



Desarrollo Humano Integral en Educación Media Superior: estudio de caso sobre valoración de su influencia en procesos formativos

Comprehensive Human Development in high school: case study on the assessment of its influence on educational processes


 <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v7.n2.2023.4-19>

Recibido: 12-03-2021

Aceptado: 27-02-2022

Publicado: 05-08-2023

Grecia Soto-Navarro^{1*}

 <https://orcid.org/0000-0003-4389-9194>

Javier Tarango²

 <https://orcid.org/0000-0002-0416-3400>

1. Universidad Autónoma de Chihuahua; Chihuahua, México.
2. Universidad Autónoma de Chihuahua; Chihuahua, México.

Volumen: 7

Número: 2

Año: 2023

Paginación: 4-19

URL: <https://revistas.unesum.edu.ec/index.php/unesumciencias/article/view/712>

***Correspondencia autor:** grecia.soton@gmail.com



RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad: identificar condiciones sobre la Educación Media Superior (EMS) acerca de estrategias relacionadas al conocimiento, así como la perspectiva de la aplicación del Desarrollo Humano Integral (DHI) incorporado en la educación tradicional para la formación de estudiantes y su contribución a su adecuada y consciente toma de decisiones, en miras a la búsqueda de una calidad de vida deseada y adecuada. La investigación es de carácter básico (ya que no se llega a ninguna aplicación), con un diseño mixto, no experimental, descriptivo y transeccional. Al ser un estudio de caso, la recolección de los datos se realizó en una institución educativa de carácter privado de EMS con estudiantes de quinto y sexto semestre en la ciudad de Chihuahua, México, utilizando para esto, entrevistas, grupos focales, observación participativa y una escala motivacional. Estos datos se clasificaron de la siguiente forma: (1) para su análisis cualitativo en: valoración de las condiciones de la población estudiada y proceso educativo de los estudiantes a partir de la observación; y (2) para el análisis de datos cuantitativo, a partir de escalas de percepción sobre condiciones de motivación. Dentro de los principales hallazgos encontrados con base en los objetivos planteados para fines de esta investigación son: la ausencia de clarificación del concepto de DHI y la carencia de acciones que contribuyan a desarrollar expectativas diversas hacia la enseñanza integral para los estudiantes, sin brindar oportunidad de crecimiento en cuanto a condiciones de autoconocimiento y autovaloración.

Palabras clave: Desarrollo Humano Integral, proceso educativo, educación integral, educación media superior, orientación vocacional, toma de decisiones.

ABSTRACT

The purpose of this research is: to identify conditions on Higher Secondary Education (EMS) about strategies related to knowledge, as well as the perspective of the application of Integral Human Development (DHI) incorporated in traditional education for the training of students and their contribution to their adequate and conscious decision-making, with a view to the search for a desired and adequate quality of life. The research is of a basic nature (since no application is reached), with a mixed, non-experimental, descriptive and cross-sectional design. Being a case study, the data collection was carried out in a private EMS educational institution with fifth and sixth semester students in the City of Chihuahua, Mexico, using for this, interviews, focus groups, participatory observation and a motivational scale. These data were classified as follows: (1) for qualitative analysis in: assessment of the conditions of the population studied and the educational process of the students based on observation; and (2) for quantitative data analysis, based on perception scales on motivational conditions. Among the main findings based on the objectives set for the purposes of this research are: the absence of clarification of the concept of DHI and the lack of actions that contribute to developing diverse expectations towards comprehensive education for students, without providing an opportunity to growth in conditions of self-knowledge and self-worth.

Keywords: Comprehensive Human Development, educational process, integral education, high school education, vocational orientation, decision making.



Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)

Introducción

La educación, a lo largo de la historia ha sufrido cambios notables para todos los involucrados en sus procesos. Los individuos como seres particulares también presentan necesidades específicas, que los hacen pensar en la importancia de la educación para su calidad de vida (Soto Calderón, 2003; De Vincezi y Tudesco, 2009). Hoy en día, se ha convertido en un aspecto de alto reconocimiento la toma de decisiones desde el ámbito educativo, las cuales contribuyan desde la influencia del docente en influir en el estudiante hacia un proceso de análisis sobre su calidad de vida o el futuro que les gustaría vivir, por lo que una educación integral que incluya el autocoñocimiento de habilidades, capacidades y potencialidades de los estudiantes, podría promover un cambio en la calidad de vida de los mismos (Escribano Hervis, 2018). Si bien el Desarrollo Humano Integral (DHI) es considerado como un elemento holístico, ya que en él se incluyen aspectos generales de la calidad de vida que viven las personas, enfocado y dirigido por el área educativa como factor de cambio en la formación, integración y aplicación del mismo en la práctica estudiantil; podría significar un cambio importante en la enseñanza y el aprendizaje de todos los involucrados en el proceso educativo, siendo considerados aquí a estudiantes, docentes, padres de familia, y directivos (Cárdenas, 2006).

En consideración a lo anterior, es necesario mencionar que la educación se ha convertido en un factor importante en el desarrollo de las personas y en la calidad de vida, que a lo largo de su vida adulta tienen o buscan tener, además de ser determinante en las conductas futuras de los estudiantes en sus diversas facetas como personas en relación con la familia, el trabajo y la sociedad en general (Díaz Domínguez y Alemán, 2008; García López, 2016).

Actualmente, es cada vez más necesario para un desarrollo adecuado del hombre, una buena relación entre educación y DHI, convirtiéndose esta en una estrategia básica para la formación de los estudiantes debido a que el DHI se centra en una valoración de la vida, crecimiento integral de la persona y en su bienestar humano, además de que fortalece determinadas capacidades relacionadas con las potencialidades de lo que un ser humano puede ser y hacer con su vida, hacia un énfasis y desarrollo adecuado de sus capacidades (Ademar Ferreyra, 2013). Además, debe tomarse en cuenta que el ser humano es un sistema complejo y de acuerdo a la influencia de procesos educativos se pretende sea un sistema más integrado de forma armónica en cuanto a las condiciones de madurez de su personalidad, tomando para ello las siguientes dimensiones: visión de conjunto, desarrollo neurofisiológico, al igual que desarrollo psicológico, afectivo y social (Martínez Miguélez, 2009).

