

Modalidad presencial – no presencial, locus de control y desempeño universitario

Dra. Dulce María Serrano Encinas (dserrano@itson.mx), Mtra. Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz, Dr. José Ángel Vera Noriega y Mtra. Dora Yolanda Ramos Estrada
Instituto Tecnológico de Sonora | Ciudad Obregón, Sonora, México

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación existente entre los tipos de locus de control con el rendimiento académico, promedio y tipo de modalidad en estudiantes de una universidad mexicana. Dicha investigación fue exploratoria seleccionando los grupos de manera intencional conformada por 100 participantes, divididos en dos grupos (presenciales y no presenciales) hombres y mujeres entre 18 y 21 años de primer y segundo semestre. Los resultados observaron relación significativa entre el promedio, número y modalidad para locus externo, no igual para las materias atrasadas. En el factor Afiliativo se observó que la interacción entre la modalidad y el promedio general resultó significativa. El análisis para locus de control interno no obtuvo diferencia significativa en el modelo. Por lo anterior, no existieron condiciones para afirmar que los alumnos no presenciales presenten diferencias en relación al locus de control externo y afiliativo al compararlos con los presenciales.

Antecedentes

Uno de los problemas de la educación superior en México es el abandono voluntario que ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución; 5 de cada 10 estudiantes desertan al inicio del segundo año; cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto grado no obtienen el título de licenciatura correspondiente. Este patrón agudiza la carrera de baja demanda pues aumenta el porcentaje de rezago (Martínez, 2001).

El fracaso escolar es un problema multicausal en el que inciden variables de diversos tipos, entre ellas las psicológicas como personalidad y temperamento. Existe un conjunto de comportamientos, normas, actitudes, hábitos que están integrados a una serie de valores en la vida de un alumno, el cual viene a constituir su capital cultural que es promovido y desarrollado por la familia y la escuela; lo anterior se manifiesta en su rendimiento académico, en su motivación y aspiraciones, en las horas que dedica al estudio y en la lectura, y las diferentes maneras de mejorar los hábitos de estudio (Suárez-Castillo y Ortega 1996).

El bajo rendimiento en la licenciatura se relaciona con la probabilidad de reprobar o abandonar los cursos, por lo que el proceso académico en la universidad depende tanto de variables relacionadas con la propia escuela y como de las pedagógicas. Otras pertenecen al sujeto y otras mas a variables que dependen de su medio familiar (Gilly, 1978). Existen también una serie de condiciones que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento académico: edad, condiciones fisiológicas como la fatiga, el hambre y la salud, las condiciones psicológicas como la motivación y condiciones de la relación entre maestro-alumno y alumno-alumno (Mojardin & García, 2000).

El rendimiento de un alumno se mide por la puntuación que alcanza en las pruebas aplicadas por el maestro o por el grado de dominio que demuestra en las materias, además se considera al rendimiento como la "relación entre lo obtenido y el esfuerzo

empleado para lograrlo". Además relaciona el rendimiento con el éxito que los jóvenes alcanzan en el ámbito escolar. (Gilly, 1978).

De acuerdo con la evidencia de la investigación educativa, los resultados del aprendizaje esta fuertemente influida por el contexto socioeconómico de las escuelas y de los alumnos, por los recursos disponibles, por las condiciones de trabajo de los profesores, por los aspectos organizativos y por la manera de enseñar de los profesores. Los resultados que obtienen los alumnos son una dimensión fundamental del proceso de enseñanza, pero deben necesariamente interpretarse desde el conocimiento del conjunto de las variables que lo condicionan (Marchesi, 2001).

En un estudio realizado por Cubillas (1998), se observó que los adolescentes de zonas rurales y áreas suburbanas enfrentaban condiciones sociales deficientes para encontrar una motivación hacia el logro y la permanencia en el ámbito escolar, ya que en estos grupos suelen existir mayores dificultades para la formación de los hábitos de estudio, los cuales son influidos por factores diversos que pueden derivarse de la privación económica y rural.

En resumen, la investigación actual sobre el rendimiento académico en educación indica que los factores socioeconómicos y los del patrimonio cultural de las familias son importantes en los resultados del comportamiento escolar.

