adopción de una nueva modalidad de estudios que son parte de su elección de carrera profesional; (b) las transiciones entre ciclos, cuando el estudiante tiene que atender a una serie de requisitos de permanencia y a la vez su proyecto de vida; y (c) la transición al mercado de trabajo, cuando los estudiantes ingresan y enfrentan la realidad laboral (Romero y Figuera, 2018).

Las diversas intervenciones que se realizan desde la orientación educativa en las IES tienen su sustento en los diferentes modelos teóricos y de intervención expuestos con anterioridad, particularmente en lo relativo al modelo por programas y de servicios, el cual privilegia el trabajo en grupos y la atención de necesidades específicas (Parras et. al., 2012).

Manzanares y Sanz (2018) señalaron que la responsabilidad de la orientación en la educación superior recae en los orientadores, profesores y tutores. Los orientadores prestan atención personalizada en los departamentos designados para ello, derivan a otros profesionales en caso de ser necesario, llevan a cabo programas específicos, entre otros servicios propios de las necesidades de este contexto. Por su parte, los profesores y tutores participan en conjunto con los servicios de orientación de las IES, brindando atención a las necesidades inmediatas identificadas en las clases, así como en sesiones de tutoría. Así la tutoría en este contexto toma un papel central, dado que se concentra comúnmente en un plan de acción tutorial que contempla las actuaciones de la orientación profesional a lo largo de los diferentes cursos y etapas de formación (Parras et. al., 2012).

Romero y Figuera (2018) indicaron que la finalidad de un sistema de orientación en las IES es:

- Apoyar los procesos de transición (adaptación a la vida universitaria, favorecer procesos de cambio de estudios e incorporación a la vida laboral).
- Mejorar el rendimiento académico y la permanencia (favorecer competencias para el aprendizaje, elaboración de líneas críticas para la planeación y seguimiento de trayectoria escolar y desarrollo de tutoría académica).
- Potenciar el desarrollo personal y profesional (proyectos de desarrollo personal y competencias para la empleabilidad).
- Favorecer la igualdad de oportunidades (desarrollo desde perspectiva de género, procesos educativos adaptados a los estudiantes con discapacidad y promover acceso a colectivos desfavorecidos o en desventaja).

Detección de necesidades de orientación educativa en la educación superior

La detección de necesidades de orientación educativa recibe diferentes nombres: análisis, identificación y evaluación de necesidades; análisis previo de la intervención; análisis situacional o diagnóstico de choque (Roldan, 2014). Según Pérez (2000) y Castellano y Sanz (1990) los motivos para que esta se realice son diversos, algunos de ellos son:

- Problemas o carencias en una población en específico.
- La implementación de un programa informativo o preventivo.
- La institución educativa requiere un programa de intervención.
- Evaluación de los recursos de la comunidad educativa.
- Planificar.
- Toma de decisiones sobre una política educativa.
- Medir y caracterizar a un grupo o comunidad educativa.

Las necesidades de orientación educativa se pueden atender y estudiar en función de los ámbitos de la disciplina, que de acuerdo con Álvarez (2010) estos son: el personal, el académico o escolar y el profesional o vocacional. El ámbito personal se entiende como el proceso de ayuda a un sujeto, a fin de que llegue al conocimiento de sí mismo y del mundo para que sea capaz de resolver sus problemas. El ámbito académico-escolar se define como un proceso de ayuda técnica dirigido a la persona con la finalidad de mejorar su rendimiento académico, el desarrollo de aptitudes y adaptarse a la escuela. Por último, el ámbito profesional-vocacional implica ayudar al individuo a encontrar una ocupación profesional adecuada y una vez encontrada a desarrollarla, considerando sus aptitudes y las necesidades sociales.

Son múltiples los estudios sobre necesidades de orientación educativa que se han realizado en IES, principalmente en España. Como se citó en las investigaciones de Roldán (2014), Salmerón, Ortiz y Rodríguez (2005) y Sánchez (1998) los estudios más representativos fueron desarrollados por: Badenes (1994); Bausela (2004); Campillo (1991); Castellano (1995); Cabrera y Álvarez, (1997); Campoy y Pantoja (2000); De Andrés y Pariente (2002); Isus (1995); Latiesa (1989); Martín, Moreno y Padilla (1998); Pérez (1993); Sebastián, Ballesteros y Sánchez (1996); Zamorano y Oliveros (1994). Estos se han realizado en poblaciones concretas abarcando aspectos diversos como parte de su fundamentación teórica, incorporando el marco general de la orientación educativa (modelos, áreas y funciones) y variables predictoras, que han sido producto de investigaciones educativas y psicológicas en el ámbito personal, académico y profesional de los estudiantes.

Dado que son múltiples los componentes que integran los estudios sobre necesidades de orientación, para su ejemplificación se presentan los aspectos de algunos de los instrumentos utilizados para evaluarlas (Ver tabla 3).

Tabla 3

Instrumentos utilizados en estudios sobre necesidades de orientación educativa

Autor (es) y estudio	Instrumento	Dimensiones
Sánchez (1998) Análisis de las necesidades de orientación expresadas por universitarios y profesionales	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades de orientación e información profesional • Necesidades de información académica general • Necesidades de orientación para la carrera • Necesidades de orientación personal • Orientación e información académica específica
Campoy y Pantoja (2000) La orientación en la Universidad de Jaén	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • Académica • Profesional • Personal
Bausela (2004) Detección de necesidades en el proceso de planificación de un servicios de orientación psicológica en el contexto de la universidad de León	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades de orientación psicológica • Características que debe reunir el servicio de orientación
Salmerón, Ortiz y Rodríguez (2005) Evaluación de las necesidades de orientación universitaria del alumno marroquí que pretende acceder a la universidad de Granada.	Encuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales • Necesidades de información y orientación • Necesidades relacionadas con la orientación profesional • Necesidades relacionadas con competencias en los métodos de estudio
Yang y You (2010). Encuesta sobre las necesidades de orientación profesional de estudiantes de diseño industrial en universidades taiwanesas	Encuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales • Razones para estudiar la carrera • Elección consciente • Fuentes de información para elección • Necesidades urgentes de orientación

Fuente: Elaboración propia

Como es evidente, la mayoría de los estudios e instrumentos reconocidos no son recientes y evalúan una amplia variedad de elementos. No obstante, existen puntos similares que pueden entenderse como clave para el desarrollo de otras investigaciones: necesidades profesionales, académicas y personales.

Capítulo 4. Estándares de calidad psicométrica asociadas al diseño y validación de un test

La evaluación tiene un importante impacto en la orientación educativa como en cualquier otra disciplina, por lo que es necesario que los tests que se utilizan en estos campos cumplan con los criterios necesarios para garantizar la calidad de la medición que se realiza. El término *test* se utiliza comúnmente para referirse a una prueba, un reactivo o un examen, mismo que dependiendo de las circunstancias puede emplearse como verbo y por consiguiente cambiar su significado a ensayar o comprobar (Martínez, Hernández y Hernández, 2006). La American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME) definieron al test como un instrumento o una prueba en la que una muestra es examinada y evaluada usando un procedimiento estandarizado (AERA, APA y NCME, 2014).

Consideraciones metodológicas asociadas al diseño de un test

Existen diferentes aportaciones en la literatura sobre cómo diseñar o construir un test (AERA, APA y NCME, 2014; Haladyna, 2004; INEE, 2017; ITC, 2013; Popham, 2000). Con base en ello, por su claridad y detalle se retoma la integración de Martínez, et al. (2006) sobre las consideraciones para el desarrollo de un test dispuestas en nueve fases:

Identificación del propósito o finalidad del test. Esta fase integra aspectos centrales como las consideraciones de la población hacia la cual va dirigido y el tipo de decisión que se tomará con los resultados. Incluyendo datos de caracterización (ej. edad, cantidad de sujetos, etc.), así como

conocer la utilidad de test para determinar habilidades o instrucciones, el diagnóstico, la selección y asignar, clasificar, orientar o permitir una detección rápida (*screening*).

Restricciones para la aplicación. Esta etapa considera restricciones para la aplicación que son inherentes a la práctica, por lo que se deben plantear siempre ajustes basados en aspectos que no se pueden controlar, como por ejemplo, los tiempos y la modalidad de aplicación (individual, grupal, informatizado, etc.). Además de tener en cuenta los materiales a utilizar que afectan las puntuaciones de la prueba y que puedan poner en riesgo la validez y confiabilidad del test.

Marco del test o mapa del constructo. Esta fase parte de establecer el constructo que se pretende medir, en especificar las conductas que revelará el constructo y por establecer las tareas o situaciones que se obtendrán de dichas conductas. Para lo cual, es necesario contar con una base teórica bien establecida, respaldada en la revisión exhaustiva de bibliografía en relación al constructo que se va a medir.

Especificaciones derivadas del marco. Esta fase parte de la teoría, conductas y tareas que ya se establecieron sobre el constructo. Se generan a detalle las conductas concretas, destrezas o conocimientos a evaluar, marcando también las proporciones dispuestas de ítems para cada aspecto a fin de obtener representatividad del constructo.

Especificaciones del formato de los ítems y reglas de puntuación. Esta fase se fundamenta en el propósito del test y el constructo a evaluar. Así se podrá elegir entre las alternativas o formatos posibles para el tipo de respuesta: opción múltiple, selección o identificación, ordenación del material a estimular, sustitución o corrección, completar, construcción y presentación. Sin olvidar

considerar otros aspectos particulares como el hecho de la dicotomía, escalas o grados, etcétera. Además de cuidar la escritura de los ítems, en torno a la claridad, la redundancia y la polaridad.

Revisión de los ítems del test. Esta fase se centra en la revisión de los ítems para prevenir errores. Para ello, es necesario que además de los creadores del test, participen en la revisión expertos en el contenido y en psicometría, sujetos de la población al que va dirigida, etcétera. Con la finalidad de contar una perspectiva diferente que detecte errores (ej. lenguaje, contenido) y subsanarlos antes de aplicar el test.

Estudio piloto. Esta fase considera probar el funcionamiento del test recabando información por medio de una aplicación piloto. Este proceso se realiza con ayuda de una muestra de sujetos a los cuales va dirigido el test, recuperando incidencias y dificultades en la práctica sobre las instrucciones, los ítems y el proceso de respuesta, los tiempos de aplicación, materiales, etcétera. Mismo que se complementa con algunos análisis estadísticos que permitan ver el funcionamiento de los ítems y del test en su totalidad (dificultad y consistencia interna).

Estudio de campo. Esta etapa considera la aplicación del test a una o varias muestras representativas de la población, para estimar datos que sirvan de referente para interpretar las puntuaciones y obtener estadísticos que permitan establecer la confiabilidad, los errores de medida, errores de clasificación, la validez para el uso al que está destinado, la estructura interna, calibrar o generar baremos según el caso.

Construcción del manual del test y sus revisiones. Esta fase comprende la elaboración del manual del test para su distribución, comercialización o para que sea utilizado por otros

profesionales. Para lo cual se deben considerar aspectos como la fundamentación teórica del constructo o explicación del dominio que cubre este, el uso destinado para el test, la población objeto, instrucciones completas para su administración, coeficientes de fiabilidad o datos de precisión de medida, evidencia de validez, sugerencias sobre uso de las puntuaciones del test y las normas de interpretación de las puntuaciones.

Validez y confiabilidad

Existen dos aspectos primordiales a considerar en el diseño, desarrollo y aplicación de un test: la validez y la confiabilidad. Organismos como la AERA, la APA, el NCME y la International Test Commission (ITC) han unido sus esfuerzos por asegurar que los procesos de evaluación se lleven a cabo con la mejor calidad. Generando una serie de estándares y recomendaciones para regular y apoyar la práctica de los psicómetras e investigadores, centrándose en el cuidado de la validez y la confiabilidad de los tests.

La validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría apoyan la interpretación que se hace a partir de los resultados de la aplicación de un test (AERA, APA y NCME, 2014). Ante esto, los *Standards for Educational and Psychological Testing* (2014) señalan que existen cuatro fuentes principales de evidencias que se usan para evaluar la validez de un test: las evidencias basadas en el contenido de la prueba, las evidencias basadas en los procesos de respuesta, las evidencias basadas en la estructura interna y las evidencias basadas en las relaciones con otras variables. Es importante aclarar que las cuatro fuentes de evidencia reconocen diferentes aspectos de la validez que se complementan, siendo un concepto unitario sin representar distintos tipos de validez (AERA, APA y NCME, 2014).

Evidencias basadas en el contenido. Estas parten del análisis de la relación entre el contenido del test y el constructo a medir. Recuperando información sobre el grado de adecuación con el constructo en torno a la redacción, los temas, el formato, las tareas, los ítems e incluso la administración y el puntaje del test (AERA, APA y NCME, 2014). Martínez, et al. (2006) indicaron que los procedimientos para el análisis de evidencias de validez de contenido se dividen en dos grandes grupos: los que se basan en juicios de expertos y los estadísticos. Los primeros son integrados por un grupo de personas expertas en una temática o dominio que corresponde a la evaluación, los cuales a través de un procedimiento de juicio estructurado valoran la representación del dominio o constructo, las especificaciones del test y los pesos atribuidos al contenido, concluyendo con un análisis cuantitativo que resume las decisiones por medio de índices de congruencia, claridad, suficiencia y relevancia. Los segundos son análisis menos utilizados pero de presentarse en la práctica se basan en técnicas multivariantes como de reducción de dimensionalidad (análisis factorial), de clasificación (conglomerados) o en aplicaciones de la teoría de la generalizabilidad.

Evidencias basadas en el análisis de los procesos de respuesta. Permiten conocer el ajuste entre el constructo y la naturaleza del desempeño o de las respuestas. Dado que los test deben proporcionar bases para hacer inferencias sobre los procesos empleados por los sujetos en la resolución de problemas y no sólo de los contenidos (AERA, APA y NCME, 2014). Los procedimientos más utilizados para este tipo de evidencia se basan en la técnica de explicar en voz alta lo que se hace durante una tarea (*think aloud*), en el análisis de movimientos oculares, en el estudio de los tiempos de respuesta y en la modelización matemática del proceso o simulación de este (Martínez, et al., 2006).

Evidencias basadas en la estructura interna. Indican el grado de ajuste entre los elementos o componentes del test y el constructo. Lo ideal para determinar cómo se encuentra la estructura interna y si coincide con la estructura postulada, es realizar ciertos análisis que permitan reconocer el número de dimensiones o componentes que se plantearon (unidimensional y multidimensional) y cómo interactúan (AERA, APA y NCME, 2014). Por lo que es común utilizar análisis factoriales (exploratorio y confirmatorio) que permitan examinar el funcionamiento diferencial de los ítems (Martínez, et al., 2006).

Evidencias basadas en las relaciones con otras variables. Estas permiten establecer si las relaciones observadas entre las puntuaciones de los test y otras variables externas son consistentes. Las variables externas pueden ser aquellas medidas de constructos diferentes pero que se insertan en el modelo teórico del constructo de interés, otras medidas del constructo obtenidas con diferentes test o algún tipo de variable que se pretenda predecir (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011).

En este tipo de evidencias se desglosan dos vertientes: evidencia convergente y discriminante. La primera examina las relaciones similares de puntuaciones y otros constructos, y la segunda busca la diferencia entre estas. Así, el procedimiento más utilizado para este caso son las matrices multirasgo-multimétodo, ya que muestran las correlaciones de puntuaciones de varios rasgos medidos por diferentes métodos (Martínez, et al., 2006).

La confiabilidad se refiere a la propiedad de consistencia de un conjunto de medidas, es decir, si el test es fiable, consistente, coherente y estable para el uso designado. Puesto que si se aplica una prueba a los mismos sujetos en varias ocasiones esta debería medir lo mismo todas las

veces, dando evidencia de que es un test sólido y que sus puntuaciones no se deben a errores de medida (Martínez, et al., 2006).

En el marco de la Teoría Clásica de los Test (TCT) se han desarrollado con el paso del tiempo diferentes aportaciones que permiten conocer los factores que afectan a la confiabilidad de los test, por lo que se reconocen tres diferentes tipos de confiabilidad: estabilidad temporal, formas paralelas y división de mitades o consistencia interna (Mélia, 1990).

Confiabilidad por estabilidad temporal. Refiere el grado en el que las puntuaciones del test se ven modificadas, tanto por la condición del sujeto como por el ambiente. El procedimiento más común en este caso es el test-retest, que sirve para conocer en qué medida se obtendrá el mismo resultado en diferentes mediciones o tiempos (Anastasi, 1982; Cohen y Swerdlik, 2006).

Confiabilidad por formas paralelas. Refiere al grado de equivalencia entre dos formas de un test. En este caso se aplican dos versiones del test que midan lo mismo pero con diferente contenido para determinar que efectivamente se mide el mismo constructo y por lo tanto existe confiabilidad en el test independientemente de sus formas (Cohen y Swerdlik, 2006).

Confiabilidad de división por mitades o coeficiente de consistencia interna. Se refiere a la equivalencia y homogeneidad de las respuestas de los sujetos en todos los ítems de un test. Esta se determina partiendo el test en dos, asegurando el orden los ítems en función de su dificultad, constituyendo una prueba paralela (con un conjunto de ítems pares y otro con los impares) y calculado una correlación entre ambas mitades (Gulliksen, 1987; Magnusson, 1969).

Para el caso de pruebas homogéneas sin límite de tiempo en su aplicación, el coeficiente de consistencia interna se obtendrá con la fórmula de Spearman-Brown. Pero si es heterogénea, se calculará a partir de las mitades del test igualado por dificultad y contenido. Aunque si el test tiene límite de tiempo se obtendrá la confiabilidad por el cálculo entre los ítems pares y nones. Por último, cabe mencionar que los coeficientes de consistencia interna más utilizados con test que se conforman por ítems dicotómicos o polinómicos son: el coeficiente alfa de Cronbach, el coeficiente Kuder-Richardson y el coeficiente alfa ordinal (Nunnally y Bernstein, 1994).

Capítulo 5. Método

Con base en el marco de la orientación educativa y considerando los estándares de calidad psicométrica de los test, se diseñó, desarrolló y validó un instrumento en cuatro etapas:

Etapa 1. Definición de la estructura del instrumento

Etapa 2. Desarrollo del instrumento

Etapa 3. Obtención de evidencias de validez basadas en el contenido

Etapa 4. Obtención de evidencias de validez basadas en la estructura interna

Etapa 1. Definición de la estructura del instrumento

Objetivo: Desarrollar la tabla de especificaciones del instrumento con base en un marco teórico-empírico de orientación educativa.

Participantes. Tres orientadoras educativas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con experiencia en la planeación y desarrollo de actividades de tutorías y orientación educativa en el nivel superior. Además de dos investigadores de la UABC, especialistas en evaluación educativa con experiencia en el diseño, desarrollo y validación de instrumentos.

Materiales. Presentación de Power Point con los componentes iniciales de la tabla de especificaciones (Ver apéndice A).

Procedimiento. El diseño del instrumento comenzó con el desarrollo de la tabla de especificaciones. Para su construcción fue necesario consultar literatura especializada en orientación educativa, perfiles psicopedagógicos, habilidades académicas y factores asociados al desempeño de los estudiantes. Esto permitió establecer las bases para definir los componentes iniciales de la tabla de especificaciones, la cual estuvo integrada por dos ámbitos de la orientación educativa (personal y académico), por cinco dimensiones y 23 variables (Ver tabla 4).

Tabla 4
Componentes iniciales de la tabla de especificaciones del instrumento

Ámbito	Dimensión	Variabes	Referentes
Personal	Variables sociodemográficas	Sexo	Caso, Cabrera y Díaz-López (2015); Díaz-López (2014); García (2017); Jornet, González-Such y Perales (2012)
		Edad	
		Estado civil	
		Situación laboral	
		Nivel socioeconómico	
Académico	Antecedentes escolares	Año en que concluyó estudios de bachillerato	Chain, Cruz, Martínez y Jácome (2003); Díaz-López (2014); Morales, Barrera y Garnett (2009)
		Subsistema en que concluyó sus estudios de bachillerato	
		Entidad en la que cursó sus estudios de bachillerato	
		Historial de ausentismo en el bachillerato	
Personal y académico	Variables psicológicas y socio-emocionales	Trastornos de la personalidad	De la Orden y González (2005); Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers y Croiset (2013); Lozano-Díaz (2003); Montero, Villalobos y Valverde (2007)
		Bienestar subjetivo	
		Autoconcepto académico	
		Motivación hacia el estudio	
		Condición de discapacidad	

Académico	Habilidades académicas	Organización y técnicas para el estudio	Caso, Chaparro, Díaz-López y Urías (2012); Caso y Hernández-Guzmán (2010); Gómez, Solaz y Sanjosé (2014); Johnson, Johnson y Smith (2014); Manzano (2007)
		Hábitos de lectura	
		Habilidad percibida en cómputo	
		Percepción del dominio del idioma inglés	
Académico	Desempeño académico	Habilidad percibida para el trabajo en equipo	García-Castro y Bartolucci (2007); Guzmán-Brito (2012); Piñero, Juárez y Chain (2011)
		Puntaje obtenido en el examen de selección	
		Promedio escolar en el bachillerato	
		Historial de reprobación en el bachillerato	
		Historial de rezago en el bachillerato	

Fuente: Elaboración propia

Para comprobar que los componentes que se habían definido a partir de la literatura fueran los más adecuados, los participantes revisaron el contenido manifestando sus observaciones y comentarios. Proceso que derivó en la tabla de especificaciones que constituyó la base para el desarrollo del instrumento.

Etapas 2. Desarrollo del instrumento

Objetivo: Desarrollar un inventario compilando instrumentos con base en la tabla de especificaciones.

Participantes. Tres especialistas en el diseño, desarrollo y validación de instrumentos: una psicóloga española con reconocimiento internacional en el área de la evaluación y medición psico-educativa y dos investigadores de la UABC especialistas en evaluación educativa.