El objetivo que plantea esta investigación se basa en la identificación de características educativas basada en el DHI, tomando en consideración la teórica, la visión institucional y el aprecio mostrado por estudiantes de EMS ante el desempeño de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevada a cabo dentro de los ámbitos escolares tradicionales, con lo cual se clarifiquen los siguientes elementos: (1) relación del DHI con la educación de acuerdo a las percepciones propias del entorno escolar real; (2) vinculación entre DHI y las decisiones vocacionales que definen los procesos formativos y laborales futuros; (3) identificación de elementos del DHI relacionado con la toma de decisiones, cuyas propuestas representan la visión del actuar futuro de acuerdo a sus procesos formativos a largo plazo; y (4) determinar la influencia de aspectos sociales, económicos y culturales en la toma de decisiones vocacionales.

Desarrollo

El diseño de la presente investigación es mixto, en el cual la recolección de datos cualitativos como cualitativos es de manera sincronizada, ya que ambas bases de datos pueden proporcionar distintas versiones del problema estudiado, así mismo ofrecen una visión más amplia de cada fase del problema. Los elementos del diseño de investigación se caracterizan por lo siguiente:

a) Propósito o naturaleza del estudio: es de carácter básico, dado que “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 364).

b) Objetivo de estudio y tipo de análisis: estudio tipo mixto.

c) Análisis del fenómeno: con base en el diseño seleccionado para la investigación, se determina la finalidad de la investigación, siendo esta de carácter descriptivo.

d) Naturaleza de la investigación: el presente estudio corresponde a un diseño de investigación no experimental, dado que el problema a trabajar será observado desde su contexto actual y posteriormente, será analizado.

e) Período temporal: es un estudio transeccional, ya que, basado en la naturaleza y finalidad de investigación descriptiva, la temporalidad del mismo es de diseño longitudinal, con varios cortes de tiempo para analizar y obtener resultados propios de los objetivos de estudio.

Desarrollo Humano Integral y su relación con la educación

La discusión sobre DHI en el ámbito académico y psicológico, fundamenta su “saber en el conocimiento profundo del modo en que los individuos conquistan, su individualidad, a través de su propia historia, para proyectarla sobre su entorno material y hu-

mano” (Pérez-Luco et al., 2003, p. 4). La Educación es una disciplina práctica igual que el DHI. Una disciplina práctica en el sentido que busca un cambio en las personas, conocimientos, habilidades de razonamiento y refuerzo de valores (Lafarga, 1992). Comprendida como un proceso de formación integral, participativa en el avance y progreso en la calidad de vida de los estudiantes como parte de una sociedad, una educación para el DHI considera tanto el tipo de persona que debe formar y las condiciones sociales en las que se desea se desenvuelva (Ospina Rave, 2008).

La educación en sus distintas formas, tiene como fundamento el pleno desarrollo del ser humano (Flores y Hernández 2010). La educación promueve el DHI al proporcionar bases para actuar con autonomía y aumentar las oportunidades para ejercerla (Alonso-Jiménez, 2011). Considerada capacidad fértil, reconociendo para ello la importancia del entorno para el desarrollo de las capacidades particulares (García-García, 2017). Uno de sus objetivos es la formación integral del estudiante como ser humano, entendido como personas caracterizadas por sus necesidades y habilidades, que busca el involucramiento en dimensiones motoras, cognitivas y axiológicas para identificar sus potencialidades hacia la mejora de la calidad de vida (Vásquez, 2020). Por ello, la búsqueda de una estrecha relación de DHI y educación puede traer con ella, además de producir conocimiento, que es uno de los objetivos de la educación, crear también una formación basada en el desarrollo personal, social, cultural y profesional de los estudiantes, brindándoles oportunidades de toma de decisiones fundamentadas y sincronizadas con su individualidad.

Sen (2000) ha planteado el DHI como un mecanismo de evaluación de las capacidades de las personas y no de los recursos de que dispone la sociedad en su conjunto. Promueve en los seres humanos la capacidad de fortalecer las condiciones de vida en una sociedad más equitativa (García,

2005) descubriendo las oportunidades que cada uno puede tener en su vida desde sus capacidades educativas. Significa transformación, esto es, una modificación o cambio de una condición a otra previa, misma que sucede durante períodos sustanciales y de manera sucesiva (Vásquez, 2012).

No se trata de cambiar ideas, conceptos y prácticas educativas arraigadas desde tiempos antiguos, ni cambiar de manera contundente la educación y lograr la satisfacción de las necesidades de las personas, es decir, relacionar la educación con el desarrollo humano, desde su concepto hasta su aplicación, implica un proceso de descubrimiento y aplicación continua para el conocimiento de las personas en sí mismas, aportando estrategias de manera paulatina a las prácticas educativas actuales que permitan cambios en las mismas y, por ende, en los estudiantes como receptores de conocimiento, pero también como personas.

El DHI expande un conjunto de oportunidades, las cuales permiten a las personas generar estilos de vida saludable, incremento de la creatividad y un mejor desenvolvimiento en su entorno social en general (Bolívar y Cuellar, 2009). Es un proceso de elección de los individuos, encaminado a fomentar y ampliar las potencialidades y posibilidades de crecimiento y calidad de vida de los mismos (Programa de las Naciones Unidas [PNUD], 2016), donde se pretende analizar las circunstancias particulares del individuo para contribuir a la transformación y regeneración de un tejido social vulnerable (Cedeño et al., 2017).