Locus de control

En la década de los cincuenta y sesentas fue cuándo la psicología empezó a examinar a profundidad los problemas del control personal. Teniendo como referencia la diferencia de la percepción acerca de las contingencias del reforzamiento, y el éxito o fracaso, se pudieron clasificar diferentes tipos de atribución causal. Para algunas personas el éxito o fracaso es percibido como resultado de la suerte, el destino o el poder de otros, a lo que se le llama control externo. Pero si el sujeto percibe que el evento es contingente con su propia conducta entonces se tiende a tener una creencia de control interno; a partir de esto

Rotter (1966) desarrolló el concepto de control externo e interno. Pero fue hasta ocho años después cuando Rotter (1975) desarrolló el concepto de locus de control interno/externo (I-E) con el objetivo de medir las diferencias individuales de las expectativas generalizadas respecto al grado en que los logros y fracasos están bajo el control interno y externo. Consideró el constructo como unidimensional donde los polos del continuo representarían la máxima internalidad y la máxima externalidad: cuanto más interna es una persona, menos externa será y cuanto más externa, menos interna será.

El locus de control se relaciona con el logro académico; los estudios revelan que existe una correlación positiva entre locus de control interno y tener un promedio académico alto; así como un mejor rendimiento escolar y el incremento del índice de eficiencia (Flores, 1995). Asimismo, se ha dicho que las personas con un mayor locus interno expresan mayor afectividad positiva, mientras que los individuos externos tienden a expresar síntomas depresivos o de tristeza, experimentan mayor afectividad negativa (Henson y Chang, 1998).

En cuanto a la externalidad Pervin (1998), menciona que las personas con alto control externo tienen la expectativa generalizada de que las consecuencias dependerán mayormente de la suerte, el destino, el azar u otras fuerzas externas; de que sus esfuerzos no tienen demasiada importancia, se sienten indefensas con relación a los acontecimientos.

También se ha demostrado que las características sociodemográficas influyen en la percepción de locus de control. En cuanto al sexo, en estudios recientes se ha encontrado mayor internalidad en mujeres (Gianakos, 2002), o bien, no se han encontrado diferencias (Flores, 1995). Respecto a la edad, Reh, Hiebert y Cairns (1998) reportan mayor externalidad en jóvenes, en su estudio con sujetos de 14 a 20 años. Por otra parte, a medida que aumenta la edad se internaliza el control (Siu, Spector, Cooper y Donald, 2001). Se ha considerado también el nivel de escolaridad donde, a menor nivel de preparación el control es externo (Encinas, 2003) y a mayor nivel de preparación el control es interno (Stephoe y Wardle, 2001).

Educación presencial y a distancia

La modalidad de educación presencial o comúnmente conocida como educación tradicional es la que ha prevalecido desde la historia educativa en donde los aprendizajes se dan en un espacio predeterminado con un profesor y un grupo de alumnos simultáneamente. Esta modalidad es la que impera y muy probablemente perdurará por ser uno de los medios más utilizados en el mundo entero. Esta dinámica entre alumno y profesor está apoyada en la información que se obtiene de los textos designados para la impartición del curso más las preguntas o cuestionamientos que el profesor hace y las discusiones entre ellos mismos en el aula. Siendo todo esto un factor importante en el aprendizaje y rendimiento académico del alumno (Moore, 2001; Ko & Rossen, 2004).

Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones han producido una gran expansión y

revalorización de la Educación a Distancia. Son medios facilitadores hacia el acceso de educación formal y no formal, para sectores de la sociedad que por múltiples razones no pueden acceder a la modalidad presencial (García-Aretio, 1987).

La educación no presencial ha sido una alternativa para contrarrestar el hecho de que muchos individuos truncaran sus deseos de estudiar debido a las pocas alternativas de horarios. La distancia entre los lugares de residencia y/o trabajo o las diferentes capacidades personales y grupales.

Las clases no presenciales se definen como una modalidad de educación alternativa para proveer instrucción por medio de materiales impresos y electrónicos para personas comprometidas en el aprendizaje planeado, en un lugar o tiempo diferente al de los instructores (Keegan, 2001; García 2002).