Procedimiento. Dado las características de los componentes (ámbitos, dimensiones y variables) se decidió el desarrollo de un inventario para lo cual fue necesario: (a) realizar una revisión exhaustiva de instrumentos existentes que consideraran los componentes de la tabla de especificaciones; (b) concentrar los instrumentos (cuestionarios y escalas) en un conjunto para la revisión por los participantes; (c) con base en criterios la selección de los instrumentos del conjunto que formarían parte del inventario; y (d) realizar los ajustes mínimos de adecuación a los instrumentos seleccionados para conformar el inventario.

Etapa 3. Obtención de evidencias de validez basadas en el contenido

Objetivo: Aportar evidencias de validez basadas en el contenido del inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios.

Participantes. Dos investigadores de la UABC, especialistas en evaluación educativa con experiencia en el diseño, desarrollo y validación de instrumentos; y siete orientadores educativos de la UABC, de los cuales dos pertenecían al campus Mexicali, tres al campus Tijuana y dos al campus Ensenada; dos eran hombres y cinco mujeres, con un promedio de antigüedad en sus puesto de trabajo de 8.4 años; seis contaban con estudios de maestría y uno con estudios de licenciatura; y todos mostraron interés en participar en la validación de contenido.

Materiales. Los materiales empleados para la validación de contenido fueron:

- Presentación Power Point de apoyo para la sesión, con el contenido del instrumento (dimensiones, indicadores e ítems) e instrucciones para el proceso de validación (Ver apéndice B).

- Cuadernillo de trabajo para la validación de contenido (Ver apéndice C). Este se conformó por una sección de presentación y de datos de identificación del participante; las instrucciones para el proceso de validación; la presentación de los criterios y escala de valoración (Ver tabla 5); así como hojas de validación, una por escala a evaluar de las tres dimensiones a validar (Aspectos psicológicos y socio-emocionales, Condición de discapacidad y Habilidades académicas). Cada hoja integró el título y la descripción operacional del elemento a evaluar, los ítems, el espacio para responder con los criterios de evaluación señalados y un recuadro para observaciones.
- Hoja electrónica de evaluación. Formato realizado en Excel para la captura y sistematización de valoración emitida por los expertos (Apéndice D).

Tabla 5

Criterios y escala de valoración del contenido del instrumento

Criterio	Descripción	Escala
Congruencia	Grado en que el ítem es consecuente con la dimensión correspondiente.	(1) No congruente (2) Poco congruente (3) Congruente (4) Muy congruente
Relevancia	Grado en que la información contenida en el ítem es importante para evaluar la dimensión correspondiente.	(1) No relevante (2) Poco relevante (3) Relevante (4) Muy relevante
Claridad	Grado en que el ítem comunica de manera clara y directa la información, es decir que no admite más de una interpretación posible.	(1) No claro (2) Poco claro (3) Claro (4) Muy claro
Suficiencia	Grado en que se incluyen los ítems necesarios para evaluar cada dimensión.	(1) No suficiente (2) Poco suficiente (3) Suficiente (4) Muy suficiente

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento. La sesión de validación de contenido contó con la asistencia de los participantes que conformaron el comité de expertos para la validación del instrumento. En un

primer momento se presentó el inventario, exponiendo cada una de las dimensiones (Aspectos psicológicos y socio-emocionales, Condición de discapacidad y Habilidades académicas) y variables a evaluar. Después, con ayuda de los investigadores se explicó a los expertos las implicaciones de la participación en el proceso de validez de contenido y la dinámica de evaluación. En un segundo momento se desarrolló el proceso de validación, proporcionando el cuadernillo de trabajo a cada uno de los expertos.

Terminada la actividad de validación individual, se concentró en la hoja de evaluación de Excel las valoraciones emitidas por cada uno de los jueces, a partir de la cual se calcularon las medias y medianas de los ítems (por indicador y dimensión) por cada criterio evaluado, el índice general de contenido y el índice de discrepancia interjueces. Por último, el tercer momento implicó una plenaria con los orientadores educativos para revisar las evaluaciones con niveles de acuerdo inferiores y expresar observaciones puntuales.

Análisis. Se obtuvieron medias y medianas en la hoja de evaluación de Excel para identificar los ítems que no cumplieron con al menos uno de los criterios de valoración (congruencia, relevancia, claridad y suficiencia), el grado en que cada dimensión es representada por los ítems y el índice general de contenido para conocer la valoración global de los criterios por ítem. Después se calculó el índice de discrepancia interjueces para conocer el nivel de acuerdo entre las valoraciones de los jueces, recuperando el índice general contenido y la sumatoria de la valoración de los jueces por ítem, obteniendo la desviación de la media global para generar una escala entre la discrepancia mínima, el promedio y la discrepancia mayor de las valoraciones de los jueces por indicador.

Etapas 4. Obtención de evidencias de validez basadas en la estructura interna

Objetivo: Aportar evidencias de validez basadas en la estructura interna del inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios.

Participantes. Estos fueron 1491 estudiantes de primer semestre, que cursaban tronco común de ingenierías durante el periodo escolar 2017-2, en cinco unidades académicas correspondientes a los tres campus de la UABC (Ver tabla 6). El 35.5% mujeres y el 64.5% hombres, con edades entre los 17 y 55 años.

Tabla 6
Distribución de participantes por unidad académica

Campus	Unidad académica	Participantes	
		Por unidad	Total
Mexicali	Facultad de Ingeniería	431	536
	Escuela de Ingeniería y Negocios- Cd. Guadalupe Victoria	105	
Tijuana	Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería	282	793
	Escuela de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología- Valle de las Palmas	300	
	Facultad de Ingeniería y Negocios- Tecate	211	
Ensenada	Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño	162	162
		Total	1491

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos. Inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios (Apéndice E) compuesto por cinco dimensiones, 26 variables y 132 ítems y una sección de datos generales (Ver tabla 7).

Tabla 7
Componentes principales del inventario

Dimensión	Variables	Numero de ítems
Aspectos sociodemográficos	Sexo	1
	Fecha de nacimiento	1
	Entidad en que nació	1
	Tiempo de residencia en Baja California	1
	Estado civil	1
	Estructura familiar	2
	Situación laboral	2
	Nivel de escolaridad de los padres	2
Nivel socioeconómico	5	
Antecedentes escolares	Año en que concluyó estudios de bachillerato	1
	Historial de rezago en el bachillerato	1
	Subsistema en que concluyó sus estudios de bachillerato	1
	Entidad en la que cursó sus estudios de bachillerato	1
	Promedio escolar en el bachillerato	1
Aspectos psicológicos y socio-emocionales	Bienestar subjetivo	5
	Autoestima académica	14
	Motivación hacia el estudio	20
	Habilidades sociales	6
Condición de discapacidad	Discapacidades	6
	Dificultades	5
	Desventajas	3
Habilidades académicas	Estrategias de aprendizaje	25
	Hábitos de lectura	6
	Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos	8
	Percepción del dominio del idioma inglés	7
	Habilidad percibida para el trabajo en equipo	6

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento. Obtener datos implicó organizar una aplicación, para lo cual fue necesario:

(a) contratar a un programador que trasladara el instrumento a una plataforma web, con el objetivo de facilitar la aplicación, minimizar tiempos y el uso de los recursos; (b) seleccionar las unidades académicas de la UABC que contaban con estudiantes de tronco común de ingenierías y que

cursaban primer semestre, dada la disponibilidad y el número de participantes necesarios para una aplicación de este tipo; y (c) enviar oficios de invitación y permisos a los responsables de cada sede con las indicaciones e instrucciones para el proceso de administración.

Finalmente, la aplicación piloto del instrumento se realizó en los centros de cómputo de las unidades académicas seleccionadas, tiempo durante el cual se dio seguimiento a la cantidad de aplicaciones, sin reportes de incidencias en el proceso. Derivado de la aplicación se recopiló, depuró y organizó la información en una base de IBM SPSS Statistics 21 (IBM, 2012) para proceder a la realización de los análisis descriptivos. Después se exportó la base al software R (R Core Team, 2018) para realizar los análisis de consistencia interna y el análisis factorial confirmatorio.

Análisis. Se realizaron los siguientes análisis estadísticos:

- Descriptivos. Frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central y dispersión (media, mediana y desviación estándar) para conocer las respuestas a los ítems que conforman el instrumento y complementar los análisis de consistencia interna. Estos fueron realizados en el programa IBM SPSS Statistics 21 (IBM, 2012).
- Alfa ordinal y correlación punto biserial para conocer la consistencia interna. Estos fueron realizados con el paquete *psych* (Revelle, 2018) del software R. Sin embargo, para poder realizar estos análisis, se descartaron tres dimensiones (Aspectos sociodemográficos, Antecedentes escolares y Condición de discapacidad), dado el nivel de medición de sus respuestas (nominal-ordinal), permitiendo el análisis de los nueve indicadores que comprenden las dimensiones Aspectos psicológicos y socio-emocionales y Habilidades académicas.

- Análisis Factorial Confirmatorio para contrastar y confirmar la estructura de las dimensiones del instrumento: Aspectos psicológicos y socio-emocionales y Habilidades académicas. Se utilizó el paquete *lavaan* (Rosseel, 2018) del software R para la estimación del modelo con el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS).

Capítulo 6. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en cada una de las etapas que permitieron el diseño, desarrollo y validación del inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios.

Etapas 1. Definición de la estructura del instrumento

Como resultado del proceso de revisión de la literatura especializada en esta materia y de la identificación de ámbitos, dimensiones y variables asociadas a la detección de necesidades de orientación educativa, se revisó la tabla inicial de especificaciones realizando las siguientes modificaciones generales:

- Eliminación de la dimensión desempeño académico.
- El indicador condición de discapacidad se convirtió en dimensión.
- Se modificó la palabra “variables” por “aspectos” en la primera y tercera dimensión.
- Se eliminó el indicador trastornos de la personalidad.
- Se modificaron los nombres de tres indicadores.
- Se integraron seis indicadores en la primera y segunda dimensión.

Finalmente, la tabla de especificaciones se constituyó por cinco dimensiones y 25 variables relacionadas con los ámbitos personal y académico (Ver tabla 8).

Tabla 8

Componentes de la tabla de especificaciones del instrumento

Ámbito	Dimensión	Variables
Personal	Aspectos sociodemográficos	Sexo
		Fecha de nacimiento
		Entidad en que nació
		Tiempo de residencia en Baja California
Personal		Estado civil
		Estructura familiar
		Situación laboral
		Nivel de escolaridad de los padres
Personal		Nivel socioeconómico
		Aspectos psicológicos y socio-emocionales
		Bienestar subjetivo
		Discapacidades
Personal	Condición de discapacidad	Dificultades
		Desventajas
		Año en que concluyó estudios de bachillerato
		Historial de rezago en el bachillerato
Académico	Antecedentes escolares	Subsistema en que concluyó sus estudios de bachillerato
		Entidad en la que cursó sus estudios de bachillerato
		Promedio escolar en el bachillerato
		Aspectos psicológicos y socio-emocionales
Académico		Autoestima académica
		Motivación hacia el estudio
		Estrategias de aprendizaje
		Hábitos de lectura
Académico	Habilidades académicas	Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos
		Percepción del dominio del idioma inglés
		Habilidad percibida para el trabajo en equipo

Fuente: Elaboración propia

Etapa 2. Desarrollo del instrumento

Una vez definida la estructura del instrumento, se identificaron aquellos instrumentos referidos en la literatura especializada de los ámbitos nacional e internacional, que respondieran a la definición conceptual de la variable en cuestión y que documentaran evidencia de su validez y confiabilidad, como resultado de su aplicación en estudiantes universitarios o poblaciones afines. Con este ejercicio se identificó un conjunto de 13 instrumentos (Ver apéndice F) los cuales se evaluaron con base en el análisis de los siguientes criterios:

- Relación del contenido de los instrumentos con la tabla de especificaciones.
- Prestigio académico del instrumento (cuestionario o escala) y de sus autores.
- Bases teóricas del instrumento.
- Especificaciones técnicas (existencia de manual o especificaciones técnicas).
- Derechos de autor: declaración de autorización para su reproducción y uso.
- Año de creación y autor (es).
- Idioma y país de origen.
- Adaptación con población mexicana e hispano hablante.
- Opciones de respuesta y forma de calificación.
- Características de administración: tiempo, materiales (cuadernillos-hojas de respuesta) y presentación (lápiz-papel, en línea o computarizada).
- Disponibilidad del instrumento (cuestionario o escala).

Con base en ello, fueron seleccionados 11 instrumentos a los cuales con apoyo de los participantes se les realizaron adecuaciones mínimas a fin de homogeneizar los niveles en la escala

de respuesta a cuatro puntos. Específicamente en el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), se modificaron algunas palabras en castellano al contexto mexicano, tomando en cuenta la equivalencia lingüística de los ítems en cuanto a gramática y semántica, permitiendo dar consistencia a los tiempos verbales y equilibrio a la cantidad de ítems positivos y negativos. Lo anterior, permitió complementar la tabla de especificaciones (Ver apéndice G) y obtener la versión preliminar del instrumento, el cual quedó constituido por 126 ítems distribuidos en cinco dimensiones.

Etapas 3. Obtención de evidencias de validez basadas en el contenido

Resultado del proceso de validación se calculó el índice de discrepancia interjueces encontrando en general que las respuestas de los jueces son homogéneas con excepción del Juez 4 quien discrepó en *Habilidad percibida para el trabajo en equipo* al obtener un índice por debajo de la media de 5 puntos (Ver tabla 9).

Tabla 9
Índice de discrepancia interjueces

Indicador	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7
Bienestar subjetivo	7.3	8.1	8.1	8.1	7.7	7.5	7.7
Autoestima académica	5.9	8.2	7.8	8.0	8.1	7.6	7.8
Motivación hacia el estudio	7.5	8.1	7.3	5.7	7.7	7.9	8.2
Discapacidad	8.2	8.0	7.0	5.9	7.5	8.2	8.2
Dificultad	8.3	8.3	7.1	5.3	7.9	6.3	8.3
Desventaja	8.2	8.2	8.2	5.2	7.8	8.2	8.2
Estrategias de aprendizaje	7.9	8.1	7.6	7.3	8.1	8.1	8.1
Hábitos de lectura	8.0	8.0	8.0	8.0	8.0	8.0	8.0
Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos	8.0	8.0	8.0	7.6	8.0	7.9	8.0
Percepción del dominio del idioma inglés	8.1	8.1	7.2	7.8	8.1	8.1	8.1
Habilidad percibida para el trabajo en equipo	8.2	8.2	8.2	4.5	8.2	8.2	8.2

Fuente: Elaboración propia

Se evaluaron los criterios de congruencia, relevancia, claridad y suficiencia con el cálculo de las medias aritméticas de las puntuaciones en 105 ítems correspondientes a las dimensiones Aspectos psicológicos y socio-emocionales, Condición de discapacidad y Habilidades académicas. Obteniendo 103 ítems con promedios superiores a 3, cumpliendo satisfactoriamente cada uno de los rasgos evaluados. Sin embargo, dos ítems obtuvieron una puntuación menor a la señalada (media=2.9) en el criterio de claridad de la dimensión Condición de discapacidad: *1. Discapacidad motriz moderada (deterioro motriz por daño periférico)* y *2. Problemas emocionales diagnosticados (p. ej. depresión, ansiedad, estrés)*, los cuales se mantuvieron sin cambios una vez realizada la revisión y análisis correspondientes con los jueces en la sesión plenaria. Posteriormente, con el cálculo del índice general de contenido para cada criterio, se confirmó que ninguno de los ítems presentó valoraciones con puntuaciones finales inferiores a 3 (Ver apéndice H).

Cabe mencionar que en la sesión plenaria los jueces consideraron pertinente incorporar el indicador “Habilidades sociales” para complementar la información que agrupa la dimensión de Aspectos psicológicos y socio-emocionales. Recomendación que se atendió incorporando la subescala de habilidades sociales de la *Escala de inteligencia social de Tromso* (Silvera, Martinussen y Dahl, 2001) con la correspondiente adición de seis ítems al inventario, quedando la versión final del instrumento (Ver apéndice E) conformada por 132 ítems (considerando la totalidad de sus dimensiones).

Etapa 4. Obtención de evidencias de validez basadas en la estructura interna

En primera instancia se realizaron los análisis descriptivos de los 132 ítems que integran el inventario para la detección necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios, organizados por dimensión e indicador (Ver Apéndice I).

Posteriormente, se estimaron los coeficientes de confiabilidad alfa ordinal para los ítems de las escalas evaluadas, obteniéndose niveles de consistencia interna aceptables ($>.74$), buenos ($>.80$) y excelentes ($>.90$), con base en los criterios de interpretación de George y Mallery (2003). Por su parte, el análisis de correlación punto biserial, arrojó valores de discriminación aceptables ($>.20$) en la totalidad de los ítems evaluados (Ver tabla 10). La presentación detallada de los índices de consistencia interna y discriminación se puede consultar en el apéndice J.

Tabla 10

Índices de consistencia interna y discriminación de los ítems del instrumento

Dimensión	Indicador	Número de ítems	Alfa ordinal	Ptbis
Aspectos psicológicos y socio-emocionales	Bienestar subjetivo	5	.82 - .87	.65 - .87
	Autoestima académica	14	.88 - .90	.27 - .80
	Motivación hacia el estudio	20	.84 - .85	.27 - .58
	Habilidades sociales	6	.74 - .81	.39 - .76
Habilidades académicas	Estrategias de aprendizaje	25	.94	.41 - .73
	Hábitos de lectura	6	.85 - .89	.60 - .83
	Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos	8	.91 - .93	.61 - .89
	Percepción del dominio del idioma inglés	7	.84 - .95	.22 - .93
	Habilidad percibida para el trabajo en equipo	6	.87 - .90	.66 - .86

Fuente: Elaboración propia. Nota: Criterios de valoración del Coeficiente alfa por George y Mallery (2003) $>.90$ es excelente, $>.80$ es bueno y $>.70$ es aceptable. Índice de discriminación $>.20$ aceptable.

Por otra parte, el análisis factorial confirmatorio se calculó con base en la matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación de mínimos cuadrados ponderados, método indicado dado el nivel de medida de los ítems (Luo, 2011). Para establecer los índices de ajuste que presentan los modelos propuestos se evaluaron los índices SRMR, RMSEA, TLI y CFI los cuales, en lo general, obtuvieron niveles aceptables de ajuste de acuerdo con diversos sistemas de referencia (Abad et al., 2011). Sin embargo, las escalas Autoestima Académica, Motivación hacia el estudio y Habilidades sociales registraron valores que indican falta de ajuste (Ver tabla 11). La presentación detallada de cada modelo se puede consultar en el apéndice K.

Tabla 11
Índices de bondad de ajuste por modelo

Modelo	N	CFI ≥ .96	TLI ≥ .95	RMSEA ≤ .06	SRMR ≤ .08
Bienestar subjetivo	1491	.99	.99	.05	.03
Autoestima académica	1491	.94	.93	.11	.09
Motivación hacia el estudio	1491	.83	.80	.12	.11
Habilidades sociales	1491	.87	.79	.19	.19
Estrategias de aprendizaje	1491	.97	.97	.07	.06
Hábitos de lectura	1491	.99	.99	.03	.03
Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos	1491	.99	.98	.07	.05
Percepción del dominio del idioma inglés	1491	.99	.98	.07	.05
Habilidad percibida para el trabajo equipo	1491	.99	.99	.04	.03

Fuente: Elaboración propia. Nota. Valores de referencia de Abad et al. (2011) para considerar el ajuste del modelo: CFI ≥ .96, TLI ≥ .95, RMSEA ≤ .06 y SRMR ≤ .08

Capítulo 7. Discusión y conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo principal diseñar, desarrollar y obtener evidencias de validez y confiabilidad de un instrumento para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios, atendiendo consideraciones metodológicas asociadas al diseño de los test, así como a las directrices y estándares de calidad psicométrica existentes (AERA, APA y NCME, 2014). Para el alcance de este objetivo, se articularon procesos y actividades específicas agrupadas en cuatro etapas de trabajo que permitieron determinar la estructura del instrumento, desarrollarlo y documentar las evidencias de validez de contenido y de estructura interna.

En lo referente a la primera etapa, la estructura del instrumento se estableció con base en la revisión de literatura especializada y de la investigación precedente relacionada con la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios. Este ejercicio permitió identificar 25 variables agrupadas en cinco dimensiones de los ámbitos personal y académico mismas que conformaron la versión inicial de tabla de especificaciones.

Cabe mencionar que la identificación de estas variables, dimensiones y ámbitos fue resultado de la revisión exhaustiva de las necesidades de orientación a las que hacen alusión los modelos teórico-conceptuales y de intervención a los que se hace referencia en el capítulo de revisión de la literatura, así como a los principios, funciones y áreas de la orientación educativa ahí expuestos. Esta revisión también permitió identificar variables de naturaleza diversa comúnmente asociadas con las múltiples expresiones del rendimiento académico (permanencia escolar, rezago

escolar, abandono escolar, etc.) las cuales son susceptibles de atenderse desde el marco que proporciona la orientación educativa.

Posteriormente, en la segunda etapa del presente estudio, se desarrolló el instrumento con base en las especificaciones detalladas en el diseño previo. Para ello, y con base en diversas recomendaciones de carácter técnico propias de la adaptación y ensamble de instrumentos (He y Van de Vijver, 2012; Van de Vijver y Hambleton, 1996), se procedió a revisar, y en su caso adecuar o compilar, grupos de ítems para cada una de las escalas seleccionadas. La presente etapa trajo consigo la identificación de 126 ítems mismos que, junto con los ámbitos, variables y dimensiones descritas con anterioridad, conformaron la estructura del instrumento comprometida en el primero de los objetivos específicos de esta investigación.