La consideración del DHI toma relevancia cuando se conceptualiza como un proceso de enseñanza y aprendizaje, pero con aplicación significativa de tales conocimientos adquiridos para mejorar la calidad de vida con miras al crecimiento personal y a la constante vinculación con los procesos educativos permanentes (Cárdenas, 2006). Por lo tanto, una vinculación entre DHI y

educación, deberá tener como eje central el proceso de crecimiento del ser humano, es decir, una formación de calidad con un sentido de practicidad, el cual no es un concepto neutro ni universal, calidad entre lo que se pretende y lo que realmente es posible de suceder (Díaz Domínguez y Alemán, 2008). Está, sin duda, vinculado al DHI, por lo que resulta importante comprender este concepto, identificando los distintos aspectos que determinan al concepto mismo (Hernández et al. 2019) y reflexionar si realmente apuntan a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo como estudiante y como persona (Ospina Rave, 2008).

En un estudio realizado por Torche et al. (2015), se da a conocer que el concepto de educación para el DHI, debe abordarse desde tres niveles: (1) el nivel esencial, vinculado con los aspectos personales y emocionales; (2) el nivel valoral-formativo, que debe estar centrado en una educación axiológica y el desarrollo de habilidades para la vida; y (3) el nivel instrumental, que tiene que ver con los logros del aprendizaje. Esto representa una construcción holística sobre el concepto de DHI, el cual es factible de suceder en todos los ámbitos humanos, especialmente en las instituciones educativas.

En la búsqueda de la mejora de capacidades de los estudiantes mediante técnicas adecuadas de enseñanza se intenta brindar oportunidades de crecimiento no solo cognitivo, sino también en valores y destrezas, es importante reflexionar sobre la relación educación y DHI en nuestras prácticas educativas. Una relación entre educación y DHI puede considerar tres perspectivas: (1) el desarrollo de las personas a través del desarrollo de capacidades humanas (PNUD, 2016); (2) el reconocimiento de capacidades ocultas (Rey, 2002); y (3) la libertad de los seres humanos para elegir las posibilidades que consideren más valiosas para su desarrollo (Battaglino, 2018). Es por eso que reconocer, desarrollar y ampliar las po-

tencialidades de un educando fomentando el uso de sus pensamientos, libertades y capacidades, se convierte en un factor que determina un buen proceso de desarrollo, es decir, en un factor de cambio desde y para su educación, desde y para su DHI.

Análisis de Resultados

La recolección de los datos se desarrolló en tres etapas; las dos primeras de carácter cualitativo y la tercera de carácter cuantitativo y llevada a cabo con fines de validación. Respecto a la parte cualitativa, se recurrió a lo siguiente: (1) entrevistas semiestructuradas, conociendo con ello las perspectivas de docentes y directivos en relación con los comportamientos habituales de los estudiantes; y (2) por medio de entrevistas, grupos focales, observación y un taller motivacional con estudiantes con el fin de identificar diversas perspectivas sobre distintos aspectos sobre el ambiente escolar, formas de interrelación y percepción hacia los procesos educativos; la recolección de datos cuantitativos se procedió a la aplicación de un instrumento estandarizado de recolección de datos basado en la Escala de Likert, a través de 48 criterios de evaluación, actitudes motivacionales y atribucionales, utilizando para ello la Escala de motivación académica y estilos atribucionales (CEAP48).

Datos Sociodemográficos

La población participante se compuso de 35 estudiantes, los cuales observaron las siguientes características: edad (oscila entre los 17 y 20 años); nivel académico (quinto y sexto semestres de EMS, en ambos casos por la proximidad a finalizar este nivel educativo); y sexo, siendo 20 del sexo femenino (57.14%) y 15 del sexo masculino (48.57%).

Análisis de Datos Cualitativos

Percepción de los docentes y directivos sobre los estudiantes participantes en la investigación

Desde la perspectiva de los docentes sobre el desempeño escolar de los estudiantes,

dentro y fuera del aula, estos reconocen la importancia de la motivación en la vida de los alumnos, sin embargo, distinguen que eso debería venir desde de la familia, ya que ahí se inicia la base fundamental en la búsqueda de la construcción del DHI, ya que el papel del docente resultaría más productivo en el logro de los objetivos de un plan de vida estudiantil si la motivación se adquiere previa al proceso educativo a través de la escuela. Consideran a la motivación como un aspecto fundamental para desarrollar la capacidad de adquirir herramientas de trabajo, además de la probabilidad de alcanzar la capacidad de credibilidad sobre su futuro académico y de vida. Proponen que todo esto se logra a través del autoconocimiento y autoconcepción, mismos que pueden observar condiciones positivas o negativas, dependiendo de muchos factores.

La visión de los directivos de la institución se centra en reflexionar que el medio formal, más estructurado para contribuir en el DHI, es contar con la materia de Orientación Vocacional, donde es posible dar lugar a la búsqueda y desarrollo de potencialidades de los estudiantes y la formación integral, además de tener registro de las historias personales de los estudiantes y la aplicación de los lineamientos institucionales en relación con su comportamiento en las formas de interrelación personal.

Tanto la plantilla docente como los directivos coinciden en los siguientes aspectos:

a) Amplia diversidad en cuanto a características de comportamiento en distintas asignaturas, tanto en su desempeño académico, como en su desenvolvimiento individual de acuerdo a la facilidad o dificultad de cada asignatura.

b) Se considera que las relaciones docente-estudiantes suceden de diferente forma según la complejidad de la materia, siendo las de menor dificultad en las que se muestra mayor empatía personal.

c) Las materias de alta dificultad generan procesos de desmotivación hacia el aprendizaje, observándose estudiantes que muestran desánimo desde la primera evaluación.

d) La contribución en el DHI con estudiantes es limitada, ya que los docentes centran sus actividades solo en relación a los contenidos de la materia.

e) Los profesores que traspasan la barrera de la mera transmisión de conocimientos, se convierten en modelos a seguir por parte de los estudiantes en la búsqueda de sus propias capacidades y potencialidades.