Respecto a lo anterior, la modalidad no presencial o virtual es una forma de trabajar con el alumno de manera personalizada, sincrónica y asincrónicamente con el objetivo de formar profesionales que introyecten un aprendizaje significativo y un desarrollo autónomo apoyados por diferentes estrategias educativas como son: Materiales didácticos, escritos, electrónicos, virtuales tales como el Internet, correo electrónico, pizarra electrónica, chats, foros de discusión (Llorente, 2005).

Considerando los puntos anteriormente señalados, se planteó como objetivo estudiar la relación que existe entre el rendimiento académico y el locus de control en una muestra de jóvenes del nivel superior de Cd. Obregón Sonora, con modalidad presencial y no presencial.

El trabajo se llevó a cabo con los alumnos de primero y segundo semestre. Dicha investigación fue de tipo correlacional-comparativo (Hernández y Fernández, 1998) ya que pretende dar a conocer la relación entre el locus de control y el rendimiento académico de los jóvenes estudiantes que cursan modalidad presencial y no presencial y llevar a cabo contrastes con edad, sexo, estado civil.

Método

Participantes

Los participantes fueron 100 alumnos pertenecientes a una institución de nivel superior. La muestra fue conformada por hombres y mujeres cuyas edades fluctuaron entre los 18 a 21 años, teniendo como característica que 50 de ellos se encontraban cursando primero y segundo semestre y los otros 50 cursando la modalidad no presencial también de primero y segundo semestre respectivamente de la materia desarrollo personal. Se seleccionaron los grupos de manera intencional, con la autorización de los maestros y los alumnos seleccionados para dicha investigación.

Instrumentos

Se utilizó como instrumento de medición una nueva versión de la escala de locus de control de Reyes (1995). El modelo que subyace al instrumento de medida es el de Rotter (1966) derivado de la teoría de

aprendizaje social, la cual postula que el individuo aprende en base a sus expectativas generales y específicas a través de un proceso de aprendizaje al cual el individuo adjudica atribución de control basados en la acción (internos) o resultados de otras fuerzas independientes a ellos mismos (externos).

En este estudio se utilizó un instrumento derivado del anterior, ajustado para el estado de Sonora por, Vera y Cervantes (2000). El instrumento estuvo compuesto por 59 reactivos con siete opciones de respuesta; cada uno presentados en formato tipo Likert pictórico, (respuestas que se representan por siete cuadros equiláteros ordenados de mayor a menor tamaño) en una escala de acuerdo - desacuerdo.

Procedimiento

Se eligieron los estudiantes que cursan la asignatura de Desarrollo Personal uno y dos por ser una materia heterogénea en la que existían alumnos de diversas carreras. Cincuenta estudiantes se eligieron tomando como base que eran estudiantes presenciales de tiempo completo y los otros estudiantes se eligieron por llevar la materia de Desarrollo Personal de manera virtual.

La manera en la que se seleccionó a los sujetos que participaron en esta investigación fue de forma intencional. Se eligieron a los alumnos, mayores de 18 años, que participaron en un curso a distancia y se buscó a sus pares en la misma asignatura en curso presencial buscando igualar, edad, sexo y promedio escolar. Se administraron los instrumentos a los estudiantes en la hora de clases de la materia seleccionada.

Una vez determinados los grupos se procedió a la aplicación del instrumento con un tiempo estimado de 30 a 50 minutos. Se proporcionó una breve explicación a los alumnos sobre la manera correcta de contestar el instrumento dentro del tiempo estipulado. Una vez ordenados y foliados por grupos los instrumentos contestados, se realizaron las pruebas estadísticas de comparación y contraste con

el paquete SPSS versión 12.0 para Windows

Resultados

Análisis de la información

Se llevó a cabo un análisis univariado a través del modelo general lineal con el objeto de observar si las variables fundamentales del estudio promedio, materias atrasadas, y modalidad presencial y no presencial producían un efecto sobre los puntajes medio de locus de control externo, afiliativo e interno. Para cada una de las variables dependientes que se constituyeron en las tres dimensiones de locus de control se manejaron 3 factores fijos para saber la modalidad de estudio y el promedio general del estudiante y el número de materias atrasadas. El promedio general fue manejado con tres intervalos (9 - 10; 8 - 9; y 0 - 8). El número de materias atrasadas fue manejado en tres intervalos (0; 1 a 2; y más de 2).