La tercera etapa de este estudio comprometió la obtención de evidencias de validez basadas en el contenido del instrumento, mediante el cumplimiento de criterios de pertinencia, relevancia, claridad y suficiencia, utilizados en procesos de jueceo documentados en investigaciones afines (Backhoff, Aguilar y Larrazolo, 2006; Contreras, González y Urías, 2009; Díaz, 2015). Este proceso considera la participación de un comité de expertos quienes evalúan las dimensiones que conforman el instrumento. En lo general, los jueces determinaron retener la totalidad de los ítems propuestos, otorgando puntuaciones aceptables en los criterios de pertinencia, relevancia, claridad y suficiencia. No obstante, los jueces determinaron que debería incluirse una variable adicional para la evaluación de las habilidades sociales, acordándose agregar seis ítems al inventario. Lo anterior trajo consigo una nueva versión conformada por 132 ítems como producto final de esta etapa del estudio, cumpliendo con ello el segundo objetivo específico del presente estudio.

Finalmente, la cuarta etapa consideró la aplicación del instrumento a una muestra conformada por 1491 estudiantes del primer semestre de tronco común de la licenciatura en ingeniería de la UABC. Si bien la muestra no puede considerarse representativa de la población universitaria de dicha institución o bien del área del conocimiento correspondiente, se contó con la participación de estudiantes de seis unidades académicas de los tres campus (Ensenada, Mexicali y Tijuana), lo que permitió contar con las condiciones necesarias considerando el objetivo de esta etapa enfocado en la obtención de evidencia de la estructura interna del instrumento y la documentación del funcionamiento de sus ítems. Una vez concluida la integración y organización de la base de datos, se procedió a realizar el análisis de los ítems mediante el cálculo del índice alfa ordinal y la correlación punto biserial, junto con el análisis factorial confirmatorio (AFC).

El análisis de confiabilidad de las escalas arrojó índices de consistencia interna aceptables, buenos y excelentes; niveles de discriminación aceptables en la totalidad de los ítems evaluados; y niveles aceptables de ajuste en seis de nueve modelos del AFC. Si bien se puede concluir que los ítems del instrumento registraron un funcionamiento adecuado, tres de los modelos de medida sometidos a prueba mediante el AFC son susceptibles de mejora (Autoestima Académica, Motivación hacia el estudio y Habilidades sociales).

Cabe mencionar que tanto la Escala de Autoestima Académica como la Escala de Motivación Académica se conforman, cada una, por dos factores, los cuales proceden de instrumentos con orígenes distintos, lo cual podría encontrarse sugiriendo la necesidad de profundizar en el análisis de estos factores y de sus ítems, tratados como medidas independientes. Por su parte, la Escala de Habilidades sociales tampoco presentó índices de ajuste aceptables. Cabe mencionar que esta escala no formó parte del proceso de validación de contenido del instrumento,

pues es justo en ese proceso cuando emerge como propuesta como parte de la valoración de los jueces del criterio de suficiencia. Si bien, este tipo de anomalías son comunes en aplicaciones piloto como la que aquí se refiere y tienden a corregirse cuando se aumenta el tamaño de la muestra, los análisis aquí documentados podrían verse acompañados de procedimientos para la optimización de constructos complejos (Jornet, et al., 2012), los cuales han realizado una contribución importante a la conformación de este tipo de instrumentos.

En suma, la descripción de los hallazgos realizada en este apartado da cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados en este estudio además de documentar el proceso asociado con el diseño y desarrollo de un inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios con una base teórica-empírica sólida, respaldado por evidencias de validez y confiabilidad.

El presente instrumento permitirá concentrar información de los estudiantes de Educación superior, tanto de índole personal como académica, incluyendo aspectos contextuales (sociodemográficos, antecedentes escolares, discapacidad, dificultades y desventajas), información de naturaleza psicológica y socio-emocional (bienestar subjetivo, autoestima, motivación y habilidades sociales) y relativa a sus habilidades académicas (estrategias de aprendizaje, hábitos de lectura, uso de herramientas tecnológicas, dominio del inglés y trabajo en equipo). Dicha información debe constituir uno de los principales insumos que oriente la actividad del orientador educativo en la detección de necesidades de orientación de sus estudiantes.

El uso de este instrumento no es limitativo a la detección de necesidades de orientación educativa. Su aplicación puede contribuir a la configuración de perfiles de ingreso a la universidad

que amplíen nuestro conocimiento y comprensión de las características de los estudiantes que inician su tránsito por la institución. En este mismo sentido, la información que se desprenda de la aplicación de este instrumento debe guiar el diseño e implementación de intervenciones psicopedagógicas específicas que propicien condiciones que apoyen la permanencia escolar y la puesta en marcha de mecanismos orientados a prevenir el rezago escolar, al mismo tiempo de implementar acciones orientadas a atender problemáticas específicas que presentan grupos de estudiantes en riesgo psicosocial.

El presente estudio documenta la evidencia inicial de validez y confiabilidad de un instrumento para la detección de necesidades de orientación. Dado que la validez es un proceso continuo (Messick, 1989), es importante seguir acumulando evidencia del funcionamiento de sus componentes e ítems con estudios del Funcionamiento Diferencial del Ítem (DIF por sus siglas en inglés) y con procedimientos asociados a la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) que permitan tener información acerca de la equivalencia del test y de las muestras entre diferentes grupos culturales, y la identificación de ítems que necesitan algún tipo de revisión. También es deseable su aplicación sistemática a muestras representativas de estudiantes (por área del conocimiento, sexo, etapa formativa y campus) que permita generalizaciones, la generación de insumos que orienten la implementación de intervenciones a nivel grupal y masivo, y el diseño de estudios con poblaciones diversas con fines comparativos.

Por otro lado, es importante considerar para futuras investigaciones la necesidad de atender puntualmente las recomendaciones asociadas con la adaptación de test (Hambleton, 1996; Hambleton, Mereda y Spielberger, 2005; ITC, 2013), específicamente si se desea incorporar

escalas o ítems elaborados en un idioma distinto al de la población a la que se desea aplicar este instrumento (tal y como sucedió con la Escala de habilidades sociales).

Finalmente, es importante trabajar en la elaboración de un manual del instrumento, en la obtención de los baremos correspondientes y adoptar las especificaciones que hace el diseño universal para su migración a formato web (ITC, 2013), además de establecer mecanismos que aseguren la pertinencia del contenido, en términos de su utilidad e incidencia en la toma de decisiones, mismas que se encontraran determinadas por los objetivos, intereses institucionales o de investigación.

Referencias

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición de ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Aceves, Y. y Simental, L. (2013). La orientación educativa en México. Su historia y perfil del orientador. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 15(10), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690875.pdf>
- Adame, M. T., Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1998). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En R. Bisquerra. (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (41-54). Barcelona: Praxis.
- American Education Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing 2014*. Washington, DC: American Education Research Association.
- Álvarez, N. (2010). La tutoría y la orientación educativa. *Revista Pedagogía Magna*, 2(10), 140-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628297.pdf>
- Álvarez, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora: Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

Álvarez, M., Adame, T. y Bisquerra, R. (1998). Modelos teóricos. En R. Bisquerra. (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (67-69). Barcelona: Praxis

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2018). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. España: Wolters Kluwer

Álvarez, M., Bisquerra, R. y Del Frago, R. (1998). Teorías del desarrollo humano. En R. Bisquerra. (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (537-550). Barcelona: Praxis

Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing*. New york: Macmillan

Backhoff, E., Aguilar, J., y Larrazolo, N. (2006). Metodología para la validación de contenidos de exámenes normativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (1), 79-86.

Bausela, E. (2004). Detección de necesidades en el proceso de planificación de un servicio de orientación psicológica en el contexto de la Universidad de León (segundo estudio piloto). *XXI Revista de Educación*, 6(2004), 171-179. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068300>

Bausela, E. (2007). Análisis de necesidades en el proceso de diseño de un programa de orientación. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 3(5). Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5321>

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R., Álvarez, M., Cañas, A., Hernández, J., Miranda, C. D. y Prada, C. (1998). Los enfoques del Counseling. En R. Bisquerra. (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (471-536). Barcelona: Praxis.

Campoy, T. y Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 77-106. Recuperado de revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11325

Caso, J., Cabrera, M. R. y Díaz-López, C. D. (2015). ¿Quiénes son nuestros estudiantes? Reporte UABC 2015-2. México: Universidad Autónoma de Baja California.

Caso, J., Chaparro, A., Díaz-López, C. D. y Urías, E. (2012). *Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la estrategia evaluativa integral 2011: Factores asociados al aprendizaje* (UEE RT 12-002). México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <http://uee.uabc.mx/uee/documentos/estudiosYproyectos/UEERT12-002.pdf>

Caso, J. y Hernández-Guzmán, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 145-159. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf>

- Castellano, F. y Sanz, R. (1990). Un análisis de necesidades entre estudiantes de la Universidad de Granada para la elaboración de un programa de orientación educativa. *Revista de investigación educativa*, 8(16), 149-155. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/136831/124331>
- Chain, R., Cruz, N., Martínez, M. y Jácome, N. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15505105>
- Cohen, R. J., y Swerdlik, M. E. (2006). *Pruebas y evaluación psicológica. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Contreras, L. A., González, M., y Urías, E. (2009). Evaluación de la Escritura Mediante Rúbrica en la Educación Primaria en México. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 518-531.
- De la Orden, A. y González, C. (2005). Variables que discriminan entre estudiantes de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 573-599. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321973015>
- Díaz-López, K. M. (2014). *Modelo explicativo del rendimiento académico en español de estudiantes de secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Baja California, México.

Díaz, C. D. (2015). *Adaptación de un instrumento para la medición de la convivencia escolar* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Baja California, México.

Flores, A. L. (2013). La conformación del campo de la orientación educativa siglos XIX y XX en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25) 24-32. Recuperado de <http://remo.ws/remo-25/>

García, V. (2017). *Modelo explicativo del rendimiento académico de los estudiantes que aspiran a ingresar a la UABC* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California, México.

García-Castro, G. y Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre las características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART35007&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n035/pdf/N35G.pdf>

Gómez, A., Solaz, J. J. y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EES: Nivel de dominio lingüístico, 101 estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363(1), 154-183. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-175

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*.

11.0 Update (4.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon. Recuperado de <https://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>

Gulliksen, H. O. (1987). *Theory of mental test*. New York: Wiley

Guzmán-Brito, M. P. (2012). *Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada de México* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/15335/1/T33748.pdf>

Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items*. New Jersey, United States: Lawrence Erlbaum Associates.

Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10, 229–240.

Hambleton, R. K., Mereda, P., & Spielberger, C. (2005). *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

He, J., y van de Vijver, F. (2012). Bias and Equivalence in Cross-Cultural Research. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). doi:10.9707/2307-0919.1111

Hervás, M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

International Business Machines (2012). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 21.0) [Software de computación]. Armonk, NY: IBM Corp.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/104/P1E104.pdf>

International Test Commission (2013). *International Guidelines for Test Use*, *International Journal of Testing*, 1(2), 93-114. Recuperado de https://www.intestcom.org/files/guideline_test_use.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3/4), 85-118. Recuperado de http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-SmithCooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf

Jornet, J.M., González-Such, J. y Perales, M.J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: Optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón Revista de Pedagogía*, 64(2), 89-110. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3960804>

Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M., Westers, P. & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education, 18*, 57-69. doi:10.1007/s10459-012-9354-3

Lozano-Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1*(1), 43-66. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf

Luo, H. (2011). *Some Aspects on Confirmatory Factor Analysis of Ordinal Variables and Generating Non-normal Data*. Uppsala Universitet, Uppsala, Suecia. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:405108>

Magnusson, D. (1969). *Teoría de los tests*. México: Editorial Trillas.

Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.

Manzanares A. y Sanz, C. (2018). Claves para el trabajo en orientación profesional a lo largo de las etapas de educación obligatoria. En A. Manzanares y C. Sanz (Coord.), *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (109-140). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.

Martínez, M. R., Hernández, M. J. y Hernández, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial

Marín, M. A. y Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 315-362. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/78633733.pdf>

Medina, F. (2014). *Análisis de las actividades de orientación y tutorías que brindan las escuelas secundarias de Ensenada, Baja California* (Tesis de Doctorado). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, Baja California.

Meliá, J. L. (1990). *La Construcción de la Psicometría como Ciencia Teórica y Aplicada*. Valencia: Cristóbal Serrano.

Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn, *Educational Measurement* (13–103). New York: ACE-NCME.

Monescillo, M., Méndez, J. M. y Bisquerra, R. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En R. Bisquerra. (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (23-39). Barcelona: Praxis.

Montanero, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. *Revista Educación XXI*, (5), 153- 167. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/706/70600509.pdf

Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v13n2/RELIEVEv13n2_5.pdf

Morales, R., Barrera, A., y Garnett, E. (2009). Validez predictiva y concurrente del EXANIII, en la Universidad Autónoma de Estado de México. *Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz*. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0701-F.pdf

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill

Parras, A., Madrigal A. M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2012). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (17-45). España: Ministerio de Educación de España. Recuperado de www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf

Pérez, M. (2000). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

Piñero, S. L., Juárez, S. F., y Chain, R. (2011). *Modelo de regresión para el desempeño en el Exani-II de los aspirantes a la universidad veracruzana*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1940.pdf

Popham, J. (2000). *Modern educational measurement. Practical guidelines for educational leaders*. Boston: Allyn and Bacon

R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing (version 3.5.1) [Software de computación] Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing
Recuperado de <http://www.R-project.org/>

Repetto, E. (2009). La orientación educativa como disciplina científica. En Repetto, E. (directora), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol. 1: Marco conceptual metodológico* (113-152). Madrid: UNED

Repetto, E., Rus, V. y Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Revelle, W. (2018). Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research. *RStudio Package Version, 1.1.383*. Recuperado de <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf>

Rodríguez, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa, 16(2)*, 5-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91502>

Roldán, C. A. (2014). *Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente y líneas estratégicas para un plan de mentoría universitaria* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44923>

Romero, S. y Figuera, P. (2018). La orientación en la universidad. En A. Manzanares y C. Sanz (Coord.), *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (163-196). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Rosseel, Y. (2018). Lavaan: Latent Variable Analysis. *RStudio Package Version, 1.1.383*. Recuperado de <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/lavaan.pdf>

Salmerón, H., Ortiz, L., y Rodríguez, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas.

Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 16(2), 225-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230773003>

Sánchez, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9(15), 87-107. Recuperado de <https://www2.uned.es/reop/pdfs/1998/09-15-1---087-Sanchez.pdf>

Schmeiser, C.B. & Welch, C. J. (2006). Test development. En R.L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th edition). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.

Silva, M. (2015). *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica*. México: Universidad Iberoamericana.

Silvera, D.H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, (42), 313-319. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9450.00242>

Van de Vijver, F., & Hambleton, R. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1(2), 89–99. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/232562063/download>

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Yang, M.Y., & You, M. (2010). A Survey of Career Guidance Needs of Industrial Design Students in Taiwanese Universities. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 597–608. Recuperado de <https://libcon.rec.uabc.mx:4476/article/10.1007%2Fs12564-010-9106-0>

Apéndice

Apéndice A. Presentación de los componentes iniciales de la tabla de especificaciones



SESIÓN DE REVISIÓN DE LOS COMPONENTES INICIALES DEL INVENTARIO

Componentes iniciales de la tabla de especificaciones del inventario		
Ambito	Dimensión	Variables
Personal	Variables sociodemográficas	Sexo Edad Estado civil Situación laboral Nivel socioeconómico
Académico	Antecedentes escolares	Año en que concluyó estudios de bachillerato Subsistema en que concluyó sus estudios de bachillerato Entidad en la que cursó sus estudios de bachillerato Historial de ausentismo en el bachillerato
Personal y académico	Variables psicológicas y socio-emocionales	Trastornos de la personalidad Bienestar subjetivo Autoconcepto académico Motivación hacia el estudio Condición de discapacidad
Académico	Habilidades académicas	Organización y técnicas para el estudio Hábitos de lectura Habilidad percibida en cómputo Percepción del dominio del idioma inglés Habilidad percibida para el trabajo en equipo
Académico	Desempeño académico	Puntaje obtenido en el examen de selección Promedio escolar en el bachillerato Historial de reprobación en el bachillerato Historial de rezago en el bachillerato

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Apéndice B. Presentación de la sesión de validación de contenido

Validación de contenido

Inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios

Mexicali, B.C. a 4 de octubre de 2017

Dimensión	Indicador
Aspectos sociodemográficos	Sexo
	Etnia
	Edad
	Entidad en que nació
	Estado civil
Antecedentes escolares	Estructura familiar
	Situación laboral
	Nivel de escolaridad de los padres
	Nivel socioeconómico
	Edad en que concluyó estudios de bachillerato
Aspectos psicológicos y socio-emocionales	Subsistema en que concluyó sus estudios de bachillerato
	Entidad en la que cursó sus estudios de bachillerato
	Promedio escolar en el bachillerato
Condición de discapacidad	Historial de rezago en el bachillerato
	Bienestar subjetivo
Habilidades académicas	Autoestima académica
	Motivación hacia el estudio
	Discapacidades, dificultades y desventajas
	Estrategias de aprendizaje
	Hábitos de lectura
	Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos
	Percepción del dominio del idioma inglés
	Habilidad percibida para el trabajo en equipo

Contenidos del Inventario

Orden del día

1. Antecedentes
2. Inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios
3. Validación de contenido
4. Receso
5. Sesión Plenaria

Especificaciones

Dimensión 3: Aspectos psicológicos y socio-emocionales

Indicador	Información general de la escala	Ítems
Bienestar subjetivo	<p>The Satisfaction With Life Scale Escala de satisfacción con la vida Descripción: Mide la valoración que tiene el estudiante de su propia vida en términos positivos Fuente: Edward F. Diener Idioma y país de origen: Inglés, Estados Unidos Versión utilizada: Adaptación al Español, México de José A. Reyes-Torres Dimensión: Satisfacción con la vida Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 2 minutos</p>	5

Antecedentes

Trabajo continuo con:

- Coordinación de Formación Básica
- Orientadores
- Estudio diagnóstico de las Áreas de Orientación Educativa y Psicológica de la UABC

Especificaciones

Dimensión 3: Aspectos psicológicos y socio-emocionales

Indicador	Información general de las escalas	Ítems
Autoestima académica	<p>Rosenberg Self-Steem Scale Escala de Autoestima de Rosenberg Descripción: Evalúa la percepción que tiene el estudiante de sí mismo. Fuente: Rosenberg, M. Idioma y país de origen: Inglés, Estados Unidos Versión utilizada: Española de Ajenza, Balaguer y Moreno Dimensiones: Autoestima Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 4 minutos</p>	10
	<p>Escala de autoestima académica Descripción: Valoración que el estudiante hace de sus atributos y habilidades en el ámbito académico Fuente: Unidad de Evaluación Educativa IIDE Idioma y país de origen: Español, México Versión utilizada: Única Dimensiones: Autoestima académica Valoración: Escala tipo Likert con cuatro puntos Tiempo de administración: 2 minutos</p>	4

Inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios

Especificaciones

Dimensión 3: Aspectos psicológicos y socio-emocionales

Indicador	Información general de la escala	Ítems
Motivación hacia el estudio	<p>Escala de Estrategias Afectivo-Motivacionales del Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) Descripción: Evalúa los juicios que hace cada estudiante sobre su capacidad para llevar a cabo una actividad académica, así como las creencias que tiene acerca de las causas de sus éxitos y fracasos en la escuela Fuente: Carlos Ayala, Rosario Martínez Arias y Carlos Yuste Idioma y país de origen: Español, España Versión utilizada: Única Dimensiones: Autoeficacia (10) y atribución interna al éxito (10) Valoración: Escala tipo Likert con cuatro puntos Tiempo de administración: 7 minutos</p>	20

Especificaciones
Dimensión 4: Condición de discapacidad

Indicador	Información general de las escalas	Ítems
Discapacidades, dificultades y desventajas	Cuestionario de condición de discapacidad Descripción: Identifica a los estudiantes con: 1) Discapacidades o deficiencias en términos médicos; 2) Dificultades relacionadas a algún trastorno del comportamiento o emocional que afecten su aprendizaje; y 3) Desventajas derivadas de factores socioeconómicos, culturales, lingüístico, o bien debidas a sus capacidades y habilidades excepcionales Fuente: Coordinación de Formación Básica/Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Idioma y país de origen: Español, México Versión utilizada: Única Dimensiones: Discapacidades, dificultades y desventajas Valoración: opciones de respuesta SI, No y múltiple Tiempo de administración: 2 minutos	14

Validación de contenido

Especificaciones
Dimensión 5: Habilidades académicas

Indicador	Información general de las escalas	Ítems
Estrategias de aprendizaje	Cuestionario de estrategias de aprendizaje (CEA) Descripción: Evalúa el uso de los métodos o medios que los estudiantes emplean para aprender. Fuente: José I. Martínez Guerrero Idioma y país de origen: Español, México Versión utilizada: Adaptación Unidad de Evaluación Educativa IIDE Dimensiones: Planificación y organización para el estudio (14) y Estrategias cognitivas (11) Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 10 minutos	25
	Cuestionario de actividades de lectura Descripción: Evalúa la práctica de lectura que tienen los estudiantes en su vida diaria Fuente: OCDE-PISA Idioma y país de origen: Varios idiomas, Francia Versión utilizada: Adaptación Español, México Dimensiones: Hábitos de lectura Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 3 minutos	6

Objetivo

Objetivo de recolectar evidencias de la congruencia, relevancia, claridad y suficiencia de los ítems que componen tres dimensiones del Inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios:

- Aspectos psicológicos y socio-emocionales
- Condición de discapacidad
- Habilidades académicas

Especificaciones
Dimensión 5: Habilidades académicas

Indicador	Información general de la escala	Ítems
Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos	Cuestionario sobre el Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Descripción: Evalúa la percepción que tiene el estudiante de su habilidad para usar programas, aplicaciones, sistemas y páginas web en actividades académicas Fuente: OCDE-PISA Idioma y país de origen: Varios idiomas, Francia Versión utilizada: Español, México Dimensiones: Uso de herramientas tecnológicas Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 4 minutos	8

Criterios de evaluación

Criterio	Descripción	Escala
Congruencia	Grado en que el ítem es consecuente con la dimensión correspondientes	(1) No congruente
		(2) Poco congruente
		(3) Congruente
		(4) Muy congruente
Relevancia	Grado en que la información contenida en el ítem es importante para evaluar la dimensión correspondiente.	(1) No relevante
		(2) Poco relevante
		(3) Relevante
		(4) Muy relevante
Claridad	Grado en que el ítem comunica de manera clara y directa la información, es decir que no admite más de una interpretación posible	(1) No claro
		(2) Poco claro
		(3) Claro
		(4) Muy claro
Suficiencia	Grado en que se incluyen los ítems necesarios para evaluar cada dimensión	(1) No suficiente
		(2) Poco suficiente
		(3) Suficiente
		(4) Muy suficiente

Especificaciones
Dimensión 5: Habilidades académicas

Indicador	Información general de las escalas	Ítems
Percepción del dominio del idioma inglés	 dominio del idioma inglés Descripción: Evalúa la percepción que tiene el estudiante de su dominio del idioma inglés para hablar, escuchar, leer y comprender Fuente: CENEVAL y London School of English Idioma y país de origen: Español, México Versión utilizada: Adaptación Unidad de Evaluación Educativa IIDE Dimensiones: Dominio del idioma inglés Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 4 minutos	7
Habilidad percibida para el trabajo en equipo	Escala de Estrategias Afectivo-Motivacionales del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) Descripción: Evalúa la percepción que tiene el estudiante de su habilidad para trabajar con sus compañeros de clase Fuente: Carlos Ayala, Rosario Martínez Arias y Carlos Yuste Idioma y país de origen: Español, España Versión utilizada: Única Dimensiones: Trabajo en equipo Valoración: Escala tipo Likert con cuatro puntos Tiempo de administración: 3 minutos	6

Validación de contenido

Dimensión 5. Aspectos Psicológicos y socio-emocionales

Autoestima Académica

Descripción: Evalúa la percepción que tiene el estudiante de sí mismo y la valoración que hace de sus atributos y habilidades en el ámbito académico.