Perspectivas de los estudiantes sobre el proceso educativo

En relación con los estudiantes, con el objetivo de profundizar en la funcionalidad de estrategias adecuadas para su DHI, así como de su desempeño escolar desde y para sus potencialidades, se recolectaron impresiones sobre la comunicación entre iguales, así como los diversos métodos de enseñanza y aprendizaje, la interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante. Los resultados se resumen a continuación:

a) Conceden mayor valor a las materias prácticas, sopesando aquellas de carácter teórico como innecesarias a sus procesos formativos.

b) Se reconoce una dependencia sobre clases y talleres de recuperación para que los estudiantes obtengan posibilidades de regularización, especialmente en materias académicas de alta dificultad.

c) Las condiciones de un entorno favorable de los estudiantes (social, económico y familiar), son determinantes en las formas de comportamiento, valoración de los procesos educativos y la manera de afrontar situaciones.

d) Durante el período de pandemia se percibe sobre la institución educativa: exceso de flexibilidad en el rigor académico y en la exigencia a los estudiantes, generando con ello nuevas expectativas respecto a los procesos educativos.

e) Existen bajas posibilidades que permiten a los estudiantes conocer sus aspectos personales, mismos que no se ponen de manifiesto públicamente y que, no obstante, son determinantes en sus formas de convivencia social.

f) Se manifiestan inconformidades personales respecto a que la institución en la que estudian no fue necesariamente su primera opción educativa, sino que la decisión al elegir a la institución se basó en aspectos sociales, académicos y familiares, tales como: la ubicación física dentro de la ciudad, ser una institución educativa de población reducida, aparente rigurosidad en la aplicación de los reglamentos y tener la concepción de un ambiente agradable y sano.

g) La relación docentes-estudiantes suele ser cordial y aunque su prioridad son los propósitos académicos, existe una disposición informal para atender asuntos de carácter personal, aunque esto sucede solamente bajo la iniciativa del estudiante y no del docente en buscar apoyo personal.

h) La materia de Orientación Educativa la consideran como un escenario ideal para definir su perfil educativo o laboral futuro, sin embargo, reconocen que la presencia de presiones sociales, grupales, familiares o de cualquier otra índole, no necesariamente van con sus expectativas.

i) Existe una fuerte asociación de vincular la calidad educativa con las instituciones privadas por encima de las instituciones públicas, infiriendo que el

pago de colegiaturas garantiza de muchas maneras, el valor de la educación y su influencia futura.

j) Existe un reclamo generalizado al rompimiento del paradigma de solo aprender los contenidos necesarios a su formación en EMS y reclaman la formación en aspectos de desarrollo personal que permitan conocer sus capacidades y potencialidades, además de plantearse objetivos y metas futuras, así como obtener las bases para lograr un nivel de calidad de vida deseable.

Análisis de Datos Cuantitativos

Con la finalidad de enriquecer la presente investigación, se recurrió al uso de estrategias de carácter cuantitativo, las cuales fueron evaluadas mediante un instrumento para medir el proceso motivacional de aprendizaje en diversas dimensiones, utilizando la autopercepción, automotivación y las propias metas de los estudiantes participantes de esta investigación. Para este propósito se utilizaron los siguientes instrumentos, previamente estandarizados, formado por una escala principal y dos subescalas, mismos que se describen a continuación:

La escala CEAP48: un instrumento para la evaluación de la motivación académica y las atribuciones causales en el contexto escolar

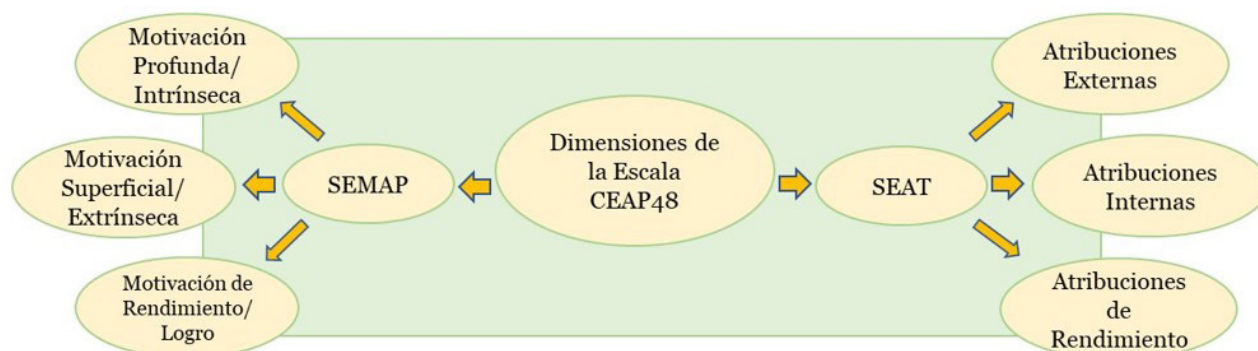
Este instrumento tiene sus orígenes en la necesidad de integrar una herramienta psicológica de recolección de datos que identificara las condiciones motivacionales hacia el aprendizaje vinculadas a las atribuciones causales y a las propias metas del individuo en evaluación (Barca-Lozano et al., 2005). Esta escala se compone de una serie de afirmaciones categóricas sobre las expectativas y metas de estudio, condiciones de atribución y cuestiones motivacionales que los estudiantes experimentan a través de sus procesos de aprendizaje (Figura 1).