Se procedió a obtener los resultados del modelo lineal inicialmente para locus de control externo como se puede observar en la Tabla 1, la modalidad presencial y no presencial presentan valores de f significativas al .01 siendo para los no presenciales las medias mayores en locus de control externo. Se puede observar también que el promedio estableció diferencia significativa en los puntajes promedio de locus de control externo siempre mayores para los promedios más bajos y menores para los promedios mas altos; el número de materias atrasadas no estableció diferencias en los puntajes lo mismo que en la interacción entre los diferentes factores fijos no generaron diferencias significativas.

Lo anterior indica que las variables modalidad y promedio general son los únicos factores que influyeron de manera significativa en los valores de las medias, indicando que los alumnos no presenciales obtienen medias mayores en locus de control externo y los promedios más altos obtienen los valores más pequeños en los puntajes de locus de control externo.

Tabla 1 modelo general lineal para locus externo utilizando la modalidad, promedio, materias atrasadas como factores fijos

Modelo corregido	.011	0 - 8	3.97	1.43
Intercepción	.000	8.01 - 8.91	3.67	.88
Modalidad	.011	8.92 - 9.0	3.43	.81
Promedio general	.052	9.01 - 10	3.38	.87
Materias atrasadas	.407	Modalidad		
Modalidad - promedio general	.147	Presencial	3.40	.81
		No presencial	3.74	1.19
Modalidad - materias atrasadas	.968	Materias atrasadas		
		0 materias atrasadas	3.39	.91
		1 y 2 materias atrasadas	3.84	1.35
Promedio general - materias atrasadas	.077	Más de 2 materias atrasadas	3.58	.85

En la Tabla 2 podemos observar los datos obtenidos para el modelo general lineal y el locus de control afiliativo; en este caso la modalidad presencial y no presencial que genera diferencias en las medias y tiene medias mayores para los estudiantes no presenciales. Por otro lado se puede observar que la interacción entre la modalidad y el promedio general resulta significativa al .003, particularmente en lo que se refiere a los promedios de 9 - 10 y de 0 - 8 en donde resultan los valores más altos en los puntajes de locus afiliativo asociados a los promedios más altos.

Finalmente, se observa que la interacción entre la modalidad promedio general y las materias atrasadas también es significativa particularmente en relación a no tener ninguna materia atrasada y tener más de dos materias atrasadas. Los alumnos que no tienen materias atrasadas presentan valores muchos mas pequeños en locus de control afiliativo que aquellos que presentan 2 o mas materias atrasadas; esto es, a menor promedio mayor numero de materias atrasadas y para alumnos presenciales resultan los valores más altos de locus de control afiliativo.

Tabla 2 modelo general lineal para locus afiliativo utilizando la modalidad, promedio, materias atrasadas como factores fijos

Fuente	Sig.	Promedio	Media	Desv. E.
Modelo corregido	.011	0 - 8	3.95	1.40
Intercepción	.000	8.01 - 8.91	3.73	1.43
Modalidad	.064	8.92 - 9.0	3.58	.94
Promedio general	.153	9.01 - 10	3.49	.98
Materias atrasadas	.585	Modalidad		
Modalidad - promedio general	.003	Presencial	3.57	1.12
		No presencial	3.74	1.18
Modalidad - materias atrasadas	.132	Materias atrasadas		
		0 materias atrasadas	3.51	1.03
Promedio general - materias atrasadas	.338	1 y 2 materias atrasadas	3.71	1.43
Modalidad - promedio general - materias atrasadas	.024	Más de 2 materias atrasadas	3.81	1.06

El último es el modelo para locus de control interno donde no se perciben ninguna diferencia significativa en todo el modelo incluyendo los valores de significancia para el propio modelo que en los casos anteriores resulta significativo al .01 mientras que para el caso de locus de control interno no es significativo al .66 así pues podríamos considerar que la modalidad, el promedio y el número de materias atrasadas no impactan los puntajes promedios de locus de control interno (véase la Tabla 3).

Tabla 3. Modelo general lineal para locus interno utilizando la modalidad, promedio, materias atrasadas como factores fijos.