Opciones de respuesta: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo

Ítem	Congruencia	Relevancia	Claridad
1. Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3
2. Generalmente me preocupo a pensar que soy un fracasado	1	2	3
3. Creo que tengo algunas características positivas	1	2	3
4. Soy capaz de hacer las cosas al menos que de bien que las demás	1	2	3
5. Creo que tengo poco de la cual desearía orgulloso	1	2	3
6. Tengo una actitud positiva hacia mi misma/o	1	2	3
7. Si general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	1	2	3
8. Me gustaría tener más respeto por mi misma/o	1	2	3
9. Me siento mal/a en algunas ocasiones	1	2	3
10. Me siento que me preocupo mucho	1	2	3
11. Soy muy lento/a para realizar mi trabajo escolar	1	2	3
12. Me considero poco competente para realizar mi trabajo de la escuela	1	2	3
13. Estoy orgulloso/a del trabajo que hago en la escuela	1	2	3
14. Me considero una buena estudiante.	1	2	3

Observaciones:

11. No suficiente
12. Poco suficiente
13. Suficiente
14. Muy suficiente

Receso

Objetivo

- Identificar y modificar aquellos ítems que no cumplan satisfactoriamente con al menos uno de los criterios de evaluación.
- Valorar el grado en que cada una de las dimensiones están suficientemente representadas por los ítems que las conforman.

Sesión plenaria

Gracias por su
colaboración

Apéndice C. Cuadernillo de trabajo para la validación de contenido



Cuadernillo de trabajo

Inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios

Nombre del participante



Cuadernillo de trabajo
Inventario para la detección de necesidades de orientación
educativa en estudiantes universitarios

El presente proceso de validación tiene el objetivo de recolectar evidencias de la congruencia, relevancia, claridad y suficiencia de los ítems que componen el Inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios. Su opinión y sugerencias son de suma importancia para realimentar el diseño y desarrollo de este importante instrumento. Por ello, usted ha sido considerado/a como experto/a para validar el contenido de las siguientes dimensiones del inventario: a) Aspectos psicológicos y socio-emocionales, b) Condición de discapacidad y c) Habilidades académicas.

Datos de identificación del participante

Nombre	
Grado académico	
Nombramiento	
Años de servicio	
Unidad Académica	

Instrucciones

Marque el número que mejor refleje su opinión en relación con los criterios de congruencia, relevancia, claridad y suficiencia de los ítems, de acuerdo con la información que se muestra en la siguiente tabla.

Criterios de valoración del contenido del inventario

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	ESCALA
Congruencia	Grado en que el ítem es consecuente con la dimensión correspondiente	(1) No congruente (2) Poco congruente (3) Congruente (4) Muy congruente
Relevancia	Grado en que la información contenida en el ítem es importante para evaluar la dimensión correspondiente	(1) No relevante (2) Poco relevante (3) Relevante (4) Muy relevante
Claridad	Grado en que el ítem comunica de manera clara y directa la información, es decir que no admite más de una interpretación posible	(1) No claro (2) Poco claro (3) Claro (4) Muy claro
Suficiencia	Grado en que se incluyen los ítems necesarios para evaluar cada dimensión	(1) No suficiente (2) Poco suficiente (3) Suficiente (4) Muy suficiente

Dimensión 3. Aspectos Psicológicos y socio-emocionales

BIENESTAR SUBJETIVO

Descripción: Valoración del estudiante sobre su propia vida en términos positivos.

Opciones de respuesta: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo

Ítem	Congruencia				Relevancia				Claridad			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. En general mi forma de vida se acerca a mi ideal	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Las condiciones de mi vida son excelentes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Estoy satisfecho/a con mi vida	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Suficiencia
(1) No suficiente
(2) Poco suficiente
(3) Suficiente
(4) Muy suficiente

Observaciones

Dimensión 3. Aspectos Psicológicos y socio-emocionales

AUTOESTIMA ACADÉMICA

Descripción: Percepción que tiene el estudiante de sí mismo y la valoración que hace de sus atributos y habilidades en el ámbito académico.

Opciones de respuesta: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo

Ítem	Congruencia				Relevancia				Claridad			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Creo que tengo algunas características positivas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Soy capaz de hacer las cosas al menos igual de bien que los demás	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Creo que tengo poco de lo cual sentirme orgulloso/a	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Soy muy lento/a para realizar mi trabajo escolar	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Me considero poco competente para realizar los trabajos de la escuela	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Estoy orgulloso/a del trabajo que hago en la escuela	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Me considero un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Suficiencia
(1) No suficiente
(2) Poco suficiente
(3) Suficiente
(4) Muy suficiente

Observaciones

--

Dimensión 3. Aspectos Psicológicos y socio-emocionales

MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO

Descripción: Percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para llevar a cabo una actividad académica, así como las creencias que tiene acerca de las causas de sus éxitos y fracasos en la escuela.

Opciones de respuesta: 1. Nunca, 2. Pocas veces, 3. Frecuentemente, 4. Siempre

Ítem	Congruencia				Relevancia				Claridad			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Me resulta difícil obtener las calificaciones que yo quiero	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Me pongo nervioso/a antes de los exámenes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Aunque me prepare bien para un examen tengo miedo de hacerlo incorrectamente	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Me desanimo fácilmente cuando no me va bien en las clases	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5. En periodo de exámenes pierdo hasta el apetito	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Suelo sentirme seguro/a antes de presentar un examen	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Se me dificulta realizar los trabajos escolares	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Me desanimo cuando tengo muchos temas que aprender	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Me considero igual de inteligente que mis compañeros/as	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Tengo capacidad suficiente para hacer los trabajos escolares	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Si a alguien le va bien en los estudios es porque trabaja duro	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Haga lo que haga, los profesores siempre me pondrán las calificaciones que quieran	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Los/as profesores/as son los responsables de las malas calificaciones de los estudiantes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Las calificaciones dependen sobre todo de lo que trabajes y te esfuerces	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Si a alguien le va bien en las clases es porque les cae bien a los/as profesores/as	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque tiene suerte	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
17. Si repruebo una asignatura que domino es porque el/la profesor/a ha sido duro/a	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
18. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque sabe estudiar	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Si alguien reprueba en un examen es porque no ha estudiado	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
20. Si a alguien le va mal en las clases es porque no presta atención a las explicaciones	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Suficiencia
(1) No suficiente
(2) Poco suficiente
(3) Suficiente
(4) Muy suficiente

Observaciones



Dimensión 4. Condición de discapacidad

DISCAPACIDADES, DIFICULTADES Y DESVENTAJAS

Descripción. Identifica a los estudiantes con: 1) Discapacidades o deficiencias en términos médicos; 2) Dificultades relacionadas a algún trastorno del comportamiento o emocional que afecten su aprendizaje; y 3) Desventajas derivadas de factores socioeconómicos, culturales, lingüístico, o bien debidas a sus capacidades y habilidades excepcionales.

Opciones de respuesta: Sí, No. Múltiple

Ítem	Congruencia				Relevancia				Claridad			
1. ¿Consideras que presentas algún tipo de limitación física?												
Discapacidad visual parcial (disminución de la agudeza visual en ambos ojos)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Ceguera (pérdida de la capacidad visual o facultad visual muy deteriorada)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Discapacidad auditiva (pérdida de la audición de superficial a moderada)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Sordera (deterioro severo de la audición)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Discapacidad motriz moderada (deterioro motriz por daño periférico)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Discapacidad motriz severa (deterioro motriz por daño neurológico central)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2. ¿Consideras que presentas algún tipo de dificultad que afecte tu aprendizaje?												
Trastornos de la conducta (p. ej. trastorno por déficit de atención, impulsividad)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dificultades del habla (p. ej. dislalia)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dificultades de lecto-escritura (p. ej. dislexia)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Problemas emocionales (p. ej. depresión, ansiedad, estrés)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Problemas sociales (p. ej. dificultades en la socialización, dificultades para la comunicación, aislamiento)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3. ¿Consideras que presentas algún tipo de desventaja por tu condición cultural, lingüística, socioeconómica o cognitiva?												
Desventaja cultural o lingüística (origen extranjero, origen étnico, zona geográfica, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Situación socioeconómica (bajo nivel socioeconómico, carencia de bienes y servicios, alto grado de marginación, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Capacidades y habilidades sobresalientes (Capacidad intelectual y aptitud académica excepcionales)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Suficiencia
(1) No suficiente
(2) Poco suficiente
(3) Suficiente
(4) Muy suficiente

<p>Observaciones</p>



Dimensión 5. Habilidades académicas

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Descripción: Uso de los métodos o medios que los estudiantes emplean para aprender.

Opciones de respuesta: 1. Nunca, 2. Pocas veces, 3. Frecuentemente, 4. Siempre

Ítem	Congruencia				Relevancia				Claridad			
1. Cuando leo, puedo identificar con facilidad la información principal del texto	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Al estudiar, trato de relacionar lo que ya sé con las cosas nuevas que estoy aprendiendo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que he leído	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Cuando estoy en clase, reflexiono en cada tema que explica el/la profesor/a para asegurarme de comprenderlo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Cuando resuelvo problemas, primero entiendo lo que se busca y después procedo a solucionarlo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Al resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Cuando estudio cada tema busco mis propios ejemplos para asegurarme de entenderlo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Cuando estudio, organizo el material por temas para analizarlos uno por uno	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Al terminar de estudiar me hago preguntas para confirmar lo que aprendí y ver lo que me falta por aprender	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Después de leer lo que estoy estudiando, me reúno con otros/as compañeros/as para comentar los puntos más importantes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Llevo una agenda con la que organizo mis actividades escolares	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
17. Leo con anticipación los temas que se van a exponer en clase	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
18. Estudio más de lo que exigen los profesores	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Cuando estudio un tema, además del material del programa, consulto otros libros para complementarlo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
20. En las clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
21. Cuando leo al estudiar, señalo en el texto los conceptos más importantes (subrayo, hago anotaciones, enmarco párrafos, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
22. Cuando estudio hago cuadros sinópticos o redes para relacionar los conceptos más importantes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
23. Participo activamente en las clases (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
24. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
25. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas de los aspectos más generales a los más específicos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Suficiencia
(1) No suficiente
(2) Poco suficiente
(3) Suficiente
(4) Muy suficiente

<p>Observaciones</p>



Dimensión 5. Habilidades académicas

USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS CON FINES ACADÉMICOS

Descripción: Percepción que tiene el estudiante de su habilidad para usar programas, aplicaciones, sistemas y páginas web en actividades académicas.

Opciones de respuesta: 1. No lo sé hacer, 2. Poco hábil, 3. Hábil, 4. Muy hábil

Ítem	Congruencia				Relevancia				Claridad			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Chatear en línea para hacer tareas y resolver dudas de la clase (WhatsApp, Line, Messenger, wechat, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Utilizar el correo electrónico para enviar trabajos y tareas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Navegar en Internet para hacer trabajos o tareas de una clase	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Participar en redes sociales para trabajar en equipo o consultar tareas (Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, Vine, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Bajar, subir o consultar información en las plataformas que administran los profesores de mi escuela (blackboard, google classroom, Moodle, sistema de aulas UABC, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Crear y editar un ensayo en el programa Word	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Utilizar una hoja de cálculo en el programa Excel	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Crear una presentación utilizando el programa PowerPoint	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Suficiencia
(1) No suficiente
(2) Poco suficiente
(3) Suficiente
(4) Muy suficiente

Observaciones

Dimensión 5. Habilidades académicas

PERCEPCIÓN DEL DOMINIO DEL IDIOMA INGLÉS

Descripción: Percepción que tiene el estudiante de su dominio del idioma inglés para hablar, escuchar, leer y comprender.

Opciones de respuesta: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo, 4. Totalmente de acuerdo

Ítem	Congruencia					Relevancia					Claridad			
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
1. No hablo ni entiendo nada de inglés	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
2. Puedo comunicarme y entender algunas situaciones familiares en inglés pero con cierta dificultad	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
3. Puedo hablar y entender bastante bien el inglés, utilizando tiempos verbales básicos pero con problemas en gramática y vocabulario complejo	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
4. Me considero hábil para leer Información en internet en inglés	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
5. Me considero hábil para comprender la letra de las canciones en inglés	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
6. Me considero hábil para comprender textos científicos en inglés	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
7. Hablo fluido y entiendo el inglés totalmente	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4

Suficiencia
(1) No suficiente
(2) Poco suficiente
(3) Suficiente
(4) Muy suficiente

Observaciones

--

Dimensión 5. Habilidades académicas

HABILIDAD PERCIBIDA PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

Descripción: Percepción que tiene el estudiante de su habilidad para trabajar con sus compañeros de clase.

Opciones de respuesta: 1. Nunca, 2. Pocas veces, 3. Frecuentemente, 4. Siempre

Ítem	Congruencia				Relevancia				Claridad			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Intento prestar ayuda cuando veo que un/a compañero/a tiene dificultades con los temas												
2. Intento colaborar con los/as demás cuando hay que hacer una tarea												
3. Cuando trabajo en un tema me gusta compartir ideas y escuchar opiniones de los demás												
4. Aprendo mejor cuando trabajo junto con otros/as compañeros/as												
5. Cuando no comprendo algo pido ayuda a un/a compañero/a												
6. Cuando trabajamos en grupo procuro aportar ideas o sugerencias												

Suficiencia
(1) No suficiente
(2) Poco suficiente
(3) Suficiente
(4) Muy suficiente

Observaciones

Apéndice D. Formato de evaluación

IP-Plantilla de evaluación.xlsx - Excel																														
ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS DATOS REVISAR VISTA NITRO PRO 9																														
J3 : [X] [✓] [fx]																														
B	D	E			F	G	H	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF
Indicador	#	Ítem			CON	REL	CLA	SUF	CON	REL	CLA																			
Bienestar subjetivo	1	En general mi forma de vida se acerca a mi ideal																												
	2	Las condiciones de mi vida son excelentes																												
	3	Estoy satisfecho/a con mi vida																												
	4	Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida																												
	5	Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada																												
Autoestima académica	1	Me siento una persona tan valiosa como las otras																												
	2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso																												
	3	Creo que tengo algunas características positivas																												
	4	Soy capaz de hacer las cosas al menos igual de bien que los demás																												
	5	Creo que tengo poco de lo cual sentirme orgulloso/a																												
	6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a																												
	7	En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a																												
	8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a																												
	9	Me siento inútil en algunas ocasiones																												
	10	Pienso que no sirvo para nada																												
	11	Soy muy lento/a para realizar mi trabajo escolar																												
	12	Me considero poco competente para realizar los trabajos de la escuela																												
	13	Estoy orgulloso/a del trabajo que hago en la escuela																												
	14	Me considero un/a buen/a estudiante																												
	1	Me resulta difícil obtener las calificaciones que yo quiero																												
	2	Me pongo nervioso/a antes de los exámenes																												
	3	Aunque me prepare bien para un examen tengo miedo de hacerlo incorrectamente																												
	4	Me desanimo fácilmente cuando no me va bien en las clases																												
	5	En periodo de exámenes pierdo hasta el apetito																												
	6	Suelo sentirme seguro/a antes de presentar un examen																												
	7	Se me dificulta realizar los trabajos escolares																												
	8	Me desanimo cuando tengo muchos temas que aprender																												
	9	Me considero igual de inteligente que mis compañeros/as																												



Inventario para la detección de necesidades de orientación educativa en estudiantes universitarios

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

INVENTARIO PARA LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PRESENTACIÓN

Estimado/a estudiante:

El presente cuestionario se conforma por un conjunto de preguntas o afirmaciones que permitirán a la UABC conocer aspectos de tu vida que se traducirán en diversos apoyos que recibirás en tu tránsito por la universidad. Por ello, requerimos que contestes con toda sinceridad respondiendo lo que opinas, sientes o haces ante cada situación que se te presenta. Lee con atención las instrucciones de cada una de las secciones de este cuestionario y responde de manera individual. Gracias por tu colaboración.

AVISO DE PRIVACIDAD

Agradecemos de antemano tu colaboración

Términos de uso. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Aviso de Privacidad. Los datos proporcionados serán resguardados con base en los principios de licitud, calidad, consentimiento, información, finalidad, lealtad, proporcionalidad y responsabilidad consagrados en la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares y su Reglamento. La información recabada será utilizada sólo con el fin de identificar las oportunidades de mejora de los programas de licenciatura que se ofrecen la Universidad Autónoma de Baja California.

Sección I Datos generales del estudiante

Instrucciones: Selecciona y anota la información que se te solicita.

Datos de identificación personal

Nombre	
Matrícula	
Campus	Listado de campus de la UABC
Unidad académica	Listado de unidades académicas
Programa	Listado de Troncos comunes

Domicilio actual

Nombre de la calle o avenida	
Número	
Colonia o fraccionamiento	
Localidad	
Municipio	
Estado	
Código postal	

Datos de contacto

Teléfono de casa	lada: número:
	No tengo
Celular	lada: número:
	No tengo
Correo institucional UABC	Espacio para anotar correo institucional
	No tengo
Correo personal (opcional)	Espacio para anotar correo personal
	No tengo
En caso de emergencia contactar a:	Nombre de la persona
	Parentesco
	Teléfono (s)

Sección II Aspectos sociodemográficos

Instrucciones: Selecciona y anota la información que se te solicita.

1. Sexo

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Femenino

2. Fecha de nacimiento

día	mes	año
-----	-----	-----

3. ¿Dónde naciste?

<input type="checkbox"/>	Baja California
<input type="checkbox"/>	Otro estado de la República Mexicana (Especifica): Listado de las 32 entidades del país
<input type="checkbox"/>	Otro país (Especifica): _____

4. ¿Cuántos años tienes viviendo en Baja California?

<input type="checkbox"/>	Menos de 3 años
<input type="checkbox"/>	Entre 3 y 6 años
<input type="checkbox"/>	Entre 6 y 9 años
<input type="checkbox"/>	Más de 9 años

5. ¿Cuál es tu estado civil?

<input type="checkbox"/>	Soltero/a
<input type="checkbox"/>	Casado/a
<input type="checkbox"/>	Unión libre
<input type="checkbox"/>	Divorciado/a
<input type="checkbox"/>	Viudo/a

6. ¿Cuántos hijos tienes?

<input type="checkbox"/>	No tengo hijos
<input type="checkbox"/>	1
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4 hijos o más

7. ¿Con quién vives en casa?

	Con mi papá, mamá y hermanos
	Con mi papá y mamá solamente
	Con alguno de mis padres y hermanos
	Con alguno de mis padres solamente
	Con mi pareja o esposo/a
	Con otros familiares (tíos, abuelos, primos, etc.)
	Con otras personas (amigos, roomies, etc.)
	Solo/a
	Otra (Especifica): _____

8. ¿Trabajas actualmente?

	Sí
	No

9. ¿Qué tipo de contratación tienes en tu trabajo?

	No trabajo
	Medio tiempo (hasta 20 horas por semana)
	Tiempo completo (40 horas por semana)
	Otro (Especifica): _____

10. ¿Cuál es el grado máximo de estudios que alcanzó tu mamá?

	No estudió
	Primaria
	Secundaria
	Bachillerato o carrera técnica
	Estudios universitarios (licenciatura, ingeniería, etc.)
	Maestría
	Doctorado
	No lo sé

11. ¿Cuál es el grado máximo de estudios que alcanzó tu papá?

	No estudió
	Primaria
	Secundaria
	Bachillerato o carrera técnica
	Estudios universitarios (licenciatura, ingeniería, etc.)
	Maestría
	Doctorado
	No lo sé

12. La casa donde vives es:

	Propia
	Rentada
	Prestada
	Otra (Específica): _____

13. ¿Con cuáles de los siguientes bienes o servicios cuentas en casa?