Los ítems o criterios de evaluación se constituyen en dos subescalas independientes. La primera parte del instrumento es llamada Subescala de Motivación Académica (SEMAP) y la segunda parte, se le denomina Subescala de Metas y Estilos Atribucionales (SEAT) (Barca-Lozano, et al., 2014).

Subescala de Motivación Académica (SEMAP)

Esta escala está constituida por 24 ítems o criterios de evaluación, en los cuales se registran las percepciones de los estudiantes en cuanto a sus tendencias motivacionales, es decir, se agrupan los criterios de evaluación basados en tres tipos de motivaciones clásicas: (1) la motivación profunda-intrínseca, la cual se construye sobre la base de su autoconcepto y autoestima, sobre las

Figura 1. Dimensiones de subescala de motivación académica CEAP48.



Fuente: Adaptado de Validación de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales, por Matos, A, 2019, Universidad Ignacio Agramonte Loynaz.

causas que condicionan su éxito y fracaso escolar (atribuciones causales) y de las tareas que va a realizar y resultados que pretende alcanzar dentro del contexto educativo (Barca et al., 2014); (2) la motivación de rendimiento o de logro, la cual se centra en el propio interés por los contenidos y otros temas relacionados; y (3) la motivación superficial o de evitación del fracaso., la cual se centra en el logro de requisitos mínimos de la tarea para aprobar.

De acuerdo a los resultados obtenidos y representados en la Tabla 1, los promedios de la Escala de Likert se comportan así: 19 criterios están arriba de la media (mínimo 2.78

y máximo 4.33); dos criterios muy próximos a la media hacia arriba o hacia abajo (2.56) y 3 criterios están por debajo de la media (mínimo 1.78 y máximo 2.11). De acuerdo a los resultados, mismos que observan amplia variabilidad en su distribución de frecuencias, cada uno de los criterios representan una interpretación individual y una derivación de condiciones en relación a la verdadera concepción sobre la motivación a obtener un débil o sólido DHI para la toma de decisiones y para fundamentos en su vida futura del estudiante.

Tabla 1. Criterios de evaluación motivacional de estudiantes hacia el aprendizaje.

Criterios	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. Estudio a detalle los temas que me resultan interesantes	1	5	2.56	1.424
2. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación	3	4	3.44	.527
3. Pienso que es importante siempre obtener altas calificaciones	2	5	3.00	.866
4. Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo	2	5	3.78	.833
5. Reconozco que estudio solo para aprobar las asignaturas	2	5	3.89	1.054
6. Lo importante para mí, es conseguir buenas notas en todas las asignaturas	1	5	3.33	1.225
7. Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas	1	4	3.22	1.093
8. Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes	1	5	3.44	1.509
9. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro	1	5	3.44	1.590
10. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo	2	4	3.33	.707
11. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos	1	5	1.78	1.394
12. Cuando puedo, intento sacar mejores calificaciones que la mayoría de mis compañeros(as)	1	5	2.56	1.424
13. Cuando estudio aportó mi punto de vista o conocimientos previos	2	5	3.22	1.093
14. Me considero un (a) alumno(a) del montón	1	5	2.89	1.167

15. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones	1	5	2.78	1.481
16. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad	1	5	3.44	1.333
17. Es muy importante para mí que los(as) docentes expliquen exactamente lo que debemos hacer	2	5	4.33	1.000
18. Creo que soy un(a) buen(a) estudiante	2	5	3.56	.882
19. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles	1	5	3.44	1.333
20. Cuando se revisan las calificaciones acostumbro a compararlas con las de mis compañeros(as)	1	5	2.11	1.537
21. Tengo buenas cualidades para estudiar	1	5	2.89	1.167
22. A la hora de hacer exámenes me da miedo reprobar	2	5	3.33	1.225
23. Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente	1	5	2.89	1.167
24. Cuando realizo un examen pienso que voy a salir peor que mis compañeros(as)	1	3	2.11	1.054

Tomando como referencia los resultados observados, a continuación, se analizan de forma conceptual, agrupándose en cinco aspectos de la motivación. Los aspectos motivacionales identificados dentro del perfil de DHI de los estudiantes se conjuntan de la siguiente manera:

a) Interés en el aprendizaje (criterios 1, 4, 5, 8, 11 y 17). Este concepto se entiende como la dinamización del conocimiento y el sentido de compromiso hacia su adquisición. Estos criterios observan: interés hacia el aprendizaje solo de las temáticas que consideran necesaria y no más allá de ello; se observa al aprendizaje como valioso solo aquel que se puede llevar a una práctica observable; el interés en el estudio se reconoce como importante solo cuando se aprueban las materias y únicamente centrándose en los contenidos que resuelven las demandas de los exámenes; no existe un interés por el reconocimiento que puedan recibir de su familia ante resultados académicos favorables.

b) Estados de ánimo (criterios 2, 14, 22, 23 y 24). Este concepto representa las actitudes que las personas manifiestan a través de su disposición hacia sus propias condiciones emocionales. Los rasgos aquí observados se manifiestan de la siguiente

manera: existe una expresión de desánimo ante cualquier resultado adverso, aun cuando esta situación sea aparentemente de fácil solución; se muestra polaridad en la distribución de frecuencias en identificar y reconocer su condición como estudiante de bajo rendimiento; la forma de reaccionar ante una evaluación consiste en observar miedo y temor, obviando la definición de estrategias concretas para resolver problemas, tales como estudiar de forma sistemática, condición que no se acepta como algo propio del actuar cotidiano; e incluso, se muestra indiferencia ante el desempeño de los demás, por lo que se pudiera inferir, falta de competitividad ante el grupo.

c) Competitividad en el aprendizaje (criterios 3, 6, 12, 15, 18 y 20). Entendido este aspecto como la búsqueda de la persona por obtener una posición destacada en su entorno. Los rasgos identificados son los siguientes: existe una indiferencia en obtener altas calificaciones; no obstante, se manifiesta una pretensión de obtener buenos resultados académicos sin mostrar ninguna condición de esfuerzo y ocasionalmente expresan estar interesados en hacerlo y reconocen estar aptos para ser mejores estudiantes, aunque con un grado fuerte de indiferencia a luchar por ello.

d) Curiosidad intelectual (7, 13, 16, 19 y 21). Se entiende por curiosidad intelectual como la búsqueda y aprecio por el deseo de obtener nuevo conocimiento con fines a mejorar las habilidades propias. Los rasgos observados en la visión de los estudiantes son los siguientes: se muestra una distribución dispersa entre el gusto y no gusto intelectual y un posicionamiento generalizado en no utilizar el conocimiento previamente adquirido para solucionar problemas académicos, igualmente, de forma distribuida se acepta y rechaza que la educación sea un medio mejor para comprender mejor la vida y la sociedad; aceptan el deseo de estudiar temas con alta dificultad siempre y cuando les resulten interesantes y se expresan resultados tendientes a considerar que no cuentan con las virtudes necesarias para estudiar, ya que no es su prioridad.

e) Toma de decisiones para el futuro (criterios 9 y 10). Considerado este aspecto de evaluación del DHI como el proceso que experimenta el estudiante para elegir opciones, especialmente en su vida académica y laboral futuras. Los rasgos planteados en este aspecto son: dispersión en la perspectiva de aceptación y no aceptación respecto a considerar a la educación como un medio para obtener mejores oportunidades laborales futuras y existe satisfacción ante el descubrimiento de nuevos conocimientos, mismos que pueden tener aplicaciones prácticas futuras.

Subescala de Metas y Estilos Atribucionales (SEAT)

Los 24 ítems o criterios de evaluación que componen esta escala, llamada Subescala de Metas y Estilos Atribucionales, a través de la cual se evalúan las metas académicas de los estudiantes, las cuales son manifiestas como una pretensión a lograr, basadas en rendimiento o aprendizaje, además está relacionada con las causas o atribuciones a las que el estudiante juzga como determinantes para el éxito y el fracaso en su desempeño académico, relacionadas estas con su capacidad, esfuerzo, tarea-asignatura, profesorado y/o suerte-azar (Barca-Lozano et al., 2005).

En las metas y estilos atribucionales se aprecian dos cuestiones fundamentales de evaluación (Tabla 2): (1) las metas académicas del estudiante según su rendimiento; y (2) las atribuciones a los éxitos y fracasos académicos. Esta escala se compone de 24 criterios de evaluación y de acuerdo a los resultados obtenidos y representados, los promedios de la Escala de Likert se comportan así: 12 criterios están arriba de la media (mínimo 2.78 y máximo 4.11); tres criterios muy próximos a la media hacia arriba o hacia abajo (2.44-2.56) y nueve criterios están por debajo de la media (mínimo 1.56 y máximo 2.33).

Tabla 2. Criterios de evaluación de atribuciones de estudiantes hacia el aprendizaje.

Criterios	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte	1	4	2.56	1.014
2. Las buenas calificaciones se deben siempre a mi capacidad	3	5	4.00	.707
3. Me esfuerzo en mis estudios son para que mis padres se sientan orgullosos de mí	1	5	3.00	1.414
4. Los contenidos de estudio en general son fáciles, por eso obtengo buenas calificaciones	1	4	3.00	1.118
5. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura	1	5	3.78	1.302

6. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas calificaciones	1	5	3.56	1.236
7. Los docentes son los responsables de mi bajo rendimiento académico	1	5	2.11	1.364
8. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas calificaciones	1	5	2.22	1.481
9. Cuando el docente se preocupa y da instrucciones de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clases y en los exámenes	1	5	2.33	1.225
10. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad	1	4	2.22	1.302
11. Es fácil para mí comprender los contenidos de las asignaturas que tengo que estudiar para obtener buenas calificaciones	2	4	3.11	.928
12. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase	1	4	1.89	1.167
13. Si obtengo malas calificaciones es porque tengo mala suerte	1	4	1.56	1.130
14. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases	2	5	3.33	.866
15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores calificaciones de clase	1	5	2.78	1.394
16. Cuando obtengo malas calificaciones pienso que no estoy capacitado(a) para triunfar en esas asignaturas	1	4	2.22	1.093
17. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver cómo lo que sé, me sirve para aprender cosas nuevas	2	5	3.22	.972
18. Estudio para obtener buenas calificaciones porque es la mejor manera de sobresalir en clase	1	4	2.44	1.236
19. A veces mis calificaciones me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes	1	4	1.89	1.054
20. Cuando tengo malas calificaciones es porque no he estudiado lo suficiente	1	5	3.56	1.667
21. Cuando el docente explica bien, me ayuda a obtener buenas calificaciones	2	5	4.11	1.054
22. Mis buenas calificaciones reflejan que algunas de las asignaturas que tengo son fáciles	1	5	2.89	1.269
23. Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte	1	5	1.67	1.414
24. Mis malas calificaciones reflejan que las asignaturas son difíciles	1	4	2.56	1.130

Las metas académicas y el reconocimiento de las atribuciones de los estudiantes son apreciadas a través de las respuestas proporcionadas:

a) La suerte es considerada como un elemento de éxito o fracaso académi-

co, por tanto, para un alto porcentaje, los buenos resultados académicos son producto de situaciones fortuitas que no tienen que ver con la demostración de conocimientos o habilidades, por tanto, no necesariamente existe un

sentido de satisfacción personal y de orgullo que se quiera propiciar en sus padres.

b) Relacionan la facilidad de los contenidos con el éxito académico, aquellos que les resultan difíciles son motivo de un fracaso académico seguro.

c) Los esfuerzos académicos están condicionados si los conocimientos adquiridos contribuyen a la demostración de la competitividad futura (en educación superior o en el campo laboral).

d) Aun cuando muestran reconocimiento a que el estudio sistemático para los exámenes garantiza el éxito académico, una parte representativa indica que consideran este aspecto como algo incierto.

e) Existe un reconocimiento personal a considerar que los éxitos y fracasos académicos son responsabilidades personales del estudiante y no dependen del docente. Así, indican no realizar procesos de estudio sistemático y constante, cuyo efecto se proyecte positivamente en sus calificaciones.

f) Indican que el esfuerzo del docente por impartir adecuadamente sus clases no es determinante para que el estudiante se sienta adaptado dentro de las clases y durante los exámenes de evaluación del conocimiento, no obstante, el éxito académico no está vinculado con la capacidad de los docentes, sino a la disposición de lograrlo de los propios estudiantes.

g) Se presume una amplia relación entre la facilidad o dificultad de los contenidos y el rendimiento académico manifestado a través de las calificaciones. No se evidencia un interés por obtener un reconocimiento de los demás miembros del grupo escolar por obtener mejores calificaciones. El esfuerzo no tiene ninguna relación con el gusto por la

actividad académica que demuestra el estudiante, ya que no existe una necesidad o motivación de hacerlo.

h) Existe una valoración hacia la responsabilidad propia al obtener calificaciones bajas, las cuales están provocadas por no estudiar de forma suficiente.

El estudio del DHI y la educación desde la perspectiva de los mismos estudiantes ofrece una visión sobre la realidad de los elementos formativos que se valoran, a través de cuyas manifestaciones es innegable la presencia de determinados valores, influencias sociales y familiares, formas de pensamiento y maneras de interrelación humana, en las cuales, no necesariamente son definidas y determinadas por los docentes y las instituciones, ya que, sobre todo, ello no se puede tener una influencia directa.

Conclusiones

Esta investigación inicia con la descripción de las conclusiones reconociendo sus propias limitaciones, ya que, al tratarse de un estudio de caso llevado a cabo en un ambiente de una institución educativa de EMS de carácter privado en México, se restringe a que los resultados están determinados por diversas circunstancias, tales como el nivel socioeconómico de los participantes y un ambiente institucional cuyo entorno se caracteriza por atender a poblaciones reducidas. Quizá sus resultados sean propios de esta clase de instituciones, sin embargo, pudiera tenerse en cuenta que los resultados ofrecen cierta generalización a otros ámbitos educativos de carácter público, ya que se trata en todos los casos de instituciones de EMS que atienden poblaciones de adolescentes en edades similares.

La parte del planteamiento del problema estudiado en esta tesis se centra en reconocer los cambios notables y amplios en la educación, principalmente en la búsqueda de esquemas de calidad, donde en la mayoría de los casos provenientes de otras teorías o de las tendencias imperantes en el entorno

educativo de las propias instituciones (locales, nacionales o internacionales). Debe reconocerse que los elementos principales propuestos se centran principalmente en los estudiantes, cuando antes se ofrecían condiciones más direccionadas hacia el papel del profesor, los procesos y los productos, incluso en ocasiones ha llegado a reconocerse que las condiciones de infraestructura de las instituciones escolares está por encima de cualquier otro elemento.

Esta propuesta de investigación, tal como lo referencia la parte teórica manifestada en la literatura científica analizada sobre el DHI, pretende superar la mera transmisión del conocimiento y formar a los estudiantes en dos sustentos fundamentales: (1) educación a lo largo de la vida o definición de proyecto de vida; y (2) capacidad de toma de decisiones. Todo esto generando la posibilidad de propiciar el desarrollo de procesos de autoconcepto sobre capacidades y búsqueda de un nivel de calidad, pero, tal pareciera que la realidad educativa observada es muy distinta a las propuestas teóricas sobre el tema del DHI.

La clarificación del concepto de DHI muestra su relación con las decisiones vocacionales a partir de procesos educativos, en cambio, se observan las siguientes dificultades: (1) las condiciones laborales de los docentes propicia que solo estén en posibilidades de actuar en la formación del estudiante tomando como base la transmisión de conocimientos; (2) respecto a las intenciones reales de los planes de estudio en EMS, la única forma de influencia directa en los procesos de DHI se relacionan con la materia de Orientación Vocacional, cuya carga horaria es mínima y no es un medio que propicie el desarrollo integral de los estudiantes sin el apoyo del resto de los demás elementos que componen los ambientes educativos; y (3) los comportamientos de los estudiantes en relación con su DHI están determinados por influencias sociales, económicos y culturales de sus propias familias.

La parte cualitativa de la investigación recolecta, más que realidades, deseos o intenciones respecto a los procesos educativos ideales, donde los resultados principales se vierten por parte de las autoridades institucionales, los docentes y fundamentalmente por los propios estudiantes. Por tanto, la derivación de propuestas concretas al respecto son inferencias que no tienen que ver con una realidad, condicionada por paradigmas complejos y con alta posibilidad de no influir en el cambio, como sucede con las conceptualizaciones existentes entre las materias consideradas como de alta o baja dificultad y la búsqueda de propuestas teóricas que superen la mera transmisión de conocimientos.

Las conceptualizaciones sobre el DHI por parte de los estudiantes y en contraposición con la visión de los maestros y las autoridades institucionales, puede decirse que están en franca contraposición. Las interacciones interpersonales se ven como una prioridad y como un supuesto medio de lograr mejoras en los procesos educativos, lo cual difiere en gran medida con la visión estudiantil hacia cuestiones de convivencia líquida (poco sólida) y de naturaleza temporal, en donde cada actor del proceso solo cumple una función específica, sin pretensiones de una trascendencia objetiva.

La determinación de los docentes y las instituciones por contribuir más allá de la mera transmisión de conocimiento se reconoce como una necesidad de cambio. La problemática central, que aunque en apariencia se identifica, se pone de manifiesto a través de los resultados cuantitativos, donde el alumno manifiesta una baja valoración hacia los contenidos, calificándolos como aspectos de baja utilidad presente y futura, del mismo modo manifiesta bajos estados de ánimo en general, que provocan una ausencia de deseos de competitividad y nula curiosidad intelectual, todo ello basado en no considerar a la educación como un medio para fortalecer la toma de decisiones presentes y futuras en aspectos de movilidad social.

Preocupan de forma importante aspectos relacionados con la valoración de situaciones fortuitas como elementos para solucionar problemas, la falta de satisfacción a través de la obtención de resultados favorables en el desempeño académico y la ausencia de reconocimiento de la relación del éxito académico con las materias de alta dificultad. Los estudiantes aprecian la entrega y compromiso de los docentes, pero manifiestan que, cualquier iniciativa de esfuerzo no es su prioridad sobre sus actividades académicas y personales, incluso, llegan a ponderar que la participación activa de los docentes no son determinantes para obtener mejores resultados en su rendimiento académico.

El DHI puede quedar solo como una propuesta teórica más que como una realidad, surgiendo con ello la reflexión sobre la visión actual de docentes y autoridades en relación con los conceptos y propuestas de educación de calidad, contra la visión de los estudiantes, que finalmente tienen por cantidad mayor representatividad en los ámbitos educativos, cuyas prioridades distan en mucho en cuanto a la priorización de esfuerzos y la búsqueda de repercusiones concretas en su proceso formativo actual y futuro. Tal vez se demande una reconfiguración del concepto de DHI, el cual se adhiera a las visiones de los estudiantes, que, aunque sean contrarias a las perspectivas de los demás, representen la posibilidad de demostrar que la formación de una modernidad líquida o tardía, sea la manera futura y correcta de funcionar en los procesos educativos.

Bibliografía

- Ademar Ferreyra, H. (2013). La educación: clave para el desarrollo humano: na perspectiva desde la educación auténtica. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (82), 57-85.
- Alonso-Jiménez, L. (2011). Educación y desarrollo humano. *Hacia un modelo educativo pertinente. Revista de Educación y Desarrollo*, (19), 43-50.
- Barca-Lozano, A., Porto, A., Santorum, R., & Barca-Enríquez, E. (2014). Manual de la escala CEAP48: Escala de motivación académica y estilos atribucionales. Universidad de la Coruña.
- Barca-Lozano, A., Porto, A., Santorum, R., Brenlla, J., Morán, H., & Barca-Enriquez, E. (2005). La Escala CEAP48: un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 103-136.
- Battaglino, V. (2018). El DH como libertad: una aproximación a la propuesta del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, (16), 4-21.
- Bolívar, A. y Cuellar, O. (2009). Un campo agonístico con vocación transdisciplinaria: el DH, *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana de Chile*, 8(23), 21-42.
- Cañedo, T., Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 1-18. <https://bit.ly/3KOvqpi>
- Cárdenas, H.L. (2006). El desarrollo humano integral, la teoría de sistemas y el concepto de competencias en el ámbito académico universitario. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 37(3), 40-55.
- De Vincezi, A., y Tudesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 1-12.
- Díaz Domínguez, T., y Alemán, P.A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15.
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25.
- Flores, L. & Hernández, G. (2010). El Desarrollo Humano en México: el caso de la educación. *Espacios Públicos*, 13(29), 137-157.
- García, J. (2005). El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículum educativo. *Revista Educación*, 29(2), 67-75.
- García-García, F. (2017). Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del DH, de José Antonio Ibáñez-Martín y Juan Luis Fuen-

- tes (coordinadores). *Perfiles Educativos*, 40(162), 206-210. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2018.162.58529>
- García López, M.L. (2016). El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio: un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Hernández, J., Barajas, J. & Campos, J. (2019). Educación de calidad y el Desarrollo Humano [Ponencia] (pp.698-703). Congreso Internacional de Investigación Academia Journals, Tepic, Nayarit, 13-15 de febrero.
- Hernández-Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª ed.). McGraw Hill.
- Lafarga, J. (1992). Desarrollo Humano hacia el año 2000. Prometeo, Fuego para el propio conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología Humanista y Desarrollo Humano*, 1(0), 4-10. <https://bit.ly/333u70K>
- Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis*, (23), 1-16.
- Matos, A. (2019). Validación de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales, en estudiantes de la Universidad Ignacio Agramonte Loynaz [Tesis de Maestría, Universidad de Camagüey].
- Ospina Rave, B. E. (2008). La educación como escenario para el Desarrollo Humano. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 12-15.
- Pérez-Luco, R., & Alarcón, P., & Zambrano, A. (2004). DH: paradoja de la estabilidad del cambio. *Intervención Psicosocial*, 13(1), 39-61.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). Informe sobre Desarrollo Humano, 2016: Desarrollo Humano para todos. PNUD.
- Rey, G. (2002). Cultura y Desarrollo Humano: unas relaciones que se trasladan. *Revista Digital de Cultura Pensar Iberoamérica*, (0), 1-10.
- Soto Calderón, E. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-17.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes? *Revista Calidad en la educación*, (43), 103-135.
- Vásquez, L. (2012). Educación y Desarrollo Humano: una visión compleja y transdisciplinaria [Tesis Doctoral, Universidad de Carabobo].

Cómo citar: Tarango, J., & Soto-Navarro, G. (2023). Desarrollo Humano Integral en Educación Media Superior: estudio de caso sobre valoración de su influencia en procesos formativos. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(2), 4-19. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v7.n2.2023.4-19>