Fuente	Sig.	Promedio	Media	Desv. E.
Modelo corregido	.662	0 - 8	6.07	.64
Intercepción	.000	8.01 - 8.91	6.09	.69
Modalidad	.564	8.92 - 9.0	6.02	.73
Promedio general	.266	9.01 - 10	6.27	.58
Materias atrasadas	.354	Modalidad		
Modalidad - promedio general	.713	Presencial	6.16	.62
		No presencial	6.11	.69
Modalidad - materias	.535	Materias atrasadas		

atrasadas		0 materias atrasadas	6.19	.67
Promedio general - materias atrasadas	.503	1 y 2 materias atrasadas	6.09	.69
		Más de 2 materias atrasadas	6.09	.60
Modalidad - promedio general - materias atrasadas	.739			

Discusión

Los datos encontrados empatan con algunos otros ya reportados en la literatura para México y Brasil; como puede observarse los alumnos que no tienen materias atrasadas presentan un valor ligeramente mayor en su percepción de acuerdo con la relación entre su logro y su esfuerzo personal. Lo mismo sucede con los promedios de 9 a 10 tienen una media ligeramente mayor que los promedios de 0 a 8 y se repiten para la modalidad presencial con una media mayor que la de tipo no presencial.

Se esperaba que por el carácter no presencial el alumno percibiera mayor intensidad de acuerdo para con aquellas afirmaciones relacionadas con el esfuerzo en la categoría no presencial, pues se partía de la hipótesis de que el alumno requiere en esta modalidad más habilidades de autorregulación y autocontrol y criterios objetivos de auto eficacia para proponerse metas personales. Sin embargo, se observa una media ligeramente mayor en el locus de control externo para los no presenciales, aun cuando las medias de acuerdo-desacuerdo son proporcionalmente el doble para la percepción de locus de control interno que para la de locus de control externo y para la de locus afiliativo, lo cual indica que la muestra estudiada es muy uniforme y homogénea en relación con la percepción de que sus logros y fracasos están relacionados con sus acciones y su esfuerzo personal; aun con todo esto las medias de los promedios más altos fueron significativamente menores para locus afiliativo y para locus externo, lo mismo que aquellos que reportaron más de dos materias atrasadas presentaron también los valores más altos de percepción de locus de control externo y afiliativo, lo cual coincide con la literatura actual sobre locus de control y las atribuciones de control en estudiantes universitarios.

Es importante hacer ver que para la percepción de locus de control afiliativo y externo se encontraron diferencias significativas para la modalidad que recordemos favorecieron a la modalidad no presencial, mientras que el locus de control interno las diferencias son tan pequeñas que no son estadísticamente significativas.

Se observa en los resultados del modelo general lineal que las interacciones en ninguno de los tres casos resultaron estadísticamente significativas por lo que los modelos no son útiles como tales sino solo se recoge de ellos las diferencias significativas univariadas para los factores modalidad, promedio y materias atrasadas; lo anterior significa que la modalidad agrupa a jóvenes de la muestra que se comportan de manera similar a una muestra aleatoria independientemente de su pertenencia a la educación superior y que la modalidad de estudio no establece

diferencias en la percepción de los logros y fracasos asociados al locus de control interno y solo para locus de control externo aparece significativo el factor presencial no presencial. En resumen ninguno de los factores es sensitivo en diferencias de medias referentes al locus de control interno, la modalidad y el promedio general. Establece diferencias en las medias de locus de control externo y afiliativo pero no existen condiciones adecuadas para afirmar que los alumnos no presenciales tienen diferenciaciones tajantes en relación al locus de control externo y afiliativo al compararlos con los presenciales.

Referencias

- Cubillas, R. (1998). Deserción escolar, reprobación y eficiencia terminal en la educación de la población adolescente del estado de Sonora. *Estudios Sociales, Revista de Investigación del Noroeste*, 8(16), 14-19.
- Encinas M. (2003). *Influencia de la escolaridad y locus de control en estrés y afrontamiento ante el riesgo volcánico*. Tesis de licenciatura. Universidad de las Américas.
- Flores, M. (1995). Asertividad y locus de control: efectos del género y nivel de escolaridad en empleados de la cd. de México. *Revista Sonorense de Psicología*, 9, 1 y 2, 55-63.
- García, L. (2002). La educación a distancia. *De la teoría a la práctica* (2a. ed.). Barcelona, España: Ariel Educación.
- García - Aretio, L. (1987). Hacia una definición de educación a distancia. *Boletín informativo de la asociación iberoamericana de educación superior a distancia*, 18, 4.
- Gianakos, I. (2002). Predictors of coping with work stress: the influences of sex, gender role, social desirability, and locus of control. *Sex Roles*, 46, 5-6, 149-158.
- Gilly, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. España: Oikostaus.
- Henson, H. y Chang, E. (1998). Locus of control and the fundamental dimensions of moods. *Psychological Reports*, 82, 75-79.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (1998). *Metodología de la investigación* (2a. ed.). México: McGraw Hill.
- Reh, Hiebert B. y Cairns K. (1998). Adolescent health: The relation chips between health locus of control beliefs, and behaviors. *Guidance and counseling*, 13(3), 23-29
- Keegan, D. (2001). *Foundations of Distance Education*. (3rd. ed.). London: Routledge
- Ko, S. & Rossen, S. (2004). *Teaching Online. A Practical Guide*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Llorente, M. (2005). La tutoría virtual: *técnicas, herramientas y estrategias*. Recuperado el 2 de agosto de 2006, de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tutoriavirtual>. Pdf
- Marchesi Álvaro, (2001). Cambios Sociales y Cambios Educativos en Latinoamérica. Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Psicología, Universidad Complutense.

- Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado el 2 de Septiembre de 2003. Pág. 5 - 9. <http://www.unesco.cl/promed17/prospectivas/marchesi.pdf>
- Martínez F. (2001). Federalización y subsistemas estatales de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 425 - 453.
- Mojardín E. García V. (2000). Estudio Correlacional entre Inteligencia Emocional y rendimiento Académico. Tesis inédita para obtener el título de Lic. En Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora. Pág. 38.
- Moore, T. (2001). Introducción a la filosofía de la educación. México: Trillas.
- Pervin, I. (1998). La ciencia de la personalidad. México: McGraw Hill.
- Reyes, L. I. (1995). Género y control: conceptualización y medición etnopsicológica. México: CONACYT.
- Rotter J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56 - 67.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Plan nacional de desarrollo educativo. Gobierno de la República.
- Siu, O., Spector, P., Cooper, C. y Donald, I. (2001). Age differences in Coping and Locus of Control: a study of managerial stress in Hong Kong. *Psychology Aging*, 16, 4, 707-710.
- Stephens, A. y Wardle, J. (2001). Locus of control and health behavior revisited: a multivariate analysis of young adults for 18 countries. *British Journal of Psychology*, 92, 659-672.
- Suárez-Castillo, M. y Ortega-Sánchez, M. 1996. Deserción escolar vista como un problema de ajuste psicosocial en el adolescente de una escuela secundaria. En: Jiménez, G. R. (Comp.) (1996) ¿Grupo doméstico, hogar o familia?. Memoria del Tercer Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia. Tlaxcala, México: Universidad autónoma de Tlaxcala.
- Vera, N. J. & Cervantes, N. (2000). Locus de control en una muestra de residentes del Noroeste de México. *Revista de Psicología y Salud*, 10(2), 237- 247.

Educando para el nuevo milenio

Volumen XV, Número 16, enero – diciembre de 2008

ISSN 1870-7831

Directorio

Mtro. Gonzalo Rodríguez Villanueva
Rector

Mtro. Humberto Aceves Gutiérrez
Director de Servicios

Mtro. Carlos Arturo Ramírez Rivera
Coordinador de Estudios Incorporados
Responsable de Edición

Lic. Fabiola Gutiérrez Ruiz
Formato

María Esther Hernández López
Captura

Consejo Editorial

Javier José Vales García
Mateo Sosa Pérez
Jesús Aceves Sánchez
Héctor Preciado Velarde
María Teresa Fernández Nistal
Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Enrique Montañó Salas
Ramona Imelda García López
José Jesús Gutiérrez S.
Rosario Román Pérez
José Ángel Vera Noriega
Rafael Bullé-Goyri Minter
José Manuel Ochoa Alcántar

Número especial Cuarto Congreso Internacional de Educación

Lic. Aarón Fernando Quirós Saucedo
Lic. Elizabeth Valdivia Gonzalez
Lic. Eva Guadalupe Olivas Cota
Dayanne Paola Chávez Santiago
Dulce María Berumen García
Lucila Aide Valenzuela Valenzuela
Mónica Alejandra López Vega
Jesús Sandoval Tapia
Rodrigo Fernando Véjar Suárez
Mtro. José Manuel Ochoa Alcántar

Índice

Directorio

Editorial

Tecnología Educativa

Parque de Articulación y Transferencia de Tecnología Educativa del ITSON: Un año de construir un puente entre la tecnología y la sociedad	9
Mtra. María Lorena Serna Antelo, Mtro. José Manuel Ochoa Alcántar, Dr. Joel Angulo Armenta, Mtra. Mónica Cecilia Dávila Navarro, Mtra. María Luisa Madueño Serrano, Mtro. Agustín Manig Valenzuela, Mtra. Lorena Márquez Ibarra, Mtra. Sonia Verónica Mortis Lozoya, Mtra. Reyna Isabel Pizá Gutiérrez, Mtra. Claudia Selene Tapia Ruelas y Mtra. Maricela Urías Murrieta	
“Jiak ji’ojteinokpo yee majtawame” Adaptación de una metodología para la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua Yaqui	14
Guadalupe de la Paz Ross Argüelles, Santa Magdalena Mercado Ibarra, Mercedes Idania López Valenzuela y Trinidad Ruiz Ruiz	
Comportamientos emocionalmente inteligentes en niños sordos de preescolar videograbados	18
Irasema del Pilar Castell Ruiz	
El trabajo colaborativo entre niños de tres primarias mediante foros de discusión en línea	24
Dra. Gabriela Garibay Bagnis, Dr. José Ramón Vázquez Espínola, Mtra. María Teresa Hernández González, Mtra. María Elena Romo Limón, Mtro. Mario Castañeda Rojas, Mtra. María de la Luz Aceves Miramontes y Mtra. Aurora Martínez Ballesteros	
El mercado lingüístico en un grupo de discusión virtual: un estudio de caso	31
Alma Angelina Villa Domínguez	
Enciclomedia y comprensión lectora: una revisión desde los conocimientos y habilidades docentes	36
Jesús Bernardo Miranda Esquer	
Desarrollar habitus y metacompetencia constructivista a partir del estudio de los contenidos de la comunicación masiva	42
Lic. Oscar Alejandro Rivas Sánchez	
Adquisición de competencias ciudadanas normalizadas utilizando medios educativos tradicionales y medios educativos a distancia	48
Dr. Joel Angulo Armenta, Mtra. Sonia Verónica Mortis Lozoya, Mtro. Agustín Manig Valenzuela, Mtra. Reyna Isabel Pizá Gutiérrez, Mtra. Claudia Selene Tapia Ruelas y Melissa Trinidad Murrieta Grijalva	
Evaluación de la efectividad de un programa de educación a distancia	56
Francisco Nabor Velazco Bórquez	
Percepción de los profesores sobre los objetos de aprendizaje del repositorio del ITSON	64
Mtra. Sonia Verónica Mortis Lozoya, Alexandra Ayala Alamea, Mtro. José Fernando Lozoya Villegas, Mtro. José Manuel Ochoa Alcántar y Dra. Guadalupe Eugenia Ramírez Martínez	
Evaluación de portales educativos a partir del enfoque de la tecnología educativa	71
Mtro. Agustín Manig Valenzuela, Dr. Joel Angulo Armenta, Mariana Carbajal Hurtado e Irma Guadalupe Aguilar Gámez	
Análisis de los factores que intervienen en la acreditación del curso de Química Básica con laboratorio	77
Rosario Alicia Gálvez Chan, Olga Haydeé Gómez Ibarra y Víctor Hugo Vázquez Torres	
Percepción de alumnos sobre la funcionalidad de una plataforma tecnológica mediante la técnica de grupos focales	84
Omar Cuevas Salazar y Ramona Imelda García López	
Modalidad presencial – no presencial, locus de control y desempeño universitario	89
Dra. Dulce María Serrano Encinas, Mtra. Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz, Dr. José Ángel Vera Noriega y Mtra. Dora Yolanda Ramos Estrada	