(Puedes elegir más de una opción)

	Computadora o lap top para uso personal
	Internet
	Televisión de paga (Sky, Izzi, Dish, Netflix, etc.)
	Automóvil para uso personal
	Calle pavimentada
	Alarma

14. ¿Cuántos libros tienes en casa?

	Ninguno
	1 a 10 libros
	11 a 25 libros
	26 a 100 libros
	101 a 200 libros
	201 a 500 libros
	Más de 500 libros

15. ¿Cuál es el ingreso mensual promedio de los miembros de tu familia que te proporcionan apoyo económico o manutención (alimentación, ropa, apoyo para transporte, pago de colegiatura, etc.)?

	No recibo apoyo económico de ningún familiar
	Menos de 2,400 pesos al mes
	De 2,401 a 4,800 pesos al mes
	De 4,801 a 7,200 pesos al mes
	De 7,201 a 9,600 pesos al mes
	De 9,601 a 12,000 pesos al mes
	De 12,001 a 14,400 pesos al mes
	De 14,401 a 16,800 pesos al mes
	De 16,801 a 19,200 pesos al mes
	19,201 pesos al mes o más

16. Menciona el medio de transporte que utilizas la mayor parte del tiempo para asistir a la universidad

	Transporte público (camión o taxi de ruta)
	Uber
	Caminando
	Bicicleta
	Motocicleta
	Automóvil propio (personal o familiar)
	Raite o aventón
	Otro (Especifica): _____

Sección III Antecedentes escolares

Instrucciones: Selecciona y anota la información que se te solicita.

1. ¿En qué año concluiste tus estudios de bachillerato?

	Este año
	El año anterior
	Hace más de dos años

2. ¿En cuántos años concluiste el bachillerato?

	3 años
	4 años
	5 años o más

3. ¿En qué subsistema concluiste tus estudios de bachillerato?

	Colegio de Bachilleres (COBACH)
	Dirección General de Bachillerato (CEB, PREFECOS y Preparatoria Fed. Lázaro Cárdenas)
	Educación Media Superior Abierta y a Distancia (EMSAD)
	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE)
	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (CETMAR y CETAC)
	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA y CBTF)
	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (CETIS y CBTIS)
	Escuela particular
	Otro (Especifica): _____

4. ¿En qué estado de la República Mexicana concluiste tus estudios de bachillerato?

<input type="checkbox"/>	Listado 32 entidades
<input type="checkbox"/>	Realicé mis estudios de bachillerato en otro país (Especifica): _____

5. ¿Cuál fue el promedio final que obtuviste en el bachillerato?

Sección IV Aspectos psicológicos y socio-emocionales

Bienestar subjetivo

Para cada una de las afirmaciones que aparecen a continuación, selecciona la opción que mejor represente tu manera de pensar. Para responder, utiliza la siguiente escala.

Opciones de respuesta:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

1. En general mi forma de vida se acerca a mi ideal	1	2	3	4
2. Las condiciones de mi vida son excelentes	1	2	3	4
3. Estoy satisfecho/a con mi vida	1	2	3	4
4. Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida	1	2	3	4
5. Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada	1	2	3	4

Autoestima académica

Para cada una de las afirmaciones que aparecen a continuación, selecciona la opción que mejor represente tu manera de pensar o de sentir. Para responder, utiliza la siguiente escala.

Opciones de respuesta:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

1. Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2. Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3. Creo que tengo algunas características positivas	1	2	3	4
4. Soy capaz de hacer las cosas al menos igual de bien que los demás	1	2	3	4
5. Creo que tengo poco de lo cual sentirme orgulloso/a	1	2	3	4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3	4
7. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	1	2	3	4
8. Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a	1	2	3	4
9. Me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10. Pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4
11. Soy muy lento/a para realizar mi trabajo escolar	1	2	3	4
12. Me considero poco competente para realizar los trabajos de la escuela	1	2	3	4
13. Estoy orgulloso/a del trabajo que hago en la escuela	1	2	3	4
14. Me considero un/a buen/a estudiante	1	2	3	4

Motivación hacia el estudio

A continuación encontrarás una serie de enunciados que se relacionan con tu vida escolar. Selecciona la respuesta que mejor represente la frecuencia con que se te presentan estas situaciones.

Opciones de respuesta:

1. Nunca
2. Pocas veces
3. Frecuentemente
4. Siempre

1. Me resulta difícil obtener las calificaciones que yo quiero	1	2	3	4
2. Me pongo nervioso/a antes de los exámenes	1	2	3	4
3. Aunque me prepare bien para un examen tengo miedo de hacerlo incorrectamente	1	2	3	4
4. Me desanimo fácilmente cuando no me va bien en las clases	1	2	3	4
5. En periodo de exámenes pierdo hasta el apetito	1	2	3	4
6. Suelo sentirme seguro/a antes de presentar un examen	1	2	3	4
7. Se me dificulta realizar los trabajos escolares	1	2	3	4
8. Me desanimo cuando tengo muchos temas que aprender	1	2	3	4
9. Me considero igual de inteligente que mis compañeros/as	1	2	3	4
10. Tengo capacidad suficiente para hacer los trabajos escolares	1	2	3	4

Para cada una de las afirmaciones que aparecen a continuación, selecciona la opción que mejor represente tu manera de pensar. Para responder, utiliza la siguiente escala.

Opciones de respuesta:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

1. Si a alguien le va bien en los estudios es porque trabaja duro	1	2	3	4
2. Haga lo que haga, los profesores siempre me pondrán las calificaciones que quieran	1	2	3	4
3. Los/as profesores/as son los responsables de las malas calificaciones de los estudiantes	1	2	3	4
4. Las calificaciones dependen sobre todo de lo que trabajes y te esfuerces	1	2	3	4
5. Si a alguien le va bien en las clases es porque les cae bien a los/as profesores/as	1	2	3	4
6. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque tiene suerte	1	2	3	4
7. Si repruebo una asignatura que domino es porque el/la profesor/a ha sido duro/a	1	2	3	4
8. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque sabe estudiar	1	2	3	4
9. Si alguien reprueba en un examen es porque no ha estudiado	1	2	3	4
10. Si a alguien le va mal en las clases es porque no presta atención a las explicaciones	1	2	3	4

Habilidades sociales

Para cada una de las afirmaciones que aparecen a continuación, selecciona la opción que mejor represente tu manera de pensar o de sentir. Para responder, utiliza la siguiente escala.

Opciones de respuesta:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

1. Se me facilita desenvolverme en situaciones sociales	1	2	3	4
2. Se me facilita desenvolverme en situaciones nuevas	1	2	3	4
3. Me siento inseguro cuando requiero tratar a personas que no conozco	1	2	3	4
4. Se me dificulta encontrar buenos temas de conversación al hablar con otras personas	1	2	3	4
5. Se me dificulta llevarme bien con otras personas	1	2	3	4
6. Se me facilita comunicarme con personas que no conozco	1	2	3	4

Sección V Condición de discapacidad

Discapacidades, dificultades y desventajas

A continuación se muestran un conjunto de discapacidades, dificultades y desventajas que pueden presentar los estudiantes al ingresar a la Universidad. Indica si presentas alguna de éstas.

1. ¿Consideras que presentas algún tipo de limitación física?

	Sí*
	No

*1.1. Señala que tipo de limitación física presentas:

(Puedes elegir más de una opción)

	Discapacidad visual parcial (disminución de la agudeza visual en ambos ojos con manifestaciones tales como daltonismo, miopía, hipermetropía, astigmatismo, etc.)
	Ceguera (pérdida de la capacidad visual o facultad visual muy deteriorada que impide la visión con uno o ambos ojos y que solo permite visualizar sombras o bultos)
	Discapacidad auditiva (pérdida de la audición de superficial a moderada que requiere el uso de aparatos auditivos)
	Sordera (deterioro severo de la audición)
	Discapacidad motriz moderada (deterioro motriz por daño periférico ocasionado principalmente por lesiones).
	Discapacidad motriz severa (deterioro motriz por daño neurológico central con expresiones tales como la cuadriplejía, hemiplejía o diplejía)
	Otra (específica): _____

2. ¿Consideras que presentas algún tipo de dificultad que afecte tu aprendizaje?

	Sí*
	No (pasa a la pregunta 3)

*2.1. Señala el tipo de dificultad que presentas que se encuentra afectando tu aprendizaje:

(Puedes elegir más de una opción)

	Trastornos de la conducta (trastorno por déficit de atención, impulsividad, etc.)
	Dificultades del habla (dislalia fisiológica, audiógena, funcional, orgánica, etc.)
	Dificultades de lecto-escritura (dislexia, disgrafía, discalculia, etc.)
	Problemas emocionales (depresión, ansiedad, estrés, etc.)
	Problemas sociales (dificultades en la socialización, dificultades para la comunicación, aislamiento, etc.)

3. ¿Consideras que presentas algún tipo de desventaja por tu condición cultural, lingüística, socioeconómica o cognitiva?

<input type="checkbox"/>	Sí*
<input type="checkbox"/>	No (pasa a la siguiente sección)

***3.1. Señala que tipo de desventaja presentas:**
(Puedes elegir más de una opción)

<input type="checkbox"/>	Desventaja cultural o lingüística (origen extranjero, origen étnico, zona geográfica, etc.)
<input type="checkbox"/>	Situación socioeconómica desfavorable (bajo nivel socioeconómico, carencia de bienes y servicios, alto grado de marginación, etc.)
<input type="checkbox"/>	Capacidades y habilidades sobresalientes (capacidad intelectual y aptitud académica excepcionales)

Sección VI Habilidades académicas

Estrategias de aprendizaje

A continuación encontrarás una serie de enunciados que se relacionan con tu vida escolar. Selecciona la respuesta que mejor represente la frecuencia con que se te presentan estas situaciones.

Opciones de respuesta:

1. Nunca
2. Pocas veces
3. Frecuentemente
4. Siempre

1. Cuando leo, puedo identificar con facilidad la información principal del texto	1	2	3	4
2. Al estudiar, trato de relacionar lo que ya sé con las cosas nuevas que estoy aprendiendo	1	2	3	4
3. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro	1	2	3	4
4. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que he leído	1	2	3	4
5. Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones	1	2	3	4
6. Cuando estoy en clase, reflexiono en cada tema que explica el/la profesor/a para asegurarme de comprenderlo	1	2	3	4
7. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica	1	2	3	4
8. Cuando resuelvo problemas, primero entiendo lo que se busca y después procedo a solucionarlo	1	2	3	4
9. Al resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos	1	2	3	4
10. Cuando estudio cada tema busco mis propios ejemplos para asegurarme de entenderlo	1	2	3	4

11. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar	1	2	3	4
12. Cuando estudio, organizo el material por temas para analizarlos uno por uno	1	2	3	4
13. Al terminar de estudiar me hago preguntas para confirmar lo que aprendí y ver lo que me falta por aprender	1	2	3	4
14. Después de leer lo que estoy estudiando, me reúno con otros/as compañeros/as para comentar los puntos más importantes	1	2	3	4
15. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo	1	2	3	4
16. Llevo una agenda con la que organizo mis actividades escolares	1	2	3	4
17. Leo con anticipación los temas que se van a exponer en clase	1	2	3	4
18. Estudio más de lo que exigen los profesores	1	2	3	4
19. Cuando estudio un tema, además del material del programa, consulto otros libros para complementarlo	1	2	3	4
20. En las clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención	1	2	3	4
21. Cuando leo al estudiar, señalo en el texto los conceptos más importantes (subrayo, hago anotaciones, enmarco párrafos, etc.)	1	2	3	4
22. Cuando estudio hago cuadros sinópticos o redes para relacionar los conceptos más importantes	1	2	3	4
23. Participo activamente en las clases (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)	1	2	3	4
24. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura	1	2	3	4
25. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas de los aspectos más generales a los más específicos	1	2	3	4

Hábitos de lectura

Para cada una de las afirmaciones que aparecen a continuación, selecciona la opción que mejor represente tu manera de pensar o de sentir con respecto a la lectura. Para responder, utiliza la siguiente escala.

Opciones de respuesta:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

1. Sólo leo si tengo que hacerlo	1	2	3	4
2. Puedo terminar de leer un libro fácilmente	1	2	3	4
3. Para mí, leer es perder el tiempo	1	2	3	4
4. Sólo leo cuando busco información que necesito	1	2	3	4
5. Se me dificulta permanecer leyendo por más de unos minutos	1	2	3	4
6. Considero que leo menos que otros estudiantes	1	2	3	4

Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos

A continuación encontrarás una serie de enunciados relacionados con tu habilidad percibida en el uso de un conjunto de herramientas tecnológicas con fines académicos. Para responder, utiliza la siguiente escala.

Opciones de respuesta:

1. No lo sé hacer
2. Poco hábil
3. Hábil
4. Muy hábil

1. Chatear en línea para hacer tareas y resolver dudas de la clase (WhatsApp, Line, Messenger, wechat, etc.)	1	2	3	4
2. Utilizar el correo electrónico para enviar trabajos y tareas	1	2	3	4
3. Navegar en Internet para hacer trabajos o tareas de una clase	1	2	3	4
4. Participar en redes sociales para trabajar en equipo o consultar tareas (Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, Vine, etc.)	1	2	3	4
5. Bajar, subir o consultar información en las plataformas que administran los profesores de mi escuela (blackboard, google classroom, Moodle, sistema de aulas UABC, etc.)	1	2	3	4
6. Crear y editar un ensayo en el programa Word	1	2	3	4
7. Utilizar una hoja de cálculo en el programa Excel	1	2	3	4
8. Crear una presentación utilizando el programa PowerPoint	1	2	3	4

Percepción del dominio del idioma inglés

Para cada una de las afirmaciones que aparecen a continuación, selecciona la opción que mejor represente tu manera de pensar o de sentir con respecto a tu dominio del idioma inglés. Para responder, utiliza la siguiente escala.

Opciones de respuesta:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Totalmente de acuerdo

1. No hablo ni entiendo nada de inglés	1	2	3	4
2. Puedo comunicarme y entender algunas situaciones familiares en inglés pero con cierta dificultad	1	2	3	4
3. Puedo hablar y entender bastante bien el inglés, utilizando tiempos verbales básicos pero con problemas en gramática y vocabulario complejo	1	2	3	4
4. Me considero hábil para leer Información en internet en inglés	1	2	3	4
5. Me considero hábil para comprender la letra de las canciones en inglés	1	2	3	4
6. Me considero hábil para comprender textos científicos en inglés	1	2	3	4
7. Hablo fluido y entiendo el inglés totalmente	1	2	3	4

Habilidad percibida para el trabajo en equipo

A continuación encontrarás una serie de enunciados que se relacionan con tu vida escolar. Selecciona la respuesta que mejor represente la frecuencia con que se te presentan estas situaciones.

Opciones de respuesta:

1. Nunca
2. Pocas veces
3. Frecuentemente
4. Siempre

1. Intento prestar ayuda cuando veo que un/a compañero/a tiene dificultades con los temas	1	2	3	4
2. Intento colaborar con los/as demás cuando hay que hacer una tarea	1	2	3	4
3. Cuando trabajo en un tema me gusta compartir ideas y escuchar opiniones de los demás	1	2	3	4
4. Aprendo mejor cuando trabajo junto con otros/as compañeros/as	1	2	3	4
5. Cuando no comprendo algo pido ayuda a un/a compañero/a	1	2	3	4
6. Cuando trabajamos en grupo procuro aportar ideas o sugerencias	1	2	3	4

Apéndice F. Listado de instrumentos seleccionados para el conjunto

Instrumento	Autor
Cuestionario de contexto	Unidad de Evaluación Educativa (UEE)
Escala de satisfacción con la vida	Diener, E.
Escala de autoestima	Rosenberg, M.
Cuestionario multidimensional del autoconcepto	Marsh, H. W.
Escala de autoestima académica	Unidad de Evaluación Educativa (UEE)
Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)	Carlos Ayala, Rosario Martínez Arias y Carlos Yuste
Cuestionario de identificación de estudiantes con discapacidades, dificultades y desventajas	Universidad Autónoma de Baja California (UABC)/Coordinación General de Formación Básica (CGFB)/Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE)
Cuestionario de estrategias de aprendizaje (CEA)	José I. Martínez Guerrero
Dominio del idioma inglés	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)
Escala de hábitos de lectura	Unidad de Evaluación Educativa (UEE)
Prueba PISA Componente de Actividades de lectura	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA-OCDE)
Escala de competencia percibida en cómputo	Unidad de Evaluación Educativa (UEE)
Cuestionario uso de la tecnología de la información y comunicación	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA-OCDE)

Fuente: Elaboración propia

Apéndice G. Tabla de especificaciones del inventario

Ámbito	Dimensión	Variable/indicador	Ítems
Personal	Aspectos Sociodemográficos Descripción: Características sociales de los estudiantes universitarios. Fuente: Cuestionario de Contexto UEE Idioma y país de origen: Español, México Versión utilizada: Única Valoración: opciones de respuesta múltiple	Sexo	1
		Fecha de nacimiento	1
		Entidad en que nació	1
		Tiempo de residencia en Baja California	1
		Estado civil	1
		Estructura familiar	2
		Situación laboral	2
		Nivel de escolaridad de los padres	2
		Nivel socioeconómico	5
Personal y académico	Antecedentes escolares Descripción: Información específica sobre los estudios de bachillerato de los estudiantes universitarios. Fuente: Cuestionario de Contexto UEE Idioma y país de origen: Español, México Versión utilizada: Única Valoración: opciones de respuesta múltiple	Año en que concluyó estudios de bachillerato	1
		Historial de rezago en el bachillerato	1
		Subsistema en que concluyó sus estudios de bachillerato	1
		Entidad en la que cursó sus estudios de bachillerato	1
		Promedio escolar en el bachillerato	1

Ámbito	Dimensión	Variable / Indicador	Información general de las escalas	Ítems
Personal y académico	Aspectos psicológicos y socio-emocionales	Bienestar subjetivo	The Satisfaction With Life Scale Escala de satisfacción con la vida	5
			Descripción: Valoración que tiene el estudiante sobre su propia vida en términos positivos	
			Fuente: Edward F. Diener Idioma y país de origen: Inglés, Estados Unidos Versión utilizada: Adaptación al Español, México de José A. Reyes-Torres Dimensión: Satisfacción con la vida Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 2 minutos	
		Autoestima académica	Rosenberg Self-Steem Scale Escala de Autoestima de Rosenberg	10
			Descripción: Percepción que tiene el estudiante de sí mismo	
			Fuente: Rosenberg, M. Idioma y país de origen: Inglés, Estados Unidos Versión utilizada: Española de Atienza, Balaguer y Moreno Dimensiones: Autoestima Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 4 minutos	
Escala de autoestima académica	4			
Descripción: Valoración que el estudiante hace de sus atributos y habilidades en el ámbito académico				
			Fuente: Unidad de Evaluación Educativa IIDE Idioma y país de origen: Español, México Versión utilizada: Única Dimensiones: Autoestima académica Valoración: Escala tipo Likert con cuatro puntos Tiempo de administración: 2 minutos	

Ámbito	Dimensión	Variable / Indicador	Información general de las escalas	Ítems
Personal y académico	Aspectos psicológicos y socio-emocionales	Motivación hacia el estudio	Escala de Estrategias Afectivo-Motivacionales del Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)	20
			Descripción: Percepción del estudiante sobre su capacidad para llevar a cabo una actividad académica, así como las creencias que tiene acerca de las causas de sus éxitos y fracasos en la escuela	
			Fuente: Carlos Ayala, Rosario Martínez Arias y Carlos Yuste Idioma y país de origen: Español, España Versión utilizada: Única Dimensiones: Autoeficacia (10) y atribución interna al éxito (10) Valoración: Escala tipo Likert con cuatro puntos Tiempo de administración: 7 minutos	
		Habilidades sociales	Escala de inteligencia social de Tromso	6
Descripción: Percepción sobre las habilidades básicas de comunicación, la capacidad de relacionarse y comportarse con otras personas				
Fuente: Silvera, D.H., Martinussen, M. y Dahl, T. I. Idioma y país de origen: Inglés, Noruega Versión utilizada: Traducción Dimensiones: Habilidad social Valoración: Escala tipo Likert con cuatro puntos Tiempo de administración: 3 minutos				

Ámbito	Dimensión	Variable / Indicador	Información general de las escalas	Ítems
Personal y académico	Condición de discapacidad	Discapacidades, dificultades y desventajas	Cuestionario de condición de discapacidad	14
			Descripción: Identifica a los estudiantes con: 1) Discapacidades o deficiencias en términos médicos; 2) Dificultades relacionadas a algún trastorno del comportamiento o emocional que afecten su aprendizaje; y 3) Desventajas derivadas de factores socioeconómicos, culturales, lingüístico, o bien debidas a sus capacidades y habilidades excepcionales	
			Fuente: Coordinación de Formación Básica/Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Idioma y país de origen: Español, México Versión utilizada: Única Dimensiones: Discapacidades, dificultades y desventajas Valoración: opciones de respuesta Sí, No y múltiple Tiempo de administración: 2 minutos	

Ámbito	Dimensión	Variable / Indicador	Información general de las escalas	Ítems
Académico	Habilidades académicas	Estrategias de aprendizaje	Cuestionario de estrategias de aprendizaje (CEA)	25
			Descripción: Uso de los métodos o medios que los estudiantes emplean para aprender.	
			Fuente: José I. Martínez Guerrero Idioma y país de origen: Español, México Versión utilizada: Adaptación Unidad de Evaluación Educativa IIDE Dimensiones: Planeación y organización para el estudio (14) y Estrategias cognitivas (11) Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 10 minutos	

Ámbito	Dimensión	Variable / Indicador	Información general de las escalas	Ítems
Académico	Habilidades académicas	Hábitos de lectura	Cuestionario de actividades de lectura	6
			Descripción: Práctica de lectura que tienen los estudiantes en su vida diaria.	
			Fuente: OCDE-PISA Idioma y país de origen: Varios idiomas, Francia Versión utilizada: Adaptación Español, México Dimensiones: Hábitos de lectura Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 3 minutos	
		Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos	Cuestionario sobre el Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	8
			Descripción: Percepción que tiene el estudiante de su habilidad para usar programas, aplicaciones, sistemas y páginas web en actividades académicas	
			Fuente: OCDE-PISA Idioma y país de origen: Varios idiomas, Francia Versión utilizada: Español, México Dimensiones: Uso de herramientas tecnológicas Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 4 minutos	
Percepción del dominio del idioma inglés	Dominio del idioma inglés	7		
	Descripción: Percepción que tiene el estudiante de su dominio del idioma inglés para hablar, escuchar, leer y comprender			
	Fuente: CENEVAL y London School of English Idioma y país de origen: Español, México Versión utilizada: Adaptación Unidad de Evaluación Educativa IIDE Dimensiones: Dominio del idioma inglés Valoración: Escala tipo Likert de cuatro puntos Tiempo de administración: 4 minutos			

Ámbito	Dimensión	Variable / Indicador	Información general de las escalas	Ítems
Académico	Habilidades académicas	Habilidad percibida para el trabajo en equipo	Escala de Estrategias Afectivo-Motivacionales del Cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)	6
			Descripción: Percepción que tiene el estudiante de su habilidad para trabajar con sus compañeros de clase	
			Fuente: Carlos Ayala, Rosario Martínez Arias y Carlos Yuste Idioma y país de origen: Español, España Versión utilizada: Única Dimensiones: Trabajo en equipo Valoración: Escala tipo Likert con cuatro puntos Tiempo de administración: 3 minutos	

Apéndice H. Puntuaciones obtenidas en la validación de contenido

Promedio de las puntuaciones obtenidas por cada ítem y criterio en la validación de contenido

Indicador	Ítem	CON	REL	CLA	IGC
Bienestar subjetivo	1 En general mi forma de vida se acerca a mi ideal	4.0	3.9	3.7	3.8
	2 Las condiciones de mi vida son excelentes	3.7	3.7	3.7	3.7
	3 Estoy satisfecho/a con mi vida	3.9	4.0	3.9	3.9
	4 Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida	4.0	4.0	4.0	4.0
	5 Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada	4.0	4.0	4.0	4.0
Autoestima académica	1 Me siento una persona tan valiosa como las otras	4.0	4.0	3.9	3.9
	2 Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	3.3	3.3	3.4	3.3
	3 Creo que tengo algunas características positivas	3.7	4.0	3.7	3.8
	4 Soy capaz de hacer las cosas al menos igual de bien que los demás	4.0	4.0	3.6	3.8
	5 Creo que tengo poco de lo cual sentirme orgulloso/a	3.6	3.7	3.3	3.5
	6 Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	4.0	4.0	4.0	4.0
	7 En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	4.0	4.0	4.0	4.0
	8 Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a	3.7	4.0	3.6	3.7
	9 Me siento inútil en algunas ocasiones	3.9	3.9	3.9	3.9
	10 Pienso que no sirvo para nada	3.6	3.4	3.6	3.5
	11 Soy muy lento/a para realizar mi trabajo escolar	4.0	4.0	3.9	3.9
	12 Me considero poco competente para realizar los trabajos de la escuela	3.7	3.7	3.7	3.7
	13 Estoy orgulloso/a del trabajo que hago en la escuela	4.0	4.0	4.0	4.0
	14 Me considero un/a buen/a estudiante	4.0	4.0	4.0	4.0
Motivación hacia el estudio	1 Me resulta difícil obtener las calificaciones que yo quiero	4.0	4.0	4.0	4.0
	2 Me pongo nervioso/a antes de los exámenes	3.1	3.4	3.6	3.3
	3 Aunque me prepare bien para un examen tengo miedo de hacerlo incorrectamente	4.0	3.9	4.0	3.9
	4 Me desanimo fácilmente cuando no me va bien en las clases	4.0	4.0	4.0	4.0
	5 En periodo de exámenes pierdo hasta el apetito	3.6	3.4	4.0	3.6
	6 Suelo sentirme seguro/a antes de presentar un examen	4.0	4.0	4.0	4.0
	7 Se me dificulta realizar los trabajos escolares	4.0	4.0	3.7	3.9
	8 Me desanimo cuando tengo muchos temas que aprender	4.0	4.0	4.0	4.0
	9 Me considero igual de inteligente que mis compañeros/as	3.4	3.7	3.7	3.6
	10 Tengo capacidad suficiente para hacer los trabajos escolares	3.0	3.4	3.9	3.4
	11 Si a alguien le va bien en los estudios es porque trabaja duro	3.9	3.3	3.7	3.6
	12 Haga lo que haga, los profesores siempre me pondrán las calificaciones que quieran	3.6	3.3	3.7	3.5
	13 Los/as profesores/as son los responsables de las malas calificaciones de los estudiantes	3.3	3.1	3.7	3.3
	14 Las calificaciones dependen sobre todo de lo que trabajes y te esfuerces	4.0	4.0	4.0	4.0

	15	Si a alguien le va bien en las clases es porque les cae bien a los/as profesores/as	3.6	3.3	4.0	3.6	
	16	Si a alguien le va bien en los exámenes es porque tiene suerte	3.3	3.0	3.9	3.4	
	17	Si repruebo una asignatura que domino es porque el/la profesor/a ha sido duro/a	3.7	3.7	3.6	3.6	
	18	Si a alguien le va bien en los exámenes es porque sabe estudiar	3.9	3.7	3.7	3.7	
	19	Si alguien reprueba en un examen es porque no ha estudiado	3.7	3.7	4.0	3.8	
	20	Si a alguien le va mal en las clases es porque no presta atención a las explicaciones	4.0	4.0	3.9	3.9	
Condición de discapacidad	1.1	Discapacidad visual parcial (disminución de la agudeza visual en ambos ojos)	4.0	4.0	3.3	3.7	
	1.2	Ceguera (pérdida de la capacidad visual o facultad visual muy deteriorada)	4.0	4.0	3.7	3.9	
	1.3	Discapacidad auditiva (pérdida de la audición de superficial a moderada)	4.0	4.0	3.7	3.9	
	1.4	Sordera (deterioro severo de la audición)	4.0	4.0	3.7	3.9	
	1.5	Discapacidad motriz moderada (deterioro motriz por daño periférico)	4.0	4.0	2.9	3.6	
	1.6	Discapacidad motriz severa (deterioro motriz por daño neurológico central)	4.0	4.0	3.0	3.6	
	2.1	Trastornos de la conducta (p. ej. trastorno por déficit de atención, impulsividad)	3.9	4.0	3.3	3.7	
	2.2	Dificultades del habla (p. ej. dislalia)	3.9	4.0	3.0	3.6	
	2.3	Dificultades de lecto-escritura (p. ej. dislexia)	3.9	4.0	3.4	3.7	
	2.4	Problemas emocionales diagnosticados (p. ej. depresión, ansiedad, estrés)	3.9	4.0	2.9	3.6	
	2.5	Problemas sociales (p. ej. dificultades en la socialización, dificultades para la comunicación, aislamiento)	3.9	4.0	3.4	3.7	
	3.1	Desventaja cultural o lingüística (origen extranjero, origen étnico, zona geográfica, etc.)	4.0	4.0	3.6	3.8	
	3.2	Situación socioeconómica (bajo nivel socioeconómico, carencia de bienes y servicios, alto grado de marginación, etc.)	4.0	3.7	3.7	3.8	
	3.3	Capacidades y habilidades sobresalientes (Capacidad intelectual y aptitud académica excepcionales)	4.0	4.0	3.6	3.8	
	Estrategias de aprendizaje	1	Cuando leo, puedo identificar con facilidad la información principal del texto	3.1	3.3	4.0	3.4
		2	Al estudiar, trato de relacionar lo que ya sé con las cosas nuevas que estoy aprendiendo	4.0	4.0	4.0	4.0
3		Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro	3.1	3.1	4.0	3.4	
4		Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que he leído	4.0	4.0	4.0	4.0	
5		Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones	4.0	4.0	4.0	4.0	
6		Cuando estoy en clase, reflexiono en cada tema que explica el/la profesor/a para asegurarme de comprenderlo	4.0	4.0	4.0	4.0	
7		Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica	4.0	4.0	4.0	4.0	
8		Cuando resuelvo problemas, primero entiendo lo que se busca y después procedo a solucionarlo	4.0	4.0	4.0	4.0	
9		Al resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos	4.0	4.0	4.0	4.0	
10		Cuando estudio cada tema busco mis propios ejemplos para asegurarme de entenderlo	4.0	4.0	3.9	3.9	
11		Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar	3.7	3.6	3.6	3.6	
12		Cuando estudio, organizo el material por temas para analizarlos uno por uno	4.0	4.0	4.0	4.0	

	13	Al terminar de estudiar me hago preguntas para confirmar lo que aprendí y ver lo que me falta por aprender	4.0	4.0	4.0	4.0
	14	Después de leer lo que estoy estudiando, me reúno con otros/as compañeros/as para comentar los puntos más importantes	4.0	3.9	4.0	3.9
	15	Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo	4.0	4.0	4.0	4.0
	16	Llevo una agenda con la que organizo mis actividades escolares	4.0	4.0	4.0	4.0
	17	Leo con anticipación los temas que se van a exponer en clase	4.0	4.0	4.0	4.0
	18	Estudio más de lo que exigen los profesores	4.0	3.7	4.0	3.9
	19	Cuando estudio un tema, además del material del programa, consulto otros libros para complementarlo	4.0	4.0	4.0	4.0
	20	En las clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención	4.0	3.9	4.0	3.9
	21	Cuando leo al estudiar, señalo en el texto los conceptos más importantes (subrayo, hago anotaciones, enmarco párrafos, etc.)	4.0	4.0	4.0	4.0
	22	Cuando estudio hago cuadros sinópticos o redes para relacionar los conceptos más importantes	4.0	4.0	4.0	4.0
	23	Participo activamente en las clases (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)	4.0	4.0	4.0	4.0
	24	Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura	4.0	4.0	4.0	4.0
	25	Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas de los aspectos más generales a los más específicos	4.0	4.0	4.0	4.0
Hábitos de lectura	1	Sólo leo si tengo que hacerlo	4.0	4.0	4.0	4.0
	2	Puedo terminar de leer un libro fácilmente	4.0	4.0	4.0	4.0
	3	Para mí, leer es perder el tiempo	4.0	4.0	4.0	4.0
	4	Sólo leo cuando busco información que necesito	4.0	4.0	4.0	4.0
	5	Se me dificulta permanecer leyendo por más de unos minutos	4.0	4.0	4.0	4.0
	6	Considero que leo menos que otros estudiantes	4.0	4.0	4.0	4.0
Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos	1	Chatear en línea para hacer tareas y resolver dudas de la clase (WhatsApp, Line, Messenger, wechat, etc.)	4.0	3.9	3.7	3.8
	2	Utilizar el correo electrónico para enviar trabajos y tareas	4.0	4.0	4.0	4.0
	3	Navegar en Internet para hacer trabajos o tareas de una clase	4.0	4.0	4.0	4.0
	4	Participar en redes sociales para trabajar en equipo o consultar tareas (Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, Vine, etc.)	4.0	4.0	4.0	4.0
	5	Bajar, subir o consultar información en las plataformas que administran los profesores de mi escuela (blackboard, google classroom, Moodle, sistema de aulas UABC, etc.)	4.0	4.0	4.0	4.0
	6	Crear y editar un ensayo en el programa Word	4.0	4.0	3.9	3.9
	7	Utilizar una hoja de cálculo en el programa Excel	4.0	4.0	4.0	4.0
	8	Crear una presentación utilizando el programa PowerPoint	4.0	4.0	4.0	4.0
Percepción del dominio del idioma inglés	1	No hablo ni entiendo nada de inglés	4.0	4.0	4.0	4.0
	2	Puedo comunicarme y entender algunas situaciones familiares en inglés pero con cierta dificultad	4.0	4.0	4.0	4.0
	3	Puedo hablar y entender bastante bien el inglés, utilizando tiempos verbales básicos pero con problemas en gramática y vocabulario complejo	4.0	4.0	4.0	4.0
	4	Me considero hábil para leer Información en internet en inglés	4.0	4.0	4.0	4.0
	5	Me considero hábil para comprender la letra de las canciones en inglés	4.0	4.0	4.0	4.0
	6	Me considero hábil para comprender textos científicos en inglés	3.6	3.6	3.7	3.6
	7	Hablo fluido y entiendo el inglés totalmente	4.0	4.0	4.0	4.0

Habilidad percibida para el trabajo en equipo	1	Intento prestar ayuda cuando veo que un/a compañero/a tiene dificultades con los temas	4.0	4.0	4.0	4.0
	2	Intento colaborar con los/as demás cuando hay que hacer una tarea	4.0	4.0	3.7	3.9
	3	Cuando trabajo en un tema me gusta compartir ideas y escuchar opiniones de los demás	4.0	3.9	3.9	3.9
	4	Aprendo mejor cuando trabajo junto con otros/as compañeros/as	3.6	3.6	4.0	3.7
	5	Cuando no comprendo algo pido ayuda a un/a compañero/a	3.6	3.6	4.0	3.7
	6	Cuando trabajamos en grupo procuro aportar ideas o sugerencias	3.6	3.6	4.0	3.7

Nota: CON=Congruencia; REL= Relevancia; CLA= Claridad; IGC= Índice general de contenido

Valoración de suficiencia de los ítems por indicador

Dimensión	Indicador	Media	Mediana
Aspectos psicológicos y socio-emocionales	Bienestar subjetivo	3.1	3
	Autoestima académica	3.4	4
	Motivación hacia el estudio	3.4	4
Condición de discapacidad	Discapacidad	3.4	4
	Dificultades	3.4	4
	Desventajas	3.4	4
Habilidades académicas	Estrategias de aprendizaje	3.7	4
	Hábitos de lectura	3.9	4
	Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos	3.6	4
	Percepción del dominio del idioma inglés	3.9	4
	Habilidad percibida para el trabajo en equipo	3.1	3

Apéndice I. Frecuencias y porcentajes de las respuestas de los ítems

Dimensión aspectos sociodemográficos

Tabla 1

Sexo de los participantes

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	530	35.5
Hombres	961	64.5
Total	1491	100

Tabla 2

Edad de los participantes

Edad	Frecuencia	Porcentaje
17	5	0.3
18	887	59.5
19	358	24
20	102	6.8
21	38	2.5
22	26	1.7
23	22	1.5
24	17	1.1
25	11	0.7
26	6	0.4
27	3	0.2
28	3	0.2
29	3	0.2
30	1	0.1
31	1	0.1
34	4	0.3
35	1	0.1
40	1	0.1
48	1	0.1
55	1	0.1
Total	1491	100

Tabla 3

Lugar de nacimiento de los participantes

Lugar	Frecuencia	Porcentaje
No especificó	2	.1
Baja California	1128	75.7
Baja California Sur	18	1.2
Campeche	1	.1
Chiapas	7	.5
Ciudad de México	16	1.1
Coahuila	1	.1
Colima	3	.2
Durango	4	.3
Estado de México	15	1.0
Guanajuato	3	.2
Guerrero	14	.9
Hidalgo	2	.1
Jalisco	21	1.4
Michoacán	13	.9
Morelos	3	.2
Nayarit	8	.5
Nuevo León	1	.1
Oaxaca	9	.6
Puebla	4	.3
Querétaro	2	.1
San Luis Potosí	1	.1
Sinaloa	67	4.5
Sonora	79	5.3
Tamaulipas	2	.1
Tlaxcala	3	.2
Veracruz	11	.7
Yucatán	1	.1
Zacatecas	4	.3
Otro país	48	3.2
Total	1491	100.0

Tabla 4

Lugar de procedencia participantes extranjeros

País	Frecuencia
Antillas Holandesas	1
China	2
Colombia	1
España	1
Estados Unidos	42
Guatemala	1
Total	48

Tabla 5

Estado civil de los participantes

Edo. Civil	Frecuencia	Porcentaje
Soltero/a	1457	97.7
Casado/a	8	.5
Unión libre	25	1.7
Divorciado/a	1	.1
Total	1491	100.0

Tabla 6

Número de hijos de los participantes

No. de hijos	Frecuencia	Porcentaje
No tengo hijos	1456	97.7
1 hijo	24	1.6
2 hijos	10	.7
3 hijos	1	.1
Total	1491	100.0

Tabla 7

Estructura familiar de los participantes

¿Con quién vives en casa?	Frecuencia	Porcentaje
Con mi papá, mamá y hermanos	838	56.2
Con mi papá y mamá solamente	86	5.8
Con alguno de mis padres y hermanos	242	16.2
Con alguno de mis padres solamente	68	4.6
Con mi pareja o esposo/a	22	1.5
Con otros familiares	89	6.0
Con otras personas: <i>amigos, roomies, etc.</i>	54	3.6
Solo/a	45	3.0
Otra	47	3.2
Total	1491	100.0

Tabla 8

Situación laboral de los participantes

¿Trabajas actualmente?	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Sí	376	25.2
No	1114	74.7
Total	1491	100.0

Tabla 9

Tipo de contrato laboral de los participantes

¿Qué tipo de contratación tienes en tu trabajo?	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	2	.1
No trabajo	1115	74.8
Medio tiempo	201	13.5
Tiempo completo	86	5.8
Otro	87	5.8
Total	1491	100.0

Tabla 10

Vivienda de los participantes

La casa donde vives es:	Frecuencia	Porcentaje
Propia	1092	73.2
Rentada	283	19.0
Prestada	90	6.0
Otra	26	1.7
Total	1491	100.0

Tabla 11

Equipo de cómputo para uso personal

Computadora o lap top para uso personal	Frecuencia	Porcentaje
No	369	24.7
Sí	1122	75.3
Total	1491	100.0

Tabla 15

Calle pavimentada

Calle pavimentada	Frecuencia	Porcentaje
No	426	28.6
Sí	1065	71.4
Total	1491	100.0

Tabla 12

¿Cuenta con servicio de internet?

Internet	Frecuencia	Porcentaje
No	293	19.7
Sí	1198	80.3
Total	1491	100.0

Tabla 16

Servicio de alarma en casa

Alarma	Frecuencia	Porcentaje
No	1221	81.9
Sí	270	18.1
Total	1491	100.0

Tabla 13

Servicio de televisión de paga

Televisión de paga (Sky, Izzi, Dish, Netflix, etc.)	Frecuencia	Porcentaje
No	642	43.1
Sí	849	56.9
Total	1491	100.0

Tabla 14

Uso de automóvil

Automóvil para uso personal	Frecuencia	Porcentaje
No	758	50.8
Sí	733	49.2
Total	1491	100.0

Tabla 17

Ingreso mensual de los participantes

Ingreso mensual	Frecuencia	Porcentaje
No recibo apoyo económico de ningún familiar	121	8.1
Menos de 2400 pesos al mes	398	26.7
De 2401 a 4800 pesos al mes	374	25.1
De 4801 a 7200 pesos al mes	208	14.0
De 7201 a 9600 pesos al mes	104	7.0
De 9601 a 12000 pesos al mes	89	6.0
De 12001 a 14400 pesos al mes	54	3.6
De 14401 a 16800 pesos al mes	47	3.2
De 16801 a 19200 pesos al mes	31	2.1
19201 pesos al mes o más	65	4.4
Total	1491	100.0

Tabla 18

Medio de transporte de los participantes

Medio de transporte	Frecuencia	Porcentaje
Transporte público (camión o taxi de ruta)	885	59.4
Uber	9	.6
Caminando	77	5.2
Bicicleta	9	.6
Motocicleta	6	.4
Automóvil propio	386	25.9
Raite o aventón	110	7.4
Otro	9	.6
Total	1491	100.0

Dimensión Antecedentes escolares

Tabla 19

¿En qué año concluíste tus estudios de bachillerato?

Año	Frecuencia	Porcentaje
Este año	1186	79.5
El año anterior	158	10.6
Hace más de dos años	147	9.9
Total	1491	100.0

Tabla 20

¿En cuántos años concluíste el bachillerato?

Número de años	Frecuencia	Porcentaje
3 años	1412	94.7
4 años	61	4.1
5 años o más	18	1.2
Total	1491	100.0

Tabla 21

¿En qué subsistema concluíste tus estudios de bachillerato?

Subsistema	Frecuencia	Porcentaje
Colegio de Bachilleres	583	39.1
Dirección General de Bachillerato (CEB, PREFECOS y Preparatoria Fed. Lázaro Cárdenas)	103	6.9
Educación Media Superior Abierta y a Distancia (EMSAD)	15	1.0
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE)	167	11.2
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	45	3.0
Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (CETMAR y CETAC)	9	.6
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA y CBTF)	20	1.3
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (CETIS y CBTIS)	384	25.8
Escuela particular	121	8.1
Otro	43	2.9
No contestó	1	.1
Total	1490	99.9
Total	1491	100.0

Tabla 22

¿Lugar dónde concluíste tus estudios de bachillerato?

Lugar	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	23	1.5
Aguascalientes	1	.1
Baja California	1347	90.3
Baja California Sur	19	1.3
Chiapas	3	.2
Ciudad de México	1	.1
Coahuila	1	.1
Colima	2	.1
Estado de México	4	.3
Guerrero	6	.4
Jalisco	5	.3
Michoacán	2	.1
Oaxaca	3	.2
Puebla	2	.1
Sinaloa	16	1.1
Sonora	51	3.4
Tamaulipas	1	.1
Veracruz	1	.1
Otro país	3	.2
Total	1491	100.0

Tabla 23

Promedio de bachillerato de los participantes

Promedio	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	2	.1
61-70	50	3.4
71-80	466	31.3
81-90	727	48.8
91-100	246	16.5
Total	1491	100.0

Dimensión Aspectos psicológicos y socioemocionales

Indicador: Bienestar subjetivo

<i>1. En general mi forma de vida se acerca a mi ideal</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	51	3.4
En desacuerdo	331	22.2
De acuerdo	862	57.8
Totalmente de acuerdo	247	16.6
Total	1491	100.0

<i>2. Las condiciones de mi vida son excelentes</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	40	2.7
En desacuerdo	361	24.2
De acuerdo	800	53.7
Totalmente de acuerdo	290	19.5
Total	1491	100.0

<i>3. Estoy satisfecho/a con mi vida</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	48	3.2
En desacuerdo	259	17.4
De acuerdo	779	52.2
Totalmente de acuerdo	405	27.2
Total	1491	100.0

<i>4. Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida</i>	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Totalmente en desacuerdo	75	5.0
En desacuerdo	412	27.6
De acuerdo	702	47.1
Totalmente de acuerdo	301	20.2
Total	1491	100.0

<i>5. Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	148	9.9
En desacuerdo	394	26.4
De acuerdo	593	39.8
Totalmente de acuerdo	356	23.9
Total	1491	100.0

Indicador: Autoestima académica

<i>1. Me siento una persona tan valiosa como las otras</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	38	2.5
En desacuerdo	106	7.1
De acuerdo	598	40.1
Totalmente de acuerdo	749	50.2
Total	1491	100.0

<i>2. Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	689	46.2
En desacuerdo	529	35.5
De acuerdo	213	14.3
Totalmente de acuerdo	60	4.0
Total	1491	100.0

<i>3. Creo que tengo algunas características positivas</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	22	1.5
En desacuerdo	54	3.6
De acuerdo	838	56.2
Totalmente de acuerdo	577	38.7
Total	1491	100.0

<i>4. Soy capaz de hacer las cosas al menos igual de bien que los demás</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	28	1.9
En desacuerdo	87	5.8
De acuerdo	804	53.9
Totalmente de acuerdo	572	38.4
Total	1491	100.0

<i>5. Creo que tengo poco de lo cual sentirme orgulloso/a</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	393	26.4
En desacuerdo	431	28.9
De acuerdo	458	30.7
Totalmente de acuerdo	209	14.0
Total	1491	100.0

<i>6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	38	2.5
En desacuerdo	151	10.1
De acuerdo	739	49.6
Totalmente de acuerdo	563	37.8
Total	1491	100.0

<i>7. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a</i>	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Totalmente en desacuerdo	42	2.8
En desacuerdo	210	14.1
De acuerdo	747	50.1
Totalmente de acuerdo	491	32.9
Total	1491	100.0

<i>8. Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a</i>	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Totalmente en desacuerdo	199	13.3
En desacuerdo	341	22.9
De acuerdo	689	46.2
Totalmente de acuerdo	261	17.5
Total	1491	100.0

<i>9. Me siento inútil en algunas ocasiones</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	419	28.1
En desacuerdo	468	31.4
De acuerdo	485	32.5
Totalmente de acuerdo	119	8.0
Total	1491	100.0

<i>10. Pienso que no sirvo para nada</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	921	61.8
En desacuerdo	414	27.8
De acuerdo	118	7.9
Totalmente de acuerdo	38	2.5
Total	1491	100.0

<i>11. Soy muy lento/a para realizar mi trabajo escolar</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	404	27.1
En desacuerdo	598	40.1
De acuerdo	392	26.3
Totalmente de acuerdo	97	6.5
Total	1491	100.0

<i>12. Me considero poco competente para realizar los trabajos de la escuela</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	650	43.6
En desacuerdo	542	36.4
De acuerdo	233	15.6
Totalmente de acuerdo	66	4.4
Total	1491	100.0

<i>13. Estoy orgulloso/a del trabajo que hago en la escuela</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	48	3.2
En desacuerdo	287	19.2
De acuerdo	785	52.6
Totalmente de acuerdo	371	24.9
Total	1491	100.0

<i>14. Me considero un/a buen/a estudiante</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	33	2.2
En desacuerdo	204	13.7
De acuerdo	883	59.2
Totalmente de acuerdo	371	24.9
Total	1491	100.0

Indicador: Motivación hacia el estudio

<i>1. Me resulta difícil obtener las calificaciones que yo quiero</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	130	8.7
Pocas veces	756	50.7
Frecuentemente	530	35.5
Siempre	75	5.0
Total	1491	100.0

<i>2. Me pongo nervioso/a antes de los exámenes</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	142	9.5
Pocas veces	557	37.4
Frecuentemente	515	34.5
Siempre	277	18.6
Total	1491	100.0

<i>3. Aunque me prepare bien para un examen tengo miedo de hacerlo incorrectamente</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	176	11.8
Pocas veces	486	32.6
Frecuentemente	549	36.8
Siempre	280	18.8
Total	1491	100.0

<i>4. Me desanimo fácilmente cuando no me va bien en las clases</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	239	16.0
Pocas veces	604	40.5
Frecuentemente	429	28.8
Siempre	219	14.7
Total	1491	100.0

<i>5. En periodo de exámenes pierdo hasta el apetito</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	702	47.1
Pocas veces	440	29.5
Frecuentemente	215	14.4
Siempre	134	9.0
Total	1491	100.0

<i>6. Suelo sentirme seguro/a antes de presentar un examen</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	99	6.6
Pocas veces	620	41.6
Frecuentemente	630	42.3
Siempre	142	9.5
Total	1491	100.0

<i>7. Se me dificulta realizar los trabajos escolares</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	385	25.8
Pocas veces	860	57.7
Frecuentemente	215	14.4
Siempre	31	2.1
Total	1491	100.0

<i>8. Me desanimo cuando tengo muchos temas que aprender</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	392	26.3
Pocas veces	707	47.4
Frecuentemente	319	21.4
Siempre	73	4.9
Total	1491	100.0

<i>9. Me considero igual de inteligente que mis compañeros/as</i>	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Nunca	44	3.0
Pocas veces	239	16.0
Frecuentemente	656	44.0
Siempre	551	37.0
Total	1491	100.0

<i>10. Tengo capacidad suficiente para hacer los trabajos escolares</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	20	1.3
Pocas veces	79	5.3
Frecuentemente	632	42.4
Siempre	760	51.0
Total	1491	100.0

<i>11. Si a alguien le va bien en los estudios es porque trabaja duro</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	21	1.4
En desacuerdo	73	4.9
De acuerdo	591	39.6
Totalmente de acuerdo	806	54.1
Total	1491	100.0

<i>12. Haga lo que haga, los profesores siempre me pondrán las calificaciones que quieran</i>	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Totalmente en desacuerdo	444	29.8
En desacuerdo	820	55.0
De acuerdo	186	12.5
Totalmente de acuerdo	40	2.7
Total	1491	100.0

<i>13. Los/as profesores/as son los responsables de las malas calificaciones de los estudiantes</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	658	44.1
En desacuerdo	684	45.9
De acuerdo	117	7.8
Totalmente de acuerdo	32	2.1
Total	1491	100.0

<i>14. Las calificaciones dependen sobre todo de lo que trabajes y te esfuerces</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	25	1.7
En desacuerdo	89	6.0
De acuerdo	592	39.7
Totalmente de acuerdo	785	52.6
Total	1491	100.0

<i>15. Si a alguien le va bien en las clases es porque les cae bien a los/as profesores/as</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	469	31.5
En desacuerdo	826	55.4
De acuerdo	165	11.1
Totalmente de acuerdo	31	2.1
Total	1491	100.0

<i>16. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque tiene suerte</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	555	37.2
En desacuerdo	777	52.1
De acuerdo	135	9.1
Totalmente de acuerdo	24	1.6
Total	1491	100.0

<i>17. Si repruebo una asignatura que domino es porque el/la profesor/a ha sido duro/a</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	295	19.8
En desacuerdo	649	43.5
De acuerdo	454	30.4
Totalmente de acuerdo	93	6.2
Total	1491	100.0

<i>18. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque sabe estudiar</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	33	2.2
En desacuerdo	114	7.6
De acuerdo	752	50.4
Totalmente de acuerdo	592	39.7
Total	1491	100.0

<i>19. Si alguien reprueba en un examen es porque no ha estudiado</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	122	8.2
En desacuerdo	447	30.0
De acuerdo	575	38.6
Totalmente de acuerdo	347	23.3
Total	1491	100.0

<i>20. Si a alguien le va mal en las clases es porque no presta atención a las explicaciones</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	86	5.8
En desacuerdo	321	21.5
De acuerdo	712	47.8
Totalmente de acuerdo	372	24.9
Total	1491	100.0

Indicador: Habilidades sociales

<i>1. Se me facilita desenvolverse en situaciones sociales</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	92	6.2
En desacuerdo	342	22.9
De acuerdo	690	46.3
Totalmente de acuerdo	367	24.6
Total	1491	100.0

<i>2. Se me facilita desenvolverse en situaciones nuevas</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	67	4.5
En desacuerdo	396	26.6
De acuerdo	725	48.6
Totalmente de acuerdo	303	20.3
Total	1491	100.0

<i>3. Me siento inseguro cuando requiero tratar a personas que no conozco</i>	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Totalmente en desacuerdo	261	17.5
En desacuerdo	648	43.5
De acuerdo	473	31.7
Totalmente de acuerdo	108	7.2
Total	1491	100.0

<i>4. Se me dificulta encontrar buenos temas de conversación al hablar con otras personas</i>	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Totalmente en desacuerdo	260	17.4
En desacuerdo	602	40.4
De acuerdo	469	31.5
Totalmente de acuerdo	159	10.7
Total	1491	100.0

	Frecuencia	Porcentaje
<i>5. Se me dificulta llevarme bien con otras personas</i>		
Totalmente en desacuerdo	465	31.2
En desacuerdo	727	48.8
De acuerdo	249	16.7
Totalmente de acuerdo	50	3.4
Total	1491	100.0

	Frecuencia	Porcentaje
<i>6. Se me facilita comunicarme con personas que no conozco</i>		
No contestó	1	.1
Totalmente en desacuerdo	165	11.1
En desacuerdo	459	30.8
De acuerdo	601	40.3
Totalmente de acuerdo	265	17.8
Total	1491	100.0

Dimensión Condición de discapacidad

Indicador: Discapacidad

¿Consideras que presentas algún tipo de limitación física?

	Frecuencia	Porcentaje
No	1405	94.2
Sí	86	5.8
Total	1491	100.0

Discapacidad visual parcial

	Frecuencia	Porcentaje
No	1429	95.8
Sí	62	4.2
Total	1491	100.0

Ceguera

	Frecuencia	Porcentaje
No	1486	99.7
Sí	5	.3
Total	1491	100.0

Discapacidad auditiva

	Frecuencia	Porcentaje
No	1487	99.7
Sí	4	.3
Total	1491	100.0

Discapacidad motriz moderada

	Frecuencia	Porcentaje
No	1481	99.3
Sí	10	.7
Total	1491	100.0

Indicador: Dificultades

¿Consideras que presentas algún tipo de dificultad que afecte tu aprendizaje?

	Frecuencia	Porcentaje
No	1400	93.9
Sí	91	6.1
Total	1491	100.0

Trastornos de la conducta (trastorno por déficit de atención, impulsividad, etc.)

	Frecuencia	Porcentaje
No	1459	97.9
Sí	32	2.1
Total	1491	100.0

Dificultades del habla (dislalia fisiológica, audiógena, funcional, orgánica, etc.)

	Frecuencia	Porcentaje
No	1484	99.5
Sí	7	.5
Total	1491	100.0

Dificultades de lecto-escritura (dislexia, disgrafía, discalculia, etc.)

	Frecuencia	Porcentaje
No	1475	98.9
Sí	16	1.1
Total	1491	100.0

Problemas emocionales (depresión, ansiedad, estrés, etc.)

	Frecuencia	Porcentaje
No	1408	94.4
Sí	83	5.6
Total	1491	100.0

Problemas sociales (dificultades en la socialización, dificultades para la comunicación, aislamiento, etc.)

	Frecuencia	Porcentaje
No	1455	97.6
Sí	36	2.4
Total	1491	100.0

Indicador: Desventajas

¿Consideras que presentas algún tipo de desventaja por tu condición cultural, lingüística, socioeconómica o cognitiva?

	Frecuencia	Porcentaje
No	1449	97.2
Sí	42	2.8
Total	1491	100.0

Desventaja cultural o lingüística (origen extranjero, origen étnico, zona geográfica, etc.)

	Frecuencia	Porcentaje
No	1485	99.6
Sí	6	.4
Total	1491	100.0

Situación socioeconómica desfavorable (bajo nivel socioeconómico, carencia de bienes y servicios, alto grado de marginación, etc.)

	Frecuencia	Porcentaje
No	1456	97.7
Sí	35	2.3
Total	1491	100.0

Capacidades y habilidades sobresalientes (capacidad intelectual y aptitud académica excepcionales)

	Frecuencia	Porcentaje
No	1486	99.7
Sí	5	.3
Total	1491	100.0

Dimensión Habilidades académicas

Indicador: Estrategias de aprendizaje

<i>1. Cuando leo, puedo identificar con facilidad la información principal del texto</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	16	1.1
Pocas veces	230	15.4
Frecuentemente	922	61.8
Siempre	323	21.7
Total	1491	100.0

<i>2. Al estudiar, trato de relacionar lo que ya sé con las cosas nuevas que estoy aprendiendo</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	17	1.1
Pocas veces	147	9.9
Frecuentemente	883	59.2
Siempre	444	29.8
Total	1491	100.0

<i>3. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	31	2.1
Pocas veces	184	12.3
Frecuentemente	655	43.9
Siempre	621	41.6
Total	1491	100.0

<i>4. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que he leído</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	24	1.6
Pocas veces	164	11.0
Frecuentemente	790	53.0
Siempre	513	34.4
Total	1491	100.0

<i>5. Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	29	1.9
Pocas veces	259	17.4
Frecuentemente	778	52.2
Siempre	425	28.5
Total	1491	100.0

<i>6. Cuando estoy en clase, reflexiono en cada tema que explica el/la profesor/a para asegurarme de comprenderlo</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	27	1.8
Pocas veces	395	26.5
Frecuentemente	781	52.4
Siempre	288	19.3
Total	1491	100.0

<i>7. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	60	4.0
Pocas veces	552	37.0
Frecuentemente	674	45.2
Siempre	205	13.7
Total	1491	100.0

<i>8. Cuando resuelvo problemas, primero entiendo lo que se busca y después procedo a solucionarlo</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	25	1.7
Pocas veces	204	13.7
Frecuentemente	856	57.4
Siempre	406	27.2
Total	1491	100.0

<i>9. Al resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	23	1.5
Pocas veces	288	19.3
Frecuentemente	819	54.9
Siempre	361	24.2
Total	1491	100.0

<i>10. Cuando estudio cada tema busco mis propios ejemplos para asegurarme de entenderlo</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	33	2.2
Pocas veces	303	20.3
Frecuentemente	788	52.9
Siempre	367	24.6
Total	1491	100.0

<i>11. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	55	3.7
Pocas veces	434	29.1
Frecuentemente	729	48.9
Siempre	273	18.3
Total	1491	100.0

<i>12. Cuando estudio, organizo el material por temas para analizarlos uno por uno</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	57	3.8
Pocas veces	354	23.7
Frecuentemente	722	48.4
Siempre	358	24.0
Total	1491	100.0

<i>13. Al terminar de estudiar me hago preguntas para confirmar lo que aprendí y ver lo que me falta por aprender</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	63	4.2
Pocas veces	386	25.9
Frecuentemente	691	46.3
Siempre	351	23.5
Total	1491	100.0

<i>14. Después de leer lo que estoy estudiando, me reúno con otros/as compañeros/as para comentar los puntos más importantes</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	141	9.5
Pocas veces	410	27.5
Frecuentemente	654	43.9
Siempre	286	19.2
Total	1491	100.0

<i>15. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	117	7.8
Pocas veces	381	25.6
Frecuentemente	652	43.7
Siempre	341	22.9
Total	1491	100.0

<i>16. Llevo una agenda con la que organizo mis actividades escolares</i>	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Nunca	418	28.0
Pocas veces	509	34.1
Frecuentemente	398	26.7
Siempre	165	11.1
Total	1491	100.0

<i>17. Leo con anticipación los temas que se van a exponer en clase</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	327	21.9
Pocas veces	576	38.6
Frecuentemente	439	29.4
Siempre	149	10.0
Total	1491	100.0

<i>18. Estudio más de lo que exigen los profesores</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	290	19.5
Pocas veces	689	46.2
Frecuentemente	406	27.2
Siempre	106	7.1
Total	1491	100.0

<i>19. Cuando estudio un tema, además del material del programa, consulto otros libros para complementarlo</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	194	13.0
Pocas veces	632	42.4
Frecuentemente	513	34.4
Siempre	152	10.2
Total	1491	100.0

<i>20. En las clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	144	9.7
Pocas veces	360	24.1
Frecuentemente	566	38.0
Siempre	421	28.2
Total	1491	100.0

<i>21. Cuando leo al estudiar, señalo en el texto los conceptos más importantes (subrayo, hago anotaciones, enmarco párrafos, etc.)</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	101	6.8
Pocas veces	389	26.1
Frecuentemente	649	43.5
Siempre	352	23.6
Total	1491	100.0

<i>22. Cuando estudio hago cuadros sinópticos o redes para relacionar los conceptos más importantes</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	335	22.5
Pocas veces	595	39.9
Frecuentemente	387	26.0
Siempre	174	11.7
Total	1491	100.0

<i>23. Participo activamente en las clases (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	128	8.6
Pocas veces	496	33.3
Frecuentemente	616	41.3
Siempre	251	16.8
Total	1491	100.0

<i>24. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura</i>	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Nunca	291	19.5
Pocas veces	552	37.0
Frecuentemente	488	32.7
Siempre	159	10.7
Total	1491	100.0

25. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas de los aspectos más generales a los más específicos

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	151	10.1
Pocas veces	421	28.2
Frecuentemente	641	43.0
Siempre	278	18.6
Total	1491	100.0

Indicador: Hábitos de lectura

1. Sólo leo si tengo que hacerlo

	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	296	19.9
En desacuerdo	626	42.0
De acuerdo	440	29.5
Totalmente de acuerdo	129	8.7
Total	1491	100.0

2. Puedo terminar de leer un libro fácilmente

	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	75	5.0
En desacuerdo	360	24.1
De acuerdo	668	44.8
Totalmente de acuerdo	388	26.0
Total	1491	100.0

3. Para mí, leer es perder el tiempo

	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	934	62.6
En desacuerdo	443	29.7
De acuerdo	84	5.6
Totalmente de acuerdo	30	2.0
Total	1491	100.0

<i>4. Sólo leo cuando busco información que necesito</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	368	24.7
En desacuerdo	558	37.4
De acuerdo	439	29.4
Totalmente de acuerdo	126	8.5
Total	1491	100.0

<i>5. Se me dificulta permanecer leyendo por más de unos minutos</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	668	44.8
En desacuerdo	553	37.1
De acuerdo	210	14.1
Totalmente de acuerdo	60	4.0
Total	1491	100.0

<i>6. Considero que leo menos que otros estudiantes</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	323	21.7
En desacuerdo	462	31.0
De acuerdo	544	36.5
Totalmente de acuerdo	162	10.9
Total	1491	100.0

Indicador: Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos

<i>1. Chatear en línea para hacer tareas y resolver dudas de la clase (WhatsApp, Line, Messenger, wechat, etc.)</i>	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé hacer	19	1.3
Poco hábil	112	7.5
Hábil	584	39.2
Muy hábil	776	52.0
Total	1491	100.0

<i>2. Utilizar el correo electrónico para enviar trabajos y tareas</i>	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé hacer	14	.9
Poco hábil	71	4.8
Hábil	531	35.6
Muy hábil	875	58.7
Total	1491	100.0

<i>3. Navegar en Internet para hacer trabajos o tareas de una clase</i>	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé hacer	9	.6
Poco hábil	44	3.0
Hábil	508	34.1
Muy hábil	930	62.4
Total	1491	100.0

<i>4. Participar en redes sociales para trabajar en equipo o consultar tareas (Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, Vine, etc.)</i>	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé hacer	24	1.6
Poco hábil	116	7.8
Hábil	570	38.2
Muy hábil	781	52.4
Total	1491	100.0

<i>5. Bajar, subir o consultar información en las plataformas que administran los profesores de mi escuela (blackboard, google classroom, Moodle, sistema de aulas UABC, etc.)</i>	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé hacer	41	2.7
Poco hábil	217	14.6
Hábil	612	41.0
Muy hábil	621	41.6
Total	1491	100.0

<i>6. Crear y editar un ensayo en el programa Word</i>	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé hacer	12	.8
Poco hábil	87	5.8
Hábil	607	40.7
Muy hábil	785	52.6
Total	1491	100.0

<i>7. Utilizar una hoja de cálculo en el programa Excel</i>	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé hacer	66	4.4
Poco hábil	361	24.2
Hábil	584	39.2
Muy hábil	480	32.2
Total	1491	100.0

<i>8. Crear una presentación utilizando el programa PowerPoint</i>	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé hacer	12	.8
Poco hábil	77	5.2
Hábil	559	37.5
Muy hábil	843	56.5
Total	1491	100.0

Indicador: Percepción del dominio del idioma inglés

<i>1. No hablo ni entiendo nada de inglés</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	596	40.0
En desacuerdo	588	39.4
De acuerdo	231	15.5
Totalmente de acuerdo	76	5.1
Total	1491	100.0

<i>2. Puedo comunicarme y entender algunas situaciones familiares en inglés pero con cierta dificultad</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	268	18.0
En desacuerdo	426	28.6
De acuerdo	666	44.7
Totalmente de acuerdo	131	8.8
Total	1491	100.0

<i>3. Puedo hablar y entender bastante bien el inglés, utilizando tiempos verbales básicos pero con problemas en gramática y vocabulario complejo</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	263	17.6
En desacuerdo	491	32.9
De acuerdo	508	34.1
Totalmente de acuerdo	229	15.4
Total	1491	100.0

<i>4. Me considero hábil para leer Información en internet en inglés</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	136	9.1
En desacuerdo	402	27.0
De acuerdo	536	35.9
Totalmente de acuerdo	417	28.0
Total	1491	100.0

<i>5. Me considero hábil para comprender la letra de las canciones en inglés</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	114	7.6
En desacuerdo	425	28.5
De acuerdo	580	38.9
Totalmente de acuerdo	372	24.9
Total	1491	100.0

<i>6. Me considero hábil para comprender textos científicos en inglés</i>	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	1	.1
Totalmente en desacuerdo	199	13.3
En desacuerdo	592	39.7
De acuerdo	436	29.2
Totalmente de acuerdo	263	17.6
Total	1491	100.0

<i>7. Hablo fluido y entiendo el inglés totalmente</i>	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	400	26.8
En desacuerdo	573	38.4
De acuerdo	330	22.1
Totalmente de acuerdo	188	12.6
Total	1491	100.0

Indicador: Habilidad percibida para el trabajo en equipo

<i>1. Intento prestar ayuda cuando veo que un/a compañero/a tiene dificultades con los temas</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	34	2.3
Pocas veces	269	18.0
Frecuentemente	726	48.7
Siempre	462	31.0
Total	1491	100.0

<i>2. Intento colaborar con los/as demás cuando hay que hacer una tarea</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	22	1.5
Pocas veces	146	9.8
Frecuentemente	776	52.0
Siempre	547	36.7
Total	1491	100.0

<i>3. Cuando trabajo en un tema me gusta compartir ideas y escuchar opiniones de los demás</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	25	1.7
Pocas veces	196	13.1
Frecuentemente	748	50.2
Siempre	522	35.0
Total	1491	100.0

<i>4. Aprendo mejor cuando trabajo junto con otros/as compañeros/as</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	64	4.3
Pocas veces	348	23.3
Frecuentemente	699	46.9
Siempre	380	25.5
Total	1491	100.0

<i>5. Cuando no comprendo algo pido ayuda a un/a compañero/a</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	26	1.7
Pocas veces	188	12.6
Frecuentemente	748	50.2
Siempre	529	35.5
Total	1491	100.0

<i>6. Cuando trabajamos en grupo procuro aportar ideas o sugerencias</i>	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	16	1.1
Pocas veces	133	8.9
Frecuentemente	740	49.6
Siempre	602	40.4
Total	1491	100.0

Apéndice J. Índices de consistencia interna y discriminación

Aspectos psicológicos y socio-emocionales

Bienestar Subjetivo

	N	Media	Mediana	DE	Ptbis	Alfa
1. En general mi forma de vida se acerca a mi ideal	1491	2.88	3.00	.714	.81	.83
2. Las condiciones de mi vida son excelentes	1491	2.90	3.00	.731	.72	.86
3. Estoy satisfecho/a con mi vida	1491	3.03	3.00	.757	.87	.82
4. Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida	1491	2.82	3.00	.809	.74	.85
5. Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada	1491	2.78	3.00	.922	.65	.87

Autoestima Académica

	N	Media	Mediana	DE	Ptbis	Alfa
1. Me siento una persona tan valiosa como las otras	1491	3.38	4.00	.729	.77	.88
2. Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1491	1.76	2.00	.842	.75	.88
3. Creo que tengo algunas características positivas	1491	3.32	3.00	.616	.65	.89
4. Soy capaz de hacer las cosas al menos igual de bien que los demás	1491	3.29	3.00	.659	.59	.89
5. Creo que tengo poco de lo cual sentirme orgulloso/a	1491	2.32	2.00	1.014	.31	.90
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1491	3.23	3.00	.728	.77	.88
7. En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	1491	3.13	3.00	.757	.77	.88

8. Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a	1491	2.68	3.00	.917	.27	.90
9. Me siento inútil en algunas ocasiones	1491	2.20	2.00	.941	.66	.89
10. Pienso que no sirvo para nada	1491	1.51	1.00	.749	.80	.88
11. Soy muy lento/a para realizar mi trabajo escolar	1491	2.12	2.00	.883	.56	.89
12. Me considero poco competente para realizar los trabajos de la escuela	1491	1.81	2.00	.856	.59	.89
13. Estoy orgulloso/a del trabajo que hago en la escuela	1491	2.99	3.00	.755	.65	.89
14. Me considero un/a buen/a estudiante	1491	3.07	3.00	.685	.66	.89

Motivación hacia el estudio

	N	Media	Mediana	DE	Ptbis	Alfa
1. Me resulta difícil obtener las calificaciones que yo quiero	1491	2.37	2.00	.713	.51	.84
2. Me pongo nervioso/a antes de los exámenes	1491	2.62	3.00	.893	.49	.85
3. Aunque me prepare bien para un examen tengo miedo de hacerlo incorrectamente	1491	2.63	3.00	.920	.53	.84
4. Me desanimo fácilmente cuando no me va bien en las clases	1491	2.42	2.00	.927	.58	.84
5. En periodo de exámenes pierdo hasta el apetito	1491	1.85	2.00	.977	.54	.84
6. Suelo sentirme seguro/a antes de presentar un examen	1491	2.55	3.00	.756	.45	.85
7. Se me dificulta realizar los trabajos escolares	1491	1.93	2.00	.693	.56	.84

8. Me desanimo cuando tengo muchos temas que aprender	1491	2.05	2.00	.819	.57	.84
9. Me considero igual de inteligente que mis compañeros/as	1490	3.15	3.00	.791	.47	.85
10. Tengo capacidad suficiente para hacer los trabajos escolares	1491	3.43	4.00	.657	.58	.84
11. Si a alguien le va bien en los estudios es porque trabaja duro	1491	3.46	4.00	.657	.44	.85
12. Haga lo que haga, los profesores siempre me pondrán las calificaciones que quieran	1491	1.88	2.00	.720	.53	.84
13. Los/as profesores/as son los responsables de las malas calificaciones de los estudiantes	1491	1.68	2.00	.710	.53	.84
14. Las calificaciones dependen sobre todo de lo que trabajes y te esfuerces	1491	3.43	4.00	.683	.48	.85
15. Si a alguien le va bien en las clases es porque les cae bien a los/as profesores/as	1491	1.84	2.00	.695	.55	.84
16. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque tiene suerte	1491	1.75	2.00	.682	.56	.84
17. Si repruebo una asignatura que domino es porque el/la profesor/a ha sido duro/a	1491	2.23	2.00	.836	.41	.85
18. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque sabe estudiar	1491	3.28	3.00	.697	.38	.85
19. Si alguien reprueba en un examen es porque no ha estudiado	1491	2.77	3.00	.898	.27	.85

20. Si a alguien le va mal en las clases es porque no presta atención a las explicaciones	1491	2.92	3.00	.830	.33	.85
---	------	------	------	------	-----	-----

Habilidades Sociales

	N	Media	Mediana	DE	Ptbis	Alfa
1. Se me facilita desenvolverse en situaciones sociales	1491	2.89	3.00	.843	.74	.75
2. Se me facilita desenvolverse en situaciones nuevas	1491	2.85	3.00	.791	.76	.74
3. Me siento inseguro cuando requiero tratar a personas que no conozco	1491	2.29	2.00	.839	.67	.76
4. Se me dificulta encontrar buenos temas de conversación al hablar con otras personas	1491	2.35	2.00	.891	.69	.76
5. Se me dificulta llevarme bien con otras personas	1491	1.92	2.00	.779	.61	.77
6. Se me facilita comunicarme con personas que no conozco	1490	2.65	3.00	.898	.39	.81

Dimensión: Habilidades académicas

Estrategias de aprendizaje

	N	Media	Mediana	DE	Ptbs	Alfa
1. Cuando leo, puedo identificar con facilidad la información principal del texto	1491	3.04	3.00	.642	.59	.94
2. Al estudiar, trato de relacionar lo que ya sé con las cosas nuevas que estoy aprendiendo	1491	3.18	3.00	.641	.66	.94
3. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro	1491	3.25	3.00	.748	.56	.94
4. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que he leído	1491	3.20	3.00	.691	.67	.94
5. Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones	1491	3.07	3.00	.729	.70	.94
6. Cuando estoy en clase, reflexiono en cada tema que explica el/la profesor/a para asegurarme de comprenderlo	1491	2.89	3.00	.721	.71	.94
7. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica	1491	2.69	3.00	.756	.73	.94
8. Cuando resuelvo problemas, primero entiendo lo que se busca y después procedo a solucionarlo	1491	3.10	3.00	.683	.67	.94
9. Al resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos	1491	3.02	3.00	.705	.65	.94

10. Cuando estudio cada tema busco mis propios ejemplos para asegurarme de entenderlo	1491	3.00	3.00	.734	.67	.94
11. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar	1491	2.82	3.00	.768	.71	.94
12. Cuando estudio, organizo el material por temas para analizarlos uno por uno	1491	2.93	3.00	.791	.71	.94
13. Al terminar de estudiar me hago preguntas para confirmar lo que aprendí y ver lo que me falta por aprender	1491	2.89	3.00	.808	.69	.94
14. Después de leer lo que estoy estudiando, me reúno con otros/as compañeros/as para comentar los puntos más importantes	1491	2.73	3.00	.878	.56	.94
15. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo	1491	2.82	3.00	.875	.66	.94
16. Llevo una agenda con la que organizo mis actividades escolares	1490	2.21	2.00	.974	.56	.94
17. Leo con anticipación los temas que se van a exponer en clase	1491	2.27	2.00	.916	.59	.94
18. Estudio más de lo que exigen los profesores	1491	2.22	2.00	.839	.62	.94
19. Cuando estudio un tema, además del material del programa, consulto otros libros para complementarlo	1491	2.42	2.00	.841	.67	.94
20. En las clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención	1491	2.85	3.00	.942	.41	.94

21. Cuando leo al estudiar, señalo en el texto los conceptos más importantes (subrayo, hago anotaciones, enmarco párrafos, etc.)	1491	2.84	3.00	.862	.68	.94
22. Cuando estudio hago cuadros sinópticos o redes para relacionar los conceptos más importantes	1491	2.27	2.00	.938	.62	.94
23. Participo activamente en las clases (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)	1491	2.66	3.00	.856	.57	.94
24. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura	1491	2.34	2.00	.913	.66	.94
25. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas de los aspectos más generales a los más específicos	1491	2.70	3.00	.886	.72	.94

Hábitos de lectura

	N	Media	Mediana	DE	Ptbis	Alfa
1. Sólo leo si tengo que hacerlo	1491	2.27	2.00	.876	.76	.86
2. Puedo terminar de leer un libro fácilmente	1491	2.92	3.00	.835	.60	.89
3. Para mí, leer es perder el tiempo	1491	1.47	1.00	.695	.75	.86
4. Sólo leo cuando busco información que necesito	1491	2.22	2.00	.913	.83	.85
5. Se me dificulta permanecer leyendo por más de unos minutos	1491	1.77	2.00	.836	.80	.86

6. Considero que leo menos que otros estudiantes	1491	2.37	2.00	.940	.74	.86
--	------	------	------	------	-----	-----

Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos

	N	Media	Mediana	DE	Ptbis	Alfa
1. Chatear en línea para hacer tareas y resolver dudas de la clase (WhatsApp, Line, Messenger, wechat, etc.)	1491	3.42	4.00	.686	.79	.92
2. Utilizar el correo electrónico para enviar trabajos y tareas	1491	3.52	4.00	.634	.84	.92
3. Navegar en Internet para hacer trabajos o tareas de una clase	1491	3.58	4.00	.582	.89	.91
4. Participar en redes sociales para trabajar en equipo o consultar tareas (Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, Vine, etc.)	1491	3.41	4.00	.704	.83	.92
5. Bajar, subir o consultar información en las plataformas que administran los profesores de mi escuela (blackboard, google classroom, Moodle, sistema de aulas UABC, etc.)	1491	3.22	3.00	.791	.73	.92
6. Crear y editar un ensayo en el programa Word	1491	3.45	4.00	.643	.82	.92
7. Utilizar una hoja de cálculo en el programa Excel	1491	2.99	3.00	.861	.61	.93
8. Crear una presentación utilizando el programa PowerPoint	1491	3.50	4.00	.634	.83	.92

Percepción del dominio del idioma inglés

	N	Media	Mediana	DE	Ptbis	Alfa
1. No hablo ni entiendo nada de inglés	1491	1.86	2.00	.859	.70	.87
2. Puedo comunicarme y entender algunas situaciones familiares en inglés pero con cierta dificultad	1491	2.44	3.00	.885	.22	.92
3. Puedo hablar y entender bastante bien el inglés, utilizando tiempos verbales básicos pero con problemas en gramática y vocabulario complejo	1491	2.47	2.00	.954	.65	.88
4. Me considero hábil para leer Información en internet en inglés	1491	2.83	3.00	.941	.93	.84
5. Me considero hábil para comprender la letra de las canciones en inglés	1491	2.81	3.00	.897	.87	.85
6. Me considero hábil para comprender textos científicos en inglés	1491	2.51	2.00	.935	.89	.85
7. Hablo fluido y entiendo el inglés totalmente	1491	2.21	2.00	.976	.87	.85

Habilidad percibida para el trabajo en equipo

	N	Media	Mediana	DE	Ptbis	Alfa
1. Intento prestar ayuda cuando veo que un/a compañero/a tiene dificultades con los temas	1491	3.08	3.00	.758	.72	.89
2. Intento colaborar con los/as demás cuando hay que hacer una tarea	1491	3.24	3.00	.683	.85	.87

3. Cuando trabajo en un tema me gusta compartir ideas y escuchar opiniones de los demás	1491	3.19	3.00	.717	.86	.87
4. Aprendo mejor cuando trabajo junto con otros/as compañeros/as	1491	2.94	3.00	.810	.66	.90
5. Cuando no comprendo algo pido ayuda a un/a compañero/a	1491	3.19	3.00	.717	.73	.89
6. Cuando trabajamos en grupo procuro aportar ideas o sugerencias	1491	3.29	3.00	.671	.83	.88

Apéndice K. Índices de ajuste de los modelos propuestos

Bienestar subjetivo

Modelo unifactorial

Indicador	Valor	
Estadístico de prueba de ajuste del modelo- X^2	31.27	
Grados de libertad	5	
CFI	.99	
TLI	.99	
RMSEA	.05	
Intervalo de confianza al 90%	.041	.080
SRMR	.037	

Ítem	Estimación	Error	P(> z)
BieSubj1	0.829	0.019	0.000
BieSubj2	0.723	0.018	0.000
BieSubj3	0.895	0.020	0.000
BieSubj4	0.746	0.018	0.000
BieSubj5	0.651	0.017	0.000

Autoestima académica

Modelo de rasgos correlacionados

Indicador	Valor	
Estadístico de prueba de ajuste del modelo- X^2	1466.495	
Grados de libertad	76	
CFI	.94	
TLI	.93	
RMSEA	.11	
Intervalo de confianza al 90%	.106	.116
SRMR	.097	

Ítem	Estimación	Error	P(> z)
F1 =~			
AutoAcad1	0.798	0.012	0.000
AutoAcad2	0.735	0.012	0.000
AutoAcad3	0.676	0.012	0.000
AutoAcad4	0.612	0.011	0.000
AutoAcad5	0.304	0.011	0.000
AutoAcad6	0.803	0.012	0.000
AutoAcad7	0.797	0.012	0.000
AutoAcad8	0.259	0.011	0.000
AutoAcad9	0.647	0.011	0.000
AutoAcad10	0.793	0.012	0.000
F2 =~			
AutoAcad11	0.602	0.013	0.000
AutoAcad12	0.630	0.013	0.000
AutoAcad13	0.733	0.014	0.000
AutoAcad14	0.744	0.014	0.000

Motivación hacia el estudio

Modelo de rasgos correlacionados

Indicador	Valor	
Estadístico de prueba de ajuste del modelo- X^2	4192.23	
Grados de libertad	169	
CFI	.83	
TLI	.80	
RMSEA	.12	
Intervalo de confianza al 90%	.12	.13
SRMR	.11	

	Estimación	Error	P(> z)
F1 =~			
MotivEst1	0.624	0.013	0.000
MotivEst2	0.642	0.013	0.000
MotivEst3	0.676	0.013	0.000
MotivEst4	0.744	0.014	0.000
MotivEst5	0.678	0.013	0.000
MotivEst6	0.551	0.013	0.000

MotivEst7	0.613	0.013	0.000
MotivEst8	0.671	0.013	0.000
MotivEst9	0.481	0.013	0.000
MotivEst10	0.549	0.013	0.000
F2 =~			
MotivEst11	0.490	0.014	0.000
MotivEst12	0.690	0.015	0.000
MotivEst13	0.707	0.015	0.000
MotivEst14	0.557	0.014	0.000
MotivEst15	0.720	0.015	0.000
MotivEst16	0.718	0.015	0.000
MotivEst17	0.529	0.014	0.000
MotivEst18	0.428	0.014	0.000
MotivEst19	0.260	0.014	0.000
MotivEst20	0.321	0.014	0.000

Habilidades sociales

Modelo unifactorial

Indicador	Valor	
Estadístico de prueba de ajuste del modelo- X^2	540.91	
Grados de libertad	9	
CFI	.87	
TLI	.79	
RMSEA	.19	
Intervalo de confianza al 90%	.18	.21
SRMR	.13	

	Estimación	Error	P(> z)
F1 =~			
HabilSoc1	0.713	0.020	0.000
HabilSoc2	0.734	0.020	0.000
HabilSoc3	0.677	0.019	0.000
HabilSoc4	0.688	0.019	0.000
HabilSoc5	0.620	0.019	0.000
HabilSoc6	0.398	0.017	0.000

Estrategias de aprendizaje

Modelo de rasgos correlacionados

Indicador	Valor
Estadístico de prueba de ajuste del modelo- X^2	2308.49
Grados de libertad	274
CFI	.97
TLI	.97
RMSEA	.07
Intervalo de confianza al 90%	.068 0.73
SRMR	.06

	Estimación	Error	P(> z)
F1 =~			
EstraApr1	0.642	0.009	0.000
EstraApr2	0.718	0.009	0.000
EstraApr3	0.605	0.009	0.000
EstraApr4	0.730	0.009	0.000
EstraApr5	0.764	0.009	0.000
EstraApr6	0.768	0.009	0.000
EstraApr7	0.778	0.009	0.000
EstraApr8	0.732	0.009	0.000
EstraApr9	0.704	0.009	0.000
EstraApr10	0.727	0.009	0.000
EstraApr11	0.760	0.009	0.000
F2 =~			
EstraApr12	0.755	0.009	0.000
EstraApr13	0.729	0.009	0.000
EstraApr14	0.596	0.009	0.000
EstraApr15	0.703	0.009	0.000
EstraApr16	0.598	0.009	0.000
EstraApr17	0.623	0.009	0.000
EstraApr18	0.659	0.009	0.000
EstraApr19	0.712	0.009	0.000
EstraApr20	0.431	0.009	0.000
EstraApr21	0.717	0.009	0.000
EstraApr22	0.665	0.009	0.000
EstraApr23	0.597	0.009	0.000
EstraApr24	0.706	0.009	0.000
EstraApr25	0.769	0.009	0.000

Hábitos de lectura

Modelo unifactorial

Indicador	Valor
Estadístico de prueba de ajuste del modelo- X^2	29.217
Grados de libertad	9
CFI	.99
TLI	.99
RMSEA	.03
Intervalo de confianza al 90%	.024 .055
SRMR	.031

	Estimación	Error	P(> z)
F1 =~			
HabitLec1	0.770	0.016	0.000
HabitLec2	0.606	0.015	0.000
HabitLec3	0.760	0.016	0.000
HabitLec4	0.843	0.017	0.000
HabitLec5	0.808	0.017	0.000
HabitLec6	0.751	0.016	0.000

Uso de herramientas tecnológicas con fines académicos

Modelo unifactorial

Indicador	Valor
Estadístico de prueba de ajuste del modelo- X^2	185.76
Grados de libertad	20
CFI	.99
TLI	.98
RMSEA	.07
Intervalo de confianza al 90%	.065 .085
SRMR	.059

	Estimación	Error	P(> z)
F1 =~			
HTecnolog1	0.796	0.013	0.000
HTecnolog2	0.854	0.013	0.000
HTecnolog3	0.908	0.013	0.000
HTecnolog4	0.835	0.013	0.000
HTecnolog5	0.738	0.012	0.000
HTecnolog6	0.822	0.013	0.000
HTecnolog7	0.595	0.012	0.000
HTecnolog8	0.827	0.013	0.000

Percepción del dominio del idioma inglés

Modelo unifactorial

Indicador	Valor	
Estadístico de prueba de ajuste del modelo- X^2	125.95	
Grados de libertad	14	
CFI	.99	
TLI	.98	
RMSEA	.07	
Intervalo de confianza al 90%	.062	.085
SRMR	.055	

	Estimación	Error	P(> z)
F1 =~			
DInglés1	0.673	0.014	0.000
DInglés2	0.198	0.013	0.000
DInglés3	0.678	0.014	0.000
DInglés4	0.950	0.015	0.000
DInglés5	0.882	0.015	0.000
DInglés6	0.903	0.015	0.000
DInglés7	0.863	0.015	0.000

Habilidad percibida para el trabajo en equipo

Modelo unifactorial

Indicador	Valor	
Estadístico de prueba de ajuste del modelo- X^2	39.23	
Grados de libertad	9	
CFI	.99	
TLI	.99	
RMSEA	.04	
Intervalo de confianza al 90%	.033	.063
SRMR	.035	

	Estimación	Error	P(> z)
F1 =~			
TrabEquip1	0.727	0.015	0.000
TrabEquip2	0.865	0.016	0.000
TrabEquip3	0.876	0.016	0.000
TrabEquip4	0.662	0.015	0.000
TrabEquip5	0.732	0.015	0.000
TrabEquip6	0.840	0.016	0.000