

ISSN 2448-6957

# Psicología Educativa

(RMPE)

Volumen X

Número 1

enero-diciembre 2022  
México



<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa>



**DIRECTORIO**  
**FUNDACIÓN DRA. SILVIA**  
**MACOTELA**

Rodolfo E. Gutiérrez Martínez†  
PRESIDENTE

Rosa del Carmen Flores Macías  
SECRETARIA

María Estela Jiménez Hernández  
TESORERA

Roxanna Pastor Fasquelle  
COORDINADORA  
DE ENSEÑANZA

---  
COORDINACIÓN  
DE INVESTIGACIÓN

Hortensia García Vigil  
COORDINADORA

DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Benilde García Cabrero  
COORDINADORA  
DE RECONOCIMIENTOS

Lizbeth O. Vega Pérez  
EDITORA GENERAL DE  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**DIRECTORIO**  
**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Lizbeth O. Vega Pérez  
EDITORA GENERAL

María Fernanda Poncelis Raygoza  
EDITORA ASOCIADA

Cuauhtémoc Jiménez Pérez  
EDITOR TÉCNICO

Héctor Eduardo Reyes Vega  
CORRECCIÓN

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Cubículo E-205, 2° piso, Edificio E (Posgrado).  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional  
Autónoma de México. Av. Universidad 3004.  
Colonia Copilco Universidad. Ciudad de México,  
C.P. 04510. México. Tel. (+52) 55 5622 8222,  
ext.#41234. [rmdepsiceducativa@gmail.com](mailto:rmdepsiceducativa@gmail.com)

**Psicología Educativa**

eISSN 2448-6957  
Volumen 10, Número 1  
Enero – Diciembre 2022

**COMITÉ EDITORIAL**  
**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Aldo Bazán Ramírez  
Facultad de Psicología,  
Universidad Autónoma del Estado de Morelos.  
MÉXICO.

Arturo Silva Rodríguez  
Facultad de Estudios Superiores  
Iztacala, Universidad Nacional  
Autónoma de México. MÉXICO.

Benilde García Cabrero  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Carlos Santoyo Velasco  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Edna Luna Serrano  
Facultad de Psicología,  
Universidad Autónoma de Baja  
California. MÉXICO.

Eduardo Backhoff Escudero  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación .  
MÉXICO.

Emily Ito Sugiyama  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Estela Jiménez Hernández  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Florente López Rodríguez †  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Guadalupe Mares Cárdenas  
Facultad de Estudios Superiores  
Iztacala, Universidad Nacional  
Autónoma de México. MÉXICO.

Ileana Seda Santana  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Javier Aguilar Villalobos  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

José Luis Reyes González  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Juan E. Jiménez  
Facultad de Psicología, Universidad  
de la Laguna. ESPAÑA.

Juan José Sánchez Sosa  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Laura Hernández Guzmán  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Sandra Castañeda Figueiras  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Serafín Mercado Domenech  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Rodolfo Gutiérrez Martínez †  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

Rosa del Carmen Flores Macías  
Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México. MÉXICO.

## CONTENIDO (INDEX)

- Reflexiones y estrategias para la formación inicial en investigación: La tutoría y dirección de tesis **6-12**  
*Reflections and strategies for initial research training: Tutoring and thesis direction*  
**Carlos Santoyo-Velasco**
- Efectos en la inteligencia emocional de niños escolares del programa “El juego de las emociones” **13-24**  
*Effects on the emotional intelligence of school children of the program "The game of emotions".*  
**Karla Vanesa-Bautista-González y Blanca Ivett Chávez-Soto**
- Aprendizaje sobre alfabetización emergente: discurso de madres participantes en un programa de capacitación en línea **25-42**  
*Emergent Literacy Learning: Speech by Mothers Participating in an Online Training Program*  
**Lizabeth O. Vega-Pérez, Genis Yaisury Jiménez-Ramírez, Yunuén Itzel Guzmán-Cedillo y Natalia Lima-Villeda**
- Religiosidad, locus de control y desempeño académico en una muestra de universitarios. **43-48**  
*Religiosity, locus of control and academic performance in a sample of university students*  
**Cittim Bernardo Palomares-Palomares, Jesús Humberto Burciaga-Robles, Héctor Francisco Ponce-Renova, Guadalupe Núñez-Márquez**
- Construyendo Espacios Virtuales de Aprendizaje. Una experiencia conjunta de práctica reflexiva. **49-56**  
*Building Virtual Learning Spaces. A joint experience of reflective practice.*  
**Nashelly Cruz-Velasco, Rosa María Nashiki-Angulo, Roxanna Pastor -Fasquelle, Landy Fernández-Villanueva, Yansen Aparicio-Castillo, Karen Bolaños-Hernández**
- Seguimiento a egresados: impacto de un posgrado de formación docente en el desempeño laboral **57-64**  
*Monitoring graduate: impact of a postgraduate teacher training course on job performance.*  
**Hilda Paredes-Dávila y María Elena Padrón-Estrada**
- La tutoría impulsora del aprendizaje estratégico y metacognitivo en estudiantes universitarios **65-72**  
*The tutoring promoter of strategic and metacognitive learning in university*  
**Germán Pérez Estrada**
- Asociación entre el rendimiento académico de los adolescentes y la adicción los videojuegos **73-82**  
*Association between adolescent academic achievement and video game addiction*  
**Citlali Anayetzin Saldaña-Vázquez. Rebeca Najabi Celis-Guzmán, Rafael Leyva-Flores , Alejandra Hernández -Villa, Alma Castillo-Granados, Blanca Ivett Chávez-Soto**



PSICOLOGÍA EDUCATIVA, eISSN2448-6957  
Volumen 10, Número 1, enero-diciembre 2022

## Psicología Educativa

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA** (RMPE), eISSN 2448-6957, Volumen 10, Número 1, enero-diciembre 2022, es una publicación anual editada por la **FUNDACIÓN DRA. SILVIA MACOTELA A.C.** (bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM), Fortín 38, Col. San Jerónimo, Ciudad de México, C.P. 10400. Teléfono (+52) 55 5622 8222 ext. #41234.

Web: <http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Revista/Index2.html>

E-mail: [macotela@unam.mx](mailto:macotela@unam.mx)

La RMPE se encuentra en línea como **PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

VERSIÓN: INTERNET (WEB) | eISSN 2448-6957

<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>

Para cualquier asunto relacionado con la **REVISTA MEXICANA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA** dirigirse con la EDITORA RESPONSABLE:

DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ

[rmdepsiceducativa@gmail.com](mailto:rmdepsiceducativa@gmail.com) [lvega@unam.mx](mailto:lvega@unam.mx)

Tel. (+52) 55 5622 8222 ext. #41234

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título: No. 04-2017-110613024500-203,  
eISSN 2448-6957, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Licitud de Título y Contenido en trámite, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso SEPOMEX en trámite.

Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Redes, Informática y Desarrollo de Sistemas (URIDES) de la Facultad de Psicología, UNAM, Ing. Víctor Rafael Cisneros Campos Ocampo, Facultad de Psicología, C.U.

UNAM, Ciudad de México, 04510

Fecha de última modificación: 2 de diciembre de 2022

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C.

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA** e encuentra indizada en:

**Latindex IRESIE**

# EDITORIAL

Presentamos el número 10 de la revista en línea *Psicología Educativa*, antes Revista Mexicana de Psicología Educativa, editada por la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C., bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM.

En la Revista *Psicología Educativa* se publican artículos inéditos y arbitrados sobre investigación original, ya sea básica o aplicada en el ámbito de la Psicología Educativa. También se publican artículos teóricos que analizan los diferentes aspectos temáticos en el área y/ o promueven el debate sobre los mismos. Se incluyen también reportes de aportaciones profesionales o tecnológicos encaminados a la solución de problemas relacionados con el ámbito de aplicación de la Psicología Educativa, así como las tesis ganadoras en el Premio Dra. Silvia Macotela que auspicia la fundación del mismo nombre (previos revisión y dictamen) y reseñas de libros que aporten conocimiento sustancial al campo de la Psicología Educativa.

En esta ocasión, presentamos artículos que provienen de diferentes instituciones académicas del país y que abordan aspectos fundamentales de la Psicología Educativa y el desarrollo Infantil, teniendo como población objetivo desde niños de primaria hasta profesionales de la Psicología. También se presentan artículos que reflexionan sobre la formación de los profesionales en esta importante área de conocimiento.

Santoyo-Velasco analiza la importancia de atender al desarrollo de habilidades blandas (comprensión de lectura estratégica de textos científicos, pensamiento crítico y comunicación) en el proceso de tutoría durante la dirección de tesis. Si bien estas habilidades contribuyen de manera importante a la elaboración exitosa del trabajo de titulación, no se contemplan en el curriculum formal, por lo que es de mucha utilidad abordarlas de manera directa. El autor ofrece un modelo estratégico para desarrollar estas habilidades durante el proceso de dirección de tesis, partiendo de un análisis crítico de los elementos que comparten los textos científicos. Sin duda, este artículo representa una aportación muy valiosa a la formación de profesionales en psicología, independientemente del área de aplicación a la que vaya dirigida.

La pandemia de COVID 19 representó un reto muy importante para los profesionales que se dedican a la formación tanto académica como emocional de los niños. La falta de interacción con los pares afectó las habilidades sociales y emocionales de los pequeños. Es por ello, que Bautista-González y Chávez-Soto se dieron a la tarea de fortalecer las habilidades de inteligencia emocional en niños de primaria al regresar a las actividades presenciales después del confinamiento por la pandemia. Las autoras aplicaron un programa que tuvo como objetivo fortalecer las habilidades de inteligencia emocional en niños de primaria. Las autoras recomiendan que este tipo de programas se apliquen regularmente en este nivel educativo.

Vega-Pérez, Jiménez-Ramírez, Guzmán-Cedillo y Lima-Villeda analizan cómo fue cambiando la concepción acerca del desarrollo del lenguaje en los años preescolares en un grupo de madres después de recibir un curso en línea para promover dicho desarrollo, utilizando estrategias cuya efectividad ha sido probada en la literatura, a través de la lectura de cuentos y otras actividades cotidianas. Los resultados del análisis del discurso en los foros de discusión del programa muestran que las participantes no sólo cambiaron su concepción sobre el desarrollo del lenguaje, sino que se apropiaron de las estrategias aprendidas al utilizarlas en otros contextos y actividades, e incluso con niños de edades superiores, y se volvieron muy eficaces para identificar los logros de sus hijos. Las autoras proponen replicar este tipo de programas para probar su efectividad y analizar la manera como las participantes se apropian de los contenidos a través de la expresión de sus experiencias manifestadas en los foros de discusión.

Palomares-Palomares, Burciaga-Robles, Ponce-Renova y Núñez-Márquez establecieron la relación entre el locus de control y el desempeño académico en una muestra de estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, incluyendo otras variables como el sexo y el acceso a becas de los participantes. A través de un análisis de regresión por el método stepwise encontraron que la combinación de las variables mencionadas explica en un 17 % la varianza en el desempeño ( $R^2 = .17$ ) y el valor del tamaño del efecto es de .21 (V de Cohen). Los autores mencionan que estos resultados son similares a los encontrados en otros estudios.

Cruz-Velasco, Nashiky-Angulo, Pastor-Fasquelle, Fernández-Villanueva, Aparicio-Castillo y Bolaños-Hernández reportan la aplicación de un programa de formación de psicólogas escolares utilizando como espacio formativo un taller en línea para familias. Las autoras enfatizan la utilidad de estos espacios para promover el aprendizaje de todos los participantes mediante la práctica reflexiva y el dar oportunidad de expresarse a todas las involucradas: docentes, psicólogas en formación y egresada.

Paredes-Dávila presenta los resultados del seguimiento a egresados de un programa de formación para la docencia a nivel medio superior en el área de psicología. Este programa tiene como objetivo atender las demandas de formación de estos docentes con el fin de que puedan dar respuesta a los requerimientos de cobertura, eficiencia terminal, calidad de los aprendizajes, y prevención del abandono y rezago escolar de este nivel. Los resultados de este estudio muestran que el programa de formación constituye una alternativa viable y fundamentada para enfrentar estos retos de manera eficaz.

Pérez-Estrada presenta una propuesta para desarrollar de manera exitosa la tutoría a nivel universitario. Tomando como base las fases de la tutoría, desarrolla pautas de acción para que el docente estructure esta actividad. El autor vincula cada fase con los aspectos específicos que cada una implica, realizando acciones y/o preguntas detonantes de tal manera que el estudiante sea cada vez más autónomo, autorregulado y autogestivo en su aprendizaje a través del análisis, la reflexión y la evaluación.

Saldaña-Vázquez, Celis-Guzmán y Chávez-Soto analizan la relación que existe entre lo que las autoras llaman adicción a los videojuegos y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de preparatoria del estado de Tlaxcala. Las autoras encontraron una relación positiva y significativa entre la adicción a los videojuegos y el bajo rendimiento académico en estudiantes de ambos sexos. Las autoras concluyen que es necesario realizar más investigación sobre este tema.

Como se puede ver, la mayoría de los trabajos incluidos en este número de la revista aporta conocimiento relevante sobre la formación de profesionales en Psicología Educativa relacionado con diversas problemáticas de gran interés para este campo. También se observa cómo la psicología educativa responde a las demandas de desarrollo psicológico de los individuos, como son el desarrollo emocional y el desempeño académico

Estamos seguros de que este ejemplar de nuestra revista será de gran utilidad para estudiantes, profesionales, académicos e investigadores de la psicología educativa y áreas afines

ATENTAMENTE

Dra. Lizbeth Vega Pérez  
EDITORA GENERAL de la  
Revista Psicología Educativa

<https://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa>

# **Reflexiones y estrategias para la formación inicial en investigación: La tutoría y dirección de tesis**

## *Reflections and strategies for initial research training: Tutoring and thesis direction*

**Carlos Santoyo-Velasco**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Psicología  
Av. Universidad No. 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México,  
Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México  
MÉXICO

Correo electrónico: carsan@unam.mx  
Tel. (+52) 5556222278

Artículo recibido: 26 de julio de 2022; aceptado: 24 de octubre de 2022.

Diversas instituciones de educación superior (IES) asumen como una responsabilidad la formación de sus egresados sustentada en: garantizar que la labor tutorial asociada a la dirección de tesis sea coadyuvante en dicha tarea; promover la eficiencia terminal. Para ello se proponen cursos de acción acordes con las convenciones disciplinarias e institucionales como elementos referentes. Esta tarea representa un problema dinámico con componentes, como los asociados a las llamadas “habilidades blandas”, la delimitación del ámbito de la tutoría y la dirección de tesis.

### **La problemática de origen.**

De acuerdo con los datos de Evaluación Nacional de Logro Académico en México (SEP, 2014) y los del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE, 2013), 55% de los estudiantes de primaria cuentan con un nivel insuficiente en habilidades de: comprensión de textos, Identificación de elementos textuales y de la idea principal de un texto, hacer inferencias, relacionar partes del texto con aspectos de la vida cotidiana; menos del 0.5 % de ellos alcanzan los niveles de competencia más altos. Si bien esto se refiere a niveles educativos que no corresponden a las IES sus repercusiones son importantes en el contexto universitario como carencias en las

habilidades precurrentes para la formación universitaria, no solventadas adecuadamente durante esta etapa, debido a que se atribuye la responsabilidad a los niveles previos y a que no se les atiende de manera deliberada. Por ejemplo, se reporta que: sólo el 38% del estudiantado de nuevo ingreso en una IES cuenta con comprensión lectora aceptable; se detecta un desempeño medio en comprensión auditiva (65%) y lectora (60%), así como en el uso adecuado del lenguaje oral y escrito (60%). Además, en estudiantes de los primeros semestres de la carrera de Psicología se detectó que existe sólo un 42 % de precisión en tareas de análisis de textos científicos en psicología y que sólo un 12% muestra comprensión lectora sin entrenamiento explícito (Flores y Otero, 2013; Hernández, 2014; Espinosa, et al. 2010). Al respecto, una vía de solución implica un abordaje estratégico de tipo tutorial con base en cursos de acción dirigidos al fomento de habilidades metodológicas y conceptuales (HMC)<sup>1</sup> en los estudiantes de IES hacia lo que se ha denominado metafóricamente como “supervivencia académica” (Santoyo, 2012).

Así, nos enfrentamos con una dinámica que contiene aristas que generalmente se abordan de manera intuitiva. Por ello es conveniente considerar algunos componentes estructurales del contexto de

Este trabajo contó con el apoyo del Proyecto PAPIIT: IN306019. Comunicación con el autor puede remitirse a carsan@unam.mx

Una habilidad metodológica y conceptual implica el manejo de herramientas de razonamiento en relación con elementos teóricos de deducción, planteamiento de hipótesis y estrategias, y los asociados con la explicación de nuestro objeto de estudio, basados en convenciones disciplinarias. Son patrones de conducta implicados en actividades explicativas, metodológicas, de planeación, evaluación o intervención, que son producto de la educación (adaptado de Santoyo, 2001).

donde emergen las HMC en el ejercicio tutorial. También hemos de acotar que la labor tutorial puede prevenir la deserción y mejorar el desempeño. Dada la extensión de dicha tarea, en este trabajo solo nos referiremos al trabajo tutorial para la formación en investigación, desde la elección de la temática y desarrollo del proyecto de tesis, lo que implica un acompañamiento en esta etapa, reconociendo que su inicio temprano repercutiría en mejores logros académicos.

La interacción tutor-estudiante puede ocurrir en cualquier nivel de educación, en un contexto constituido por convenciones institucionales. Un elemento sustantivo son las convenciones disciplinarias ubicadas en el aspecto relacional que emerge desde el trabajo tutorial asociado con la dirección de tesis. Estas convenciones son productos culturales asociados con los objetos de estudio generados por expertos constituidos en sociedades científicas (p.e., la American Psychological Association, APA; o en México el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, CNEIP). Ello conduce a acuerdos que asumen estas sociedades y los comités editoriales de las revistas especializadas, para considerar como publicables los productos de investigación sometidos a ellas. Algo equivalente son las diversas convenciones de lo que es aceptable institucionalmente para una tesis. La mayoría de las IES cuentan con protocolos o guías para la formulación de trabajos de tesis. La interacción con las convenciones disciplinarias constituye un elemento de validación de las interacciones y comunicación entre tutor-estudiante.

Dentro de este marco de convenciones se estructura la comunicación estudiante-tutor alrededor de un objeto referente: el objeto de estudio que se está abordando. En otras palabras, la interacción en tal comunicación está enmarcada en un contexto que incluye los aspectos normativos institucionales, la estructura disciplinaria y los métodos asociados. No obstante, algunos componentes deseables en la formación de profesionales, aunque reconocidos por las IES, son desatendidos en la vida académica cotidiana. Nos referimos a las habilidades de comprensión de lectura estratégica de textos científicos y profesionales, las de pensamiento crítico y las de comunicación entre universitarios, denominadas comúnmente como “habilidades blandas” que no necesariamente se encuentran explícitas en los planes de estudio.

### **Sobre la comprensión lectora, pensamiento crítico y comunicación.**

Si cuestionáramos a diversas IES, la mayoría argumentaría la conveniencia de que los estudiantes, desde las etapas formativas iniciales hasta las asociadas con el desarrollo de trabajos de investigación y tesis, cuenten con habilidades de comprensión lectora de los textos científicos y que exhiban pensamiento crítico. No obstante, si aplicáramos al final del proceso educativo instrumentos diversos para su verificación, difícilmente encontraríamos un dominio elevado. Pareciera que como tutores asumimos tales habilidades, a veces descuidando las acciones disponibles para solventar eventuales déficits. Lo que se enfatiza en estas reflexiones, es la necesidad de develar los componentes de la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la comunicación, para mejorar su entendimiento, generar estrategias y evidencias de su operación, y promover cursos de acción eficientes, dada la reducida atención explícita prestada. Iniciemos con lo que implica pensamiento crítico como una de las habilidades centrales.

**Pensamiento crítico** implica HMC básicas para la construcción de argumentos, explicaciones relacionales y elección de cursos alternativos de acción en un contexto regulado por convenciones disciplinarias. De forma más amplia y pormenorizada, este trabajo parte de la siguiente definición de pensamiento crítico vinculada con un Modelo de Análisis Estratégico de Textos -MAE txt-, (ver ANEXO) como componentes centrales de la ruta crítica propuesta (Laboratorio de Enseñanza y evaluación de Habilidades Metodológicas y Conceptuales, 2021; al cuál referiremos en adelante, como LabHMC.

*“Pensamiento crítico es una estrategia cognitiva activa y sistemática para examinar, evaluar y comprender eventos, resolver problemas y tomar decisiones con base en evidencias y razonamiento sólido... implica el reconocimiento de la diferencia entre hechos y teorías, con apoyo en precisión fáctica y consistencia lógica; se caracteriza por recolectar, ponderar y sintetizar objetivamente la información; formar inferencias razonables, juicios y conclusiones; identificar y cuestionar los supuestos y creencias subyacentes; discernir valores implícitos; percibir similitudes y diferencias entre fenómenos; comprender relaciones causales; reducir problemas lógicos y sesgos personales; tolerar la incertidumbre y la ambigüedad; explorar perspectivas alternativas; buscar soluciones creativas” (Levy, 1997, p. 236).*

En un primer nivel del proceso de formación, el estudiantado es expuesto generalmente a información



escrita, a exposiciones presenciales o a distancia, o a situaciones de solución de problemas (Quesada, 2001), en donde han de comprender los diferentes fenómenos, analizando y contrastando diversas explicaciones, tratando de descubrir evidencias y patrones de organización a diferentes niveles. Pero no es suficiente con la exposición a tal información, tanto el estudiantado como el profesorado arriban a las situaciones interactivas de formación con supuestos o creencias alrededor de los fenómenos, mismas que si no son consideradas en el proceso formativo pueden llegar a ser obstáculos para la comprensión de lo que se está estudiando, aunque también pueden ser elementos facilitadores para ello. Por ello conviene dirigir la atención hacia los **Supuestos** de donde derivan los marcos conceptuales disciplinarios de tal forma que constituyan una parte central en la ruta crítica a perseguir.

Las explicaciones de los fenómenos tienen una estructura que debemos analizar. En general, la literatura en donde encontramos los antecedentes de la identificación, relevancia e implicaciones de un objeto de estudio cuenta con una estructura que deriva de convenciones disciplinares. Una forma de aprender de ello radica en el análisis de las justificaciones que construyen los expertos de fenómenos sobre los cuáles queremos aprender y ¿por qué no? contribuir con más conocimiento y aplicaciones para la solución de problemas.

Sin embargo, no tenemos que estar de acuerdo con todo el conocimiento publicado, posiblemente se haya incurrido en algún problema metodológico, o no se hubieran considerado explicaciones alternativas al fenómeno; diversos estudios difieren en la explicación de fenómenos similares, otros proponen factores no considerados previamente, etc. En ocasiones no se definió adecuadamente el fenómeno de estudio, los resultados principales no son coincidentes con el objetivo o son difíciles de interpretar; se duda de la precisión y rigor metodológico asociado a la toma de decisiones de trabajos previos, las conclusiones muestran algún sesgo explicativo, entre otros aspectos. Estas consideraciones han de ser incluidas como elementos de las justificaciones, aunado a las propuestas de investigación encaminadas a solventar tales factores.

Una premisa central en el trabajo de investigación científica es la de que *toda explicación, intervención, evaluación o investigación es perfectible*, para ello debemos conocer el fenómeno, analizar y evaluar los argumentos sustentados en la literatura, y proponer rutas de acción

alternativa para contribuir al avance disciplinar o para comprender los objetos de estudio. Como se podrá notar, estos aspectos se encuentran incorporados, explícita o implícitamente, en la definición aportada por Levy (1997).

De acuerdo con la APA (American Psychological Association, 2013), generadora de convenciones disciplinares para la formación de profesionales, las directrices centrales se constituyen en el dominio de: los procesos básicos disciplinares, la investigación científica y el pensamiento crítico, la responsabilidad social y ética en un mundo diverso, la comunicación, y el desarrollo profesional. La consideración de estos elementos es sustantiva en la tarea del ejercicio de la labor tutorial y de dirección de tesis, como elementos focales en la formación profesional en Ciencias del Comportamiento CC.

La **interacción comunicativa** se constituye, también, en un elemento importante dentro del trabajo tutorial misma que puede analizarse con base en cuatro principios: Asegurar una interacción en lugar de un proceso de transmisión directa y generar retroalimentación basada en evidencias para validar cómo se interpreta el mensaje y qué impacto tiene; Reducir la incertidumbre innecesaria, discutiendo abiertamente las áreas donde falta conocimiento; Planificación y pensamiento en términos de resultados esperados, actuando de acuerdo con el objetivo a lograr mediante la comunicación; demostrar dinamismo y flexibilidad de acuerdo al tutorado, haciéndole participar activamente, entre otros aspectos (Silverman et al., 2013).

### **Un modelo de análisis estratégico como vía para la acción tutorial y de dirección de tesis**

El propósito de esta sección es relacionar el MAE txt (ver ANEXO), con la conceptualización que se ha realizado sobre pensamiento crítico y comunicación (LabHMC, 2021).

Un primer componente del MAE txt radica en identificar y evaluar las justificaciones que la literatura previa ha utilizado para fundamentar la relevancia de una investigación. Una **Justificación Teórica** contiene, explicaciones vigentes y potenciales sobre el objeto de estudio que provienen de supuestos que sobre el mundo sostienen los autores (p.e., materialismo, racionalismo, libre albedrío, maleabilidad, contextualismo, etc.). La identificación de los **Supuestos Básicos** constituye la base del pensamiento crítico, y respaldado en ello es que puede establecerse una interacción productiva tutor-estudiante dirigida no

solo a la identificación y evaluación de las justificaciones de los autores a analizar para sustentar una interpretación o incluso un nuevo estudio, en donde podamos promover nuevas aportaciones conceptuales e interpretativas al fenómeno (LabHMC, 2021). En concreto, una **justificación teórica** contiene dos componentes sustantivos relacionados: los aspectos que se han identificado como relevantes en tanto constituyen “lagunas de conocimiento” y las vías potenciales para solventar dicha problemática conceptual. El trabajo para identificar dicha estructura en diversos contextos, lecturas y exposiciones constituye una vía didáctica para aprender de como argumentan los expertos al respecto y para utilizar potencialmente esas herramientas para construir problemáticas a resolver en el trabajo potencial de investigación, intervención y evaluación. Esta estructura, basada en los conocimientos básicos de la disciplina propuestos por la APA (Guidelines, 2.0) se comparte con otras formas de justificación que se encuentran en los textos científicos, como las justificaciones metodológicas y sociales.

Las **Justificaciones Metodológicas**, existentes en los artículos empíricos que delimitan sus procedimientos y diseño, son aspectos para considerar que un trabajo de investigación refleja evidencias válidas y confiables. Para ello el análisis minucioso de las contrastaciones realizadas para llegar a una conclusión (p.e., entre grupo experimental y control), artefactos que afectan la validez experimental (p.e., historia, maduración, instrumentación), desechar explicaciones alternativas no válidas, replicabilidad del estudio (Rosenthal & Rosnow, 1969), son componentes que los expertos evalúan para considerar la aprobación de un proyecto de investigación, trayecto que no solo cubren los investigadores para solicitar financiamiento o cuando someten un artículo a una revista especializada, sino que también se requiere lo recorran los estudiantes en la elaboración, desarrollo y defensa de un proyecto de tesis, como parte de su formación.

Además, desde el proceso constructivo de la disciplina existe un sinnúmero de convenciones disciplinarias y normativas, que sustentan la **Justificación Social** de un trabajo, en tanto sus productos se deriven de procesos de investigación bajo los principios de beneficio y no perjuicio a la sociedad, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia y respeto por los derechos humanos y por la dignidad de los participantes (APA Principles, 2010). En nuestro medio existen diversas instancias que cuidan que se preserven

los principales principios de seguridad, ética y respeto a los derechos humanos como el Código ético de la sociedad mexicana de Psicología, el reglamento de seguridad y coordinación en materia de investigación para la salud en la UNAM (como ejemplo de convenciones institucionales), la norma oficial mexicana para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos (NOMO 2 SSA3, 2012) entre otras. Por ello, es indispensable que la población tutorada atienda estos factores desde la concepción de sus proyectos. El trabajo tutorial, debe acompañar al estudiantado durante la planeación y desarrollo de la tesis, de tal forma que se ponderen los beneficios potenciales que se deriven y se prevengan aquellos que posiblemente les afecten. Entonces, explorar si los trabajos previos respetan estos principios es crítico como parte de la tarea para fundamentar la calidad de una investigación, si existen dudas al respecto el estudiante se enfrenta a la posibilidad de evaluar y cuestionar tales errores de omisión o comisión; la consecuencia de hacerlo adecuadamente puede sentar la base para sustentar alternativas de acción y corrección, no solo como una tarea de comprensión crítica de los trabajos previos sino hasta de generar trabajos propios que corrijan tal problemática. ¿Acaso no son éstas las vías de Justificación no solo social, sino conceptual y metodológica que todo tutorado habría de afrontar en su formación?

Una tarea formativa inicial para promover en los estudiantes radica en la identificación y análisis de los supuestos que dan forma lógica a las explicaciones sustentadas. Los **Supuestos** constituyen las raíces históricas o *metáforas de raíz* de una teoría, así como las implicaciones y consecuencias de su interpretación o aplicación (Slife & Williams, 1995; Slife, et al., 2005). Si bien es una tarea compleja, su ejercicio es crítico en el proceso formativo. Por ello, la actividad tutorial implica redirigir al estudiante a actividades lectoras y de discusión grupal sobre las implicaciones y consecuencias de diversas modalidades de supuestos, preconcepciones disciplinarias y creencias. Este componente, se vincula relacionamente con los elementos de justificación de la investigación y con los de las conclusiones y discusión del trabajo.

Un componente central es el **objetivo**. En general, es conveniente identificar los componentes de los objetivos de una investigación, su contribución esperada, los criterios y las condiciones en las que se va a exhibir el logro de la meta. Así, una tarea elemental radica en evaluar la coherencia de lo propuesto con lo

logrado, el carácter relacional de sus componentes es crítico para la evaluación de la coherencia de la investigación como un todo.

Todo trabajo de investigación contiene, al menos, dos clases de **estrategias**, las **argumentativas** y las **metodológicas**. La identificación de los argumentos utilizados por los autores para convencer a sus lectores; la especificación del plan de argumentación y exposición que utilizará el tutor para guiar al estudiante; y el diseño del plan de argumentación que el estudiante utilizará para el desarrollo y cumplimiento de su objetivo son componentes centrales en esta tarea. Aprender de la argumentación de los autores es importante, pero también lo es aprender de los argumentos de los tutores y sobre todo aprender a presentar argumentos convincentes a la audiencia, en el sentido de que esta presentación dependa del contexto de la interacción o productos a plantear.

En tanto de la **Estrategia Metodológica**, ¿Qué comparaciones se establecen? ¿Por qué? ¿sobre qué personas, eventos u objetos centramos nuestra atención (plan de muestreo) ?; ¿El diseño de investigación es pertinente? En general, su cobertura se puede extender hacia diversos campos como la investigación básica, la investigación aplicada, la investigación traslacional, la evaluación de programas, la evaluación diagnóstica, formativa y sumaria, entre diversas actividades de toma de decisiones.

La **Unidad de Análisis** u objeto de estudio constituye un componente al cual debemos prestar atención deliberada. Así, la unidad de análisis requiere la medición y los indicadores de su estabilidad y/o cambio; la interrelación funcional entre las variables independientes y las dependientes. Este componente se vincula no solo con los aspectos de validez interna del estudio, sino también es relevante para la identificación de los **resultados principales** del trabajo.

Todo proyecto en curso debe perseguir la **coherencia** entre los diferentes componentes del estudio, la lógica argumentativa entre secciones, con la literatura previa; entre resultados, objetivos y conclusiones. Todo lo anterior es evaluable y puede generar retroalimentación tutor-estudiante sobre lo planeado y lo logrado. Que el estudiantado “descubra” incoherencia en trabajos previos representa un logro importante, pero sobre todo mantener coherencia en su propio trabajo constituye un aspecto formativo de alto valor.

Generalmente, los trabajos de investigación empírica aportan gran cantidad de datos, pero

¿podemos identificar los **resultados principales**?, ¿la contribución que hace el trabajo revisado o desarrollado? En otras palabras, la identificación de lo relevante y de lo secundario, en un contexto de conocimiento de la literatura respectiva, representa ejercicio de pensamiento crítico. En este sector de trabajo podemos ubicar, los posibles cuestionamientos que el lector puede realizar sobre el trabajo revisado y las conclusiones a las que llega el autor correspondiente y por supuesto transferir esas habilidades para cuando deba de formular sus propias conclusiones.

Finalmente, **formular conclusiones** sobre la relevancia del trabajo, las áreas de oportunidad son fundamentales en el proceso formativo y profesional. Entonces, no basta con identificar mediante la lectura crítica las estrategias que han seguido autores previos, el reto fundamental radica en que el análisis de los componentes revisados mediante una evaluación estratégica de textos conduzca hacia la formulación de proyectos creativos que coadyuven al avance disciplinario en sus múltiples aristas.

#### **Prospectiva.**

Este trabajo revisó tres, “habilidades blandas”, la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la comunicación, asociados con la labor tutorial. Esta labor implica la comprensión de la dinámica de cambio hacia los objetos referentes y la promoción de la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje.

Los componentes académicos, en la labor tutorial, involucran el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, la motivación y la individualización de la atención a las necesidades particulares de los estudiantes. Como Romo (2011) propone, debemos aportar herramientas para la acción tutorial: empatía, detección sistemática de dificultades, problemas de orden conceptual y metodológico; e incluso sugiere prestar atención a las dificultades personales, sociales, y psicológicas del estudiantado, labor que parece difícil pero que es sugerida como parte del acompañamiento sobre todo en aquellos programas en donde el trabajo tutorial inicia desde el ingreso a las IES.

Finalmente, el lab HMC (2021) ha identificado una gran variedad de áreas de oportunidad en el seguimiento del MAE txt, cada vez más abordados en IES. El trabajo de su transferencia, categorías de ejecución difíciles de establecer (p.e., supuestos básicos, estrategia metodológica, coherencia metodológica interna), representan ámbitos a los que se debe prestar mayor atención.

Finalmente, en un trabajo reciente, Ponce et al.,

(2022) enfatizan la necesidad de desarrollar programas sistemáticos de evaluación de la labor tutorial a lo largo del proceso formativo ya que la tutoría ayuda al estudiante a:

Comprender y asumir las consecuencias de sus actos y contribuye a definir su plan de vida, para que fortalezca su autoestima y desarrolle habilidades para relacionarse con otros.

Identificar complicaciones en el aprendizaje y a realizar actividades pertinentes para resolver sus problemas escolares.

Fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal.

Como se visualiza en estas propuestas, centradas básicamente en la formación en investigación, el trabajo tutorial representa diversas vías a desarrollar y evaluar, retos que las IES deberán enfrentar racional y sistemáticamente.

## REFERENCIAS

American Psychological Association. (2013). Learning Goals & Outcomes: APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major Version 2.0. <https://www.apa.org/ed/precollege/about/learning-goals.pdf>

Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (SEP, 2014).

El programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA) de la OCDE (2013).

Flores, M.R., y Otero, A.A. (2013). Lectura inteligente: leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. *Memorias de la Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. [Http://www.clabes2013alfaguia.org.pa/docs/Libro\\_de\\_actas\\_III\\_CLABES.pdf](http://www.clabes2013alfaguia.org.pa/docs/Libro_de_actas_III_CLABES.pdf).

Hernández, S.P. (2014). La **Educación Superior** en México. Entre la Política Educativa del Estado y la ANUIES: balance preliminar. *Revista de la Educación Superior*, XLIII, 3, 171-174.

Espinosa, R.J., Santoyo, V.C., y Colmenares, V.L. (2010). Mejoramiento de habilidades de análisis estratégicas de textos en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36, 65-86.

LAB HMC, Laboratorio de evaluación y enseñanza de habilidades metodológicas y conceptuales (2021). *Habilidades metodológicas y conceptuales: Hacia la formación en toma de decisiones y pensamiento crítico*.

UNAM, PAPIIT: IN306019.

Levy, D.A. (1997). *Tools of critical thinking: metathoughts for Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Ponce, S., García, B., Romo, A. & Aviña, I. (2022). Caracterización de los instrumentos de evaluación de tutores universitarios. *Perfiles Educativos*, XLIV, 176, 2022 | IISUE-UNAM. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60253>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2013). PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. París: OECD Publishing.

Quesada, C.R. (2001). Formación de habilidades profesionales: Una modalidad basada en solución de problemas. En C. Santoyo (Comp.). *Aportaciones al estudio de la formación en habilidades metodológicas y profesionales en ciencias del comportamiento* (pp. 41-74). PAPIME/UNAM.

Romo, L. A. (2011). *La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a los estudiantes*, Colección Cuadernos de Casa ANUIES.

Rosenthal, R., & Rosnow, R.L. (1969). *Artifact in behavioral research*. London: Academic Press.

Santoyo, V.C. (2001). *Aportaciones al estudio de la formación en habilidades metodológicas y profesionales en ciencias del comportamiento*. PAPIME/UNAM.

Santoyo, V.C. (2012). Comprensión de la lectura científica, ¿supervivencia académica? *Ciencia y Desarrollo*, julio-agosto.

Santoyo, V.C. y Colmenares, V.L. (2016). Comprensión de textos científicos y profesionales. Competencias básicas en la formación universitaria. *Revista de Sistemas y Gestión Universitaria*, 1, 1, 1-15).

Silverman, J., Kurtz, S. & Draper, J. (2013). *Skills for Communicating with Patients* (3rd ed.). CRC Press.

Slife, B.D., & Williams, R.N. (1995). *What's behind the research: discovering hidden assumptions in the behavioral sciences*. Thousand Oaks, C.A.: Sage.

Slife, B. D., Yanchar, S., Reber, J. (2005). Thinking critically about critical thinking. In B.D. Slife, J. Reber, & F. Richardson (Eds.), *Critical thinking about psychology: Hidden assumptions and plausible alternatives*. (Pp. 3 – 14). Washington, D. C.: American Psychological Association Press.

**ANEXO.**

NIVEL DE EJECUCIÓN	CATEGORÍAS Y TAREAS	OBJETO DE ANALISIS
Identificar o deducir elementos clave, algunos de los cuáles pueden no ser explícitos o textuales.	<b>Justificaciones:</b> teórica (JT), metodológica (JM) y/o Social (JS).  <b>Supuestos Básicos (SB).</b>  <b>Planteamiento del Objetivo.</b>	Derivar los argumentos que fundamentan la relevancia, contribución o impacto esperado del txt. Premisas en las que los autores basan su explicación. Qué se pretende lograr con el estudio o el txt.
Identificar e integrar la relación entre elementos.	Identificar o plantear la <b>Unidad de Análisis (UA)</b> . Reconocer y describir la <b>Estrategia Argumentativa (Ea)</b> .  Reconocer y describir la <b>Estrategia Metodológica (Em)</b>	Relación funcional entre variables (VI/VD). Argumentos para convencer a la audiencia; reflexión sobre como los expertos razonan y organización la información. Identificar diseños de investigación y control experimental que influyen en la calidad y validez del estudio.
Integración, Síntesis y Evaluación de lo leído.	Evaluar la <b>coherencia o validez interna</b> de la argumentación o de la investigación (CI).  Evaluar la <b>coherencia o validez externa</b> de la argumentación o de la investigación (CE).  Evaluar las <b>conclusiones de los autores (Caa)</b> .	Juzgar la estructura lógica del objetivo, justificaciones, supuestos, estrategias y conclusiones; evaluar si existen explicaciones alternativas. Coherencia del texto con el contexto científico; ¿los resultados pueden generalizarse? Contraste del objetivo y el método con las conclusiones;
Generar hipótesis alternativas, ponerlas a prueba.	Generar <b>conclusiones propias (Cp)</b> ; Proponer <b>cursos alternativos de acción (Caa)</b> .	Integrar y evaluar la lectura con conocimiento previo. Propuestas de mejoramiento del estudio. Prospectivas a partir del txt analizado.

**Modelo de Análisis Estratégico de Textos Científicos en Ciencias del Comportamiento.** Niveles de ejecución, categorías y tareas, objetos de análisis. (Adaptado de Santoyo y Colmenares, 2016).

# Efectos en la inteligencia emocional de niños escolares del programa “El juego de las emociones”

## *Effects on the emotional intelligence of school children of the program "The game of emotions".*

Karla Vanesa **Bautista-González**  
Blanca Ivet **Chávez-Soto**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza Campus III Tlaxcala  
Ex Fábrica De San Manuel S/N, Col. San Manuel Entre Corregidora y Camino A  
Zautla, San Miguel Contla, Santa Cruz Tlaxcala.  
MÉXICO

Correos electrónicos: karlavanesabg@gmail.com  
blanca.chavez@zaragoza.unam.mx  
Tel. (+52) 555623 0588

Artículo recibido: 9 de noviembre de 2022; aceptado: 28 de noviembre de 2022.

### RESUMEN

La inteligencia emocional (IE) es una capacidad esencial en las personas para manejar sus sentimientos en distintas situaciones. El objetivo de este trabajo fue evaluar los efectos de un programa psicoeducativo diseñado para mejorar la IE en niños de primaria en el retorno a clases presenciales después del confinamiento por la pandemia de COVID-19. Es un estudio cuantitativo con un diseño cuasiexperimental, con un pre test y un post test. Participaron seis niños de sexto de primaria con bajos niveles de IE. Se emplearon el Test de Inteligencia emocional y el programa “El juego de las emociones: aprendo a conocerme”. Los resultados mostraron que al terminar la intervención los niños incrementaron significativamente su IE ( $p= 0.043$ ,  $\alpha 0.05$ ). Se concluye que el programa de intervención logró incrementar las habilidades emocionales en los niños por lo que es importante incorporar este tipo de estrategias en los estudiantes de educación primaria.

### ABSTRACT

Emotional intelligence is a line of research that has been on the rise in recent years. Emotional intelligence (EI) is an essential ability in people to manage their feelings in different situations. The objective of this work was to evaluate the effects of a psychoeducational program designed to improve EI in primary school children on their return to face-to-face classes after confinement due to the COVID-19 pandemic. It is a quantitative study, with a quasi-experimental design, with a pre-test and a post-test. Six sixth grade children with low levels of EI participated. The Emotional Intelligence Test and the program "The game of emotions: I learn to know myself" were used. The results showed that at the end of the intervention the children significantly increased their EI ( $p= 0.043$ ,  $\alpha 0.05$ ). It is concluded that the intervention program was able to increase emotional skills in children, so it is important to incorporate this type of strategy in primary school students.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, programa psicoeducativo, estudiantes de primaria, manejo de emociones

**Key words:** Emotional intelligence, psychoeducational program, psychoeducational program, primary school students, emotion management

## El COVID-19 y la Salud Mental en la infancia

Ante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 distintos investigadores coincidieron en que las estrategias adoptadas por los gobiernos para prevenir el contagio fueron drásticas al cambiar el estilo de vida de las personas, las medidas de higiene como el lavado continuo de manos y limpieza de superficies, el uso de mascarillas, el distanciamiento social y el confinamiento, aunado con el miedo a enfermar tuvieron repercusiones en la esfera psicológica de los individuos al provocar distintos sentimientos como miedo, tristeza, ansiedad, pensamientos suicidas, entre otros (Ruíz-Frutos & Gómez Salgado, 2021).

Lo descrito anteriormente, se evidenció en un estudio realizado por López-Martínez y Serrano-Ibáñez (2022) al encontrar en nueve artículos que evaluaron el impacto de la pandemia en distintos sectores de la población de los países iberoamericanos datos que mostraron incrementos en la sintomatología ansiosa, depresiva, soledad e ideación suicida lo cual con llevó a que las personas solicitaran una mayor cantidad de atención psicológica. Al respecto, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, S/F) reconoció que el miedo, la preocupación y el estrés son respuestas normales ante los momentos de incertidumbre o en situaciones de cambios, por lo que es comprensible que durante la pandemia las personas expresaran estos sentimientos.

Cabe mencionar que, en esta nueva realidad, una de las poblaciones más vulnerables han sido los niños, quienes experimentaron diversas situaciones como el cierre de las escuelas, el aprendizaje a través de nuevas modalidades y la exposición a una gran cantidad de información a través de distintos medios, lo cual afectó sus rutinas. Al respecto Paricio y Velasco (2020) realizaron una revisión bibliográfica de 27 documentos que se enfocaron en analizar los efectos de la pandemia en la población infanto-juvenil en los que se detectó que dentro de las principales repercusiones del COVID-19 en los niños fueron el incremento de los problemas conductuales y emocionales.

En México, Chávez et al. (2021; 2022) a través de una encuesta digital diseñada para que los padres de familia reportaran los cambios emocionales de sus hijos durante el confinamiento por la pandemia se encontró que hubo una mayor cantidad de sintomatología depresiva, ansiosa y problemas conductuales. Por esta razón, distintos organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud y la OPS han

reconocido la importancia de brindar apoyo psicológico a la población infantil a través de propuesta psicoeducativas que les ayuden al manejo de sus emociones y por ende se favorezcan sus competencias resilientes (Paricio & Velasco, 2020).

### Inteligencia emocional

En la vida diaria se experimentan diversas emociones ante las situaciones cotidianas, en este sentido la respuesta propia de las emociones hace referencia a procesos multidimensionales de tipo neurofisiológico, motor y cognitivo que permiten una adaptación a estímulos ambientales, guían nuestras decisiones en todo momento y son parte de la inteligencia (Bisquerra, 2003, Vivas et al., 2007).

Para autores como Cholí, (2005) las emociones básicas se identifican con mayor facilidad y estas son: alegría, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y asco, pero de estas surgen otras más complejas, las cuales son importantes conocer y manejar, de esta necesidad surgió el concepto de inteligencia emocional (IE) el cual fue definido por Salovey y Mayer (1997) como la habilidad personal que permite la percepción de los sentimientos y emociones de forma adecuada, al entender y regular las emociones propias y reconocer las de los demás. Además, estos autores indicaron que la inteligencia emocional incluye la expresión de las emociones, la comunicación verbal y no verbal, así como la regulación, habilidades que ayudan a dirigir el comportamiento de las personas y a la resolución de los problemas. De esta manera el modelo propuesto tiene cuatro factores importantes:

- **Percepción emocional:** Considera tres habilidades, la identificación de las emociones propias y ajenas, la expresión de las emociones a través de la comunicación verbal y no verbal, capacidad para reconocer las emociones verdaderas.
- **Integración emocional:** Es la habilidad para experimentar sentimientos que activan los procesos cognitivos: memoria, razonamiento, pensamiento crítico y creativo, así como la toma de decisiones.
- **Comprensión emocional:** Se divide en cuatro habilidades como la comprensión de la emoción, etiquetar y reconocer las palabras concretas, comprensión de emociones complejas y ambivalentes, así como reconocer la transición entre las emociones.
- **Regulación emocional:** Capacidad para

controlar las emociones, al moderar los sentimientos negativos y potencializar los positivos.

Por otro lado, Goleman (2008) consideró a la inteligencia emocional como el raciocinio que ayuda al manejo de los estados de ánimo que presentan las relaciones con el entorno y la persona misma. Igualmente, identificó los componentes que integran la inteligencia emocional, los cuales son el autoconocimiento emocional (saber expresar los sentimientos), autocontrol emocional (manejar los impulsos), auto-motivación (impulsa a alcanzar metas), empatía (compartir sentimientos con otras personas) y relaciones interpersonales (vincularse de manera efectiva). En esta clasificación se agregaron factores sociales, pues la IE no solo es una habilidad personal, sino colectiva, debido a que esta capacidad facilita las relaciones sociales, al empatizar con los demás, de manera que será sinónimo de vida y estilos de convivencia. Además, para Fernández-Berrocal y Ramos (2002) la inteligencia emocional, se desarrolla a partir de tres procesos:

- **Percibir:** se refiere a reconocer las emociones que se experimentan.
- **Comprender:** permite integrar los sentimientos a los pensamientos.
- **Regular:** dirigir y manejar las emociones de forma positiva, lo cual ayuda actuar de forma adecuada ante las situaciones.

A partir de este proceso, se entiende que la IE, es el factor que permite sobrellevar las situaciones de la vida diaria, al favorecer su correcto manejo ante los demás.

Otro autor importante que ha contribuido en el área de la inteligencia emocional es Bar-On (1997) quien proporcionó un modelo que está compuesto por varios componentes: el intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y del estado de ánimo en general. Por lo que esta propuesta destacó un conjunto detallado de habilidades personales, sociales y emocionales que intervienen en la adaptación y afrontamiento de las distintas demandas del medio ambiente.

En cuanto al modelo propuesto por Vallés & Vallés (1999) se visualiza a la inteligencia emocional como una cadena de habilidades que ayudan al ajuste del individuo, por medio de los siguientes aspectos: conocerse así mismo, automotivarse, tolerar la frustración, llegar a acuerdos razonables, identificación de situaciones positivas y negativas, optimismo,

controlar pensamientos y autoverbalizaciones para dirigir el comportamiento, defenderse de las situaciones mediante el diálogo, escuchar activamente, entre otras, que permiten adaptarse a nuevas situaciones de la vida cotidiana.

Para Gallardo (2006) y Carrillo et al. (2018) es claro que el desarrollo de la inteligencia emocional es evolutivo, es decir que el niño a través de su maduración neuronal tiene la capacidad para entender las emociones, pero el estar inmerso en un ambiente sociocultural le permite mantener contacto con otras personas que serán significativas en su vida, lo que le ayuda a su desarrollo socioemocional. Este mismo autor señaló que, debido a la estructura social actual, tanto del ambiente familiar como escolar, hace que se dificulte la enseñanza y apropiación de la capacidad afectiva en los infantes. Por esta razón, distintos autores como Sánchez-Gómez et al. (2020, 2021), Ruíz-Núñez (2019) han reconocido la importancia de fomentar la IE en niños porque estas habilidades les ayudarán a manejar de una forma óptima las exigencias de su contexto sociocultural.

### **Programas enfocados a mejorar la inteligencia emocional**

Mejorar las habilidades emocionales a través de programas de intervención psicoeducativos se ha planteado como una prioridad en los últimos años, debido a que las competencias que desarrollan los infantes son necesarias para la convivencia y adaptación a su entorno. Para Sánchez-Gómez et al. (2021) el trabajar con niños que viven en situaciones vulnerables es indispensable porque estas condiciones tienen efectos negativos en su vida, pero también reconocieron que pese a estas circunstancias coexisten los factores protectores como la IE. En un estudio realizado con niños de entre seis y doce años que pertenecían a familias vulnerables y los cuales participaron durante 13 sesiones en un programa de intervención para mejorar la inteligencia emocional, que estaba constituido por cuatro módulos con los siguientes temas: 1. Percepción y expresión emocional (Autoconocimiento); 2. Utilización de emociones; 3. Comprensión emocional; y, 4. Regulación emocional. Se planteó que el programa mostrará implicaciones prácticas en el grupo de participantes al mejorar la adaptación del grupo ante situaciones de riesgo.

Por otro lado, Ruíz-Núñez y Buselas-Herreras (2019) diseñaron una propuesta de intervención para desarrollar las competencias socioemocionales y morales en un grupo de niños de 6 a 12 años. Se crearon



doce sesiones en las cuales se consideraron actividades para trabajar el agradecimiento, el saber perdonar, el manejo de emociones, identificación de situaciones que los hacían sentir cómodos e incómodos y la reconciliación. Con esta iniciativa se pretende que los niños adquieran estrategias que les ayuden en distintas esferas de su vida.

Sánchez- Gómez et al. (2020) realizaron una propuesta para trabajar la IE en adolescentes y de esta manera disminuir la ansiedad, la intervención educativa se diseñó a través de 18 sesiones y contenía actividades que se basaron en los modelos de Bar-On, Salovey y Mayer. Los temas sugeridos para el trabajo fueron el autoconcepto, autoestima y autoconocimiento, expresión emocional y autoconciencia, identificación, comprensión, utilización y gestión emocionales, empatía y relaciones interpersonales, gestión de estrés, asertividad y toma de decisiones. Se espera con este programa favorecer las destrezas emocionales en los niños y de esta forma ayudarlos a gestionar de mejor forma sus sentimientos.

En México, Chávez (2010) realizó una propuesta para trabajar con temas de inteligencia emocional en niños de preescolar a través de la revisión documental y con la consulta del programa de competencias establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), de esta manera diseñó una serie de estrategias didácticas para que el docente dentro de su aula favoreciera la IE en los infantes, cabe mencionar que esta iniciativa no se realizó en las escuelas y sólo se conformó de forma teórica.

Por su parte, en un estudio realizado en México con estudiantes sobresalientes de educación primaria se diseñó un programa de intervención para favorecer la inteligencia emocional al considerar que es una variable que es capaz de ayudar al desarrollo de otras áreas del individuo, de tal forma que al finalizar la intervención se encontró que en los 13 niños que participaron se dieron incrementos en las variables de razonamiento perceptual, la inteligencia general evaluada con la prueba WISC IV, en el autoconcepto académico y en la inteligencia emocional, además disminuyó la conducta antisocial en los estudiantes, lo anterior demostró la efectividad de la intervención psicoeducativa en esta muestra de niños (González, 2017).

Finalmente, se debe mencionar que en un estudio sistemático con 12 artículos que contenían programas para favorecer la inteligencia emocional se han encontrado como beneficios el desarrollo personal y que se favorecen las relaciones entre sus pares

(Vergaray et al., 2021). Pese a esta evidencia, es importante mencionar que algunos de los programas sólo se han quedado como propuestas de intervención y no se conocen completamente sus resultados (Chávez, 2010; Sánchez-Gómez et al., 2020; 2021; Ruíz-Núñez & Buselas-Herrerías, 2019).

Con base en lo expuesto con anterioridad, es pertinente recordar que actualmente existe en el mundo una situación de pandemia, que conllevó al confinamiento de las personas y con el retorno a la nueva normalidad surgieron otros retos como el incremento de las enfermedades emocionales en los niños y como se ha sugerido en los distintos estudios una forma de atenderlos es a través de intervenciones enfocadas en favorecer la IE.

### **Objetivo**

La presente investigación forma parte del proyecto PAPIIT IN301921 y tuvo como objetivo evaluar los efectos de un programa psicoeducativo diseñado para mejorar la inteligencia emocional en niños de primaria en el retorno a clases presenciales después del confinamiento por la pandemia de COVID-19.

### **MÉTODO**

El presente trabajo es de tipo cuantitativo, con un diseño cuasi experimental con un pre test y un post test (Kerlinger & Lee, 2001).

### **Participantes**

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. En el estudio participaron seis niños (una mujer y cinco hombres) con bajo nivel de inteligencia emocional de sexto grado de primaria, con un rango de edad de 11 a 12 años, quienes estaban inscritos en una escuela pública ubicada en el municipio de Apizaco, Tlaxcala, México.

### **Instrumentos**

Las siguientes herramientas se emplearon para realizar el programa:

- **Consentimiento informado:** Documento informativo con los objetivos y la forma de trabajo, que fue firmado por los padres para que sus niños participaran en el programa.
- **Test de inteligencia emocional** (Vallés & Vallés, 2000): El instrumento está conformado por 45 reactivos que miden el coeficiente emocional de los estudiantes, se contesta con una escala tipo liker donde 1 es nunca, 2 algunas veces y 3 siempre y cuenta con una consistencia interna de 0.85 obtenido por una Alfa de Cronbach. La prueba evalúa las

siguientes competencias emocionales: autoconciencia, autocontrol, asertividad, habilidades sociales, empatía y motivación. Además, la suma total de la prueba es de 45 a 135 y permite reconocer tres niveles de IE: el primero corresponde al grupo bajo que son aquellos niños con puntuaciones entre 45 y 90, los promedio obtienen estimaciones que van de 91 a 114 y finalmente los altos se ubican con puntajes de 115 a 135.

- **Programa psicoeducativo El Juego de las Emociones: Aprendo a Conocerme.** Está conformado por cinco sesiones, que se realizaron una vez a la semana, con un tiempo aproximado de una hora con 30 minutos y tenían el propósito de mejorar la inteligencia emocional, los temas que se consideraron pertinentes fueron: identificación de emociones, reconocimiento de las emociones, empatía y manejo de emociones, para elaborarla se tomaron como marco de referencia los modelos de Bar-On (1997), Salovey y Mayer (1997).

### Procedimiento

Para realizar la investigación se hizo lo siguiente:

La muestra total de alumnos de sexto grado fue de 67 niños (35 hombres y 32 mujeres) quienes contestaron el Test de inteligencia emocional (pre test) y con base en los resultados se encontró que 17 estudiantes obtuvieron puntuaciones altas, 32 dentro del promedio y 18 con bajos niveles. Posteriormente, se realizó una junta informativa con los padres de familia del grupo de alumnos con baja IE para invitarlos a participar en el programa psicoeducativo denominado "El juego de las emociones: aprendo a conocerme", se les explicó el objetivo y la información sobre las actividades que se realizarían con sus hijos y se les dio a firmar el consentimiento informado, a esta reunión acudieron seis padres de familia los cuales accedieron a que sus hijos asistieran a las sesiones.

Otro punto para resaltar es que para el diseño de las actividades se consideró el perfil de los niños con bajo nivel de inteligencia emocional, las propuestas de intervención basadas en favorecer las competencias de IE en niños (González, 2017; Sánchez-Gómez et al., 2020; 2021; Ruíz-Núñez & Buselas-Herrerías, 2019), así como los modelos teóricos de Bar-On (1997), Mayer y Salovey (1997). Las características del programa se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 1.**

*Sesiones, objetivos y actividades del programa psicoeducativo*

Sesiones	Objetivo	Actividades
1	Realizar actividades de integración que permitan la obtención de un agradable ambiente de trabajo entre el expositor y el grupo.	- El cartero
2	Reconocer emociones, síntomas físicos, psicológicos y eventos que las desencadenan en niños de primaria.	- Cortometraje - Memorama de emociones
3	Reconocer las emociones de los compañeros y personas que rodean a los niños de primaria	- Stop de emociones
4	Identificar el concepto, características y comportamientos de valores empáticos en niños de primaria.	- Me pongo en tus zapatos - Caja de las emociones
5	Desarrollar herramientas para el manejo y control de emociones en niños de primaria	- Cortometrajes - Mandalas

**Nota:** Elaboración propia.

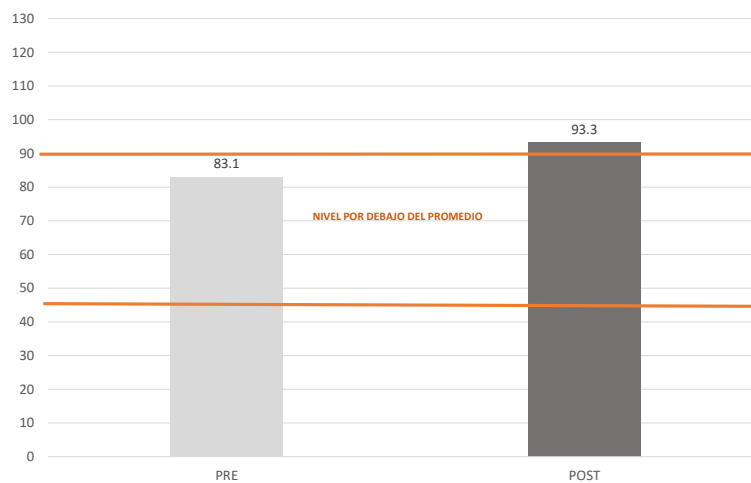
Cabe mencionar que a lo largo de la instrumentación del programa se emplearon distintos productos escritos que permitieron conocer lo que los estudiantes consideraron que aprendieron con las actividades y estos datos se presentan de forma cualitativa. Además, para determinar los efectos de la intervención psicoeducativa se aplicó nuevamente el Test de Inteligencia Emocional de Vallés y Vallés (post test) y los resultados de estos instrumentos se analizaron mediante una prueba no paramétrica de Wilcoxon.

## RESULTADOS

Para determinar los cambios de los estudiantes, se realizó un pretest y un post test con las puntuaciones obtenidas del Test de Inteligencia Emocional (Vallés & Vallés, 2000). Estos datos se capturaron en el programa estadístico SPSS V. 22, posteriormente se realizó una prueba no paramétrica de Wilcoxon, la cual mostró que hubo incrementos significativos en los niveles de Inteligencia Emocional ( $p= 0.043$ ,  $\alpha 0.05$ ) en los participantes después de haber asistido a la intervención psicoeducativa (Figura 3).

**Figura 3**

*Puntuaciones medias de la inteligencia emocional de los estudiantes antes y después del programa psicoeducativo*



**Nota:** Elaboración propia.

Al analizar las subescalas, se encontraron incrementos en todas las dimensiones, autoconciencia ( $p= 0.141$ ,  $\alpha 0.05$ ), autocontrol ( $p= 0.084$ ,  $\alpha 0.05$ ), asertividad ( $p= 0.206$ ,  $\alpha 0.05$ ), habilidades sociales ( $p= 0.557$ ,  $\alpha 0.05$ ) y empatía ( $p= 0.066$ ,  $\alpha 0.05$ ), pero sólo fue significativo en la subescala de motivación ( $p= 0.024$ ,  $\alpha 0.05$ ). Estos datos sugirieron que los niños al finalizar el programa, fueron capaces de reconocer sus propios estados de ánimo, recursos e intuiciones bajo las que guían sus pensamientos y conductas, también lograron expresar de mejor forma sus deseos, se caracterizaron por ser más amables, francos, abiertos y directos en lo que quieren comunicar sin lastimar a los demás, así mismo desarrollaron herramientas para manejar y enfrentar situaciones complicadas actuando de una forma tranquila y resiliente, pero aún se sienten poco competentes de enfrentar situaciones complicadas (Figura 4).

Posteriormente, se hizo un análisis individual y se encontró que cinco de los seis participantes mostraron incrementos entre el nivel pretest y el post test al finalizar el programa psicoeducativo. Cabe indicar que el niño que mantuvo su misma puntuación, durante las sesiones se percibió con una conducta de rechazo hacia el programa pues se le notaba distraído, sin interés y en ocasiones enojado.

Los datos que se presentan en este apartado se tomaron de la evaluación que se realizó al final de cada una de las cinco sesiones programadas para el programa psicoeducativo a través de los productos escritos por los niños.

A continuación se describen de manera complementaria algunos comentarios de los estudiantes en cada una de las sesiones.

En la primera sesión se tuvo como objetivo realizar actividades de integración que permitieron un ambiente agradable de trabajo, por este motivo se llevó a cabo la tarea titulada "El cartero", en la cual los niños

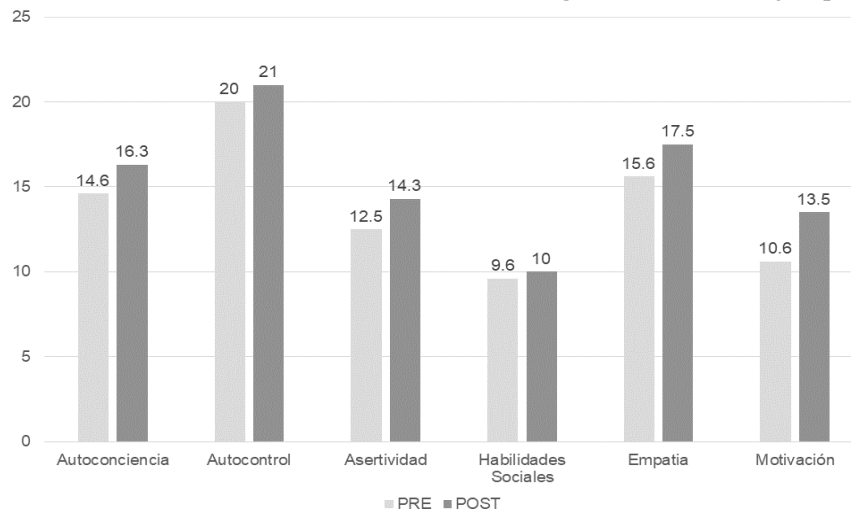
elaboraron y decoraron un sobre para después intercambiarlo con sus compañeros, se empleó una pelota para que cada participante compartiera sus experiencias y preguntas sobre las emociones (Ver Figura 5)

Al finalizar la sesión se solicitó a los participantes que indicaran los aprendizajes obtenidos y se encontró

que todos los alumnos lograron identificar lo que hace enojar a sus compañeros, coincidieron en que a la mayoría de las personas les genera felicidad lograr algo que desean, convivir con sus compañeros y familia, recibir regalos, jugar, entre otros eventos o experiencias y comprendieron que todas las personas tienen

#### Figura 4

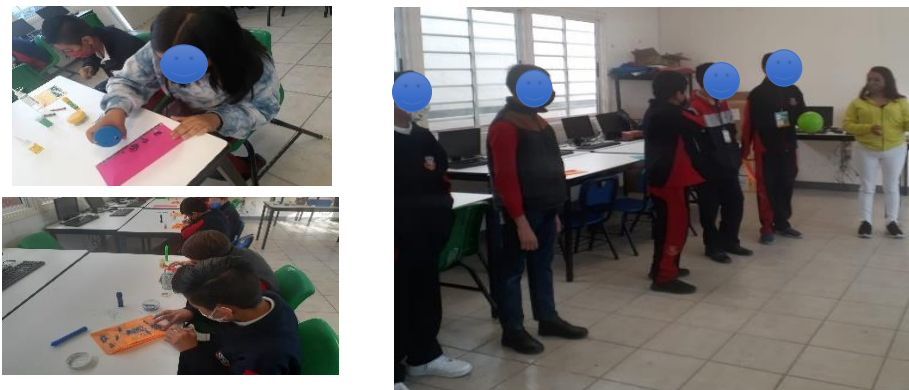
Gráfica con las puntuaciones medias de los estudiantes en las subescalas de la inteligencia emocional antes y después de participar en el taller.



**Nota:**Elaboración propia.

#### Figura 5

Fotografías de las actividades desarrolladas por los niños durante la sesión 1



**Nota:** Elaboración propia.

emociones y que, pese a que cada uno reacciona de distinta manera, hay coincidencias y síntomas propios de cada emoción. Lo anterior, se evidenció en los siguientes comentarios: uno de los niños indicó "Lo que me gustó fue cómo convivimos y decir nuestros sentimientos", otro indicó "Me gustó mucho este programa porque pude socializar con más compañeros"

La **sesión dos** ayudó a reconocer emociones, síntomas físicos, psicológicos y eventos que las desencadenaban para lo cual se proyectó el cortometraje "Emociones IntensaMente", después, se agrupó a los niños por equipos, se les proporcionó un globo que contenía segmentos de una tabla donde se describía una emoción y sus síntomas, lo rompieron

para completarla de acuerdo con las oraciones correspondientes. Esta sesión se evaluó con base en los aciertos obtenidos y se observó que todos los alumnos lograron identificar y diferenciar los síntomas, conductas y pensamientos de cada experiencia emocional.

Para la **tercera sesión** los estudiantes reconocieron las emociones de los compañeros y personas que les rodeaban, a través de una adaptación para el juego “Stop”, donde los pequeños “declaraban la guerra en

contra de su enemigo”. Cada uno de los alumnos representaba una emoción y quien perdiera debía compartir una experiencia, síntoma o pensamiento relacionado con algún aspecto emocional. Al finalizar la actividad, se solicitó a los participantes que escribieran una carta a Calamardo (personaje de la caricatura Bob esponja), donde reflejaron lo aprendido en la sesión, así como la importancia de conocer las emociones propias y las de otras personas (ver Figura 6).

### Figura 6

Fotografías de las actividades realizadas con los niños en la sesión tres.



**Nota:** Elaboración propia.

Al analizar el contenido de las cartas se encontró que los comentarios se dirigieron en dos sentidos, el primero de ellos fue que les agradaban las actividades del programa, “*el programa es divertido*”, “*Me gusta venir porque puedo jugar con mis compañeros*” y “*Me pareció bueno el programa y me gustó porque salimos a jugar*”.

El segundo punto encontrado en los escritos fue que los niños reconocieron que las actividades les gustaron y estas les ayudaron a conocer las emociones de los demás, lo cual se reflejó en los siguientes comentarios:

- “*Es bueno y me gusta porque aprendo las emociones de otras personas*”, “*Me encantó: porque hago cosas que me gustan y me gustaría hacer slime por favor. (corazones).*”
- “*Las emociones son muy importantes y aquí puedo conocer a otros niños*”, *el programa me pareció excelente ya que ya voy a saber cómo controlar mis emociones conforme las vaya sintiendo. ¡Gracias!*”
- “*Aprendo a controlar las emociones y aprendo cosas nuevas, por lo que me parece bueno el programa*”, “*Me gustó el programa porque me divertí mucho y aprendí de las emociones*”.
- “*Me gusta el programa porque juego con personas diferentes y debo aprender a reconocer las emociones de los demás*”.

- “*El programa me gusta y me gusta tomarlo porque convivimos más y ahora sé que todos tenemos emociones diferentes*”.

Se debe mencionar que solo un niño indicó que: “*El programa es malo porque es aburrido, pero aprendí que siento cuando tengo emociones*”, pese a este comentario negativo reconoció que aprendió a conocer sus emociones.

Por su parte, el propósito de la **sesión 4** fue identificar el concepto, características y comportamientos de valores empáticos. Para ello, los estudiantes recortaron y decoraron un zapato (plantilla impresa) y redactaron un evento en el que sintieron una o varias emociones. Posteriormente, los niños intercambiaron sus dibujos y compartieron sus experiencias. Al terminar se realizó una reflexión sobre la importancia de “ponerse en los zapatos del otro”. La evaluación de la sesión consistía en un juego de “tripas de gato”, donde los alumnos debían unir los valores presentados con las descripciones correspondientes. Con esta actividad se observó que los niños indicaron que la sesión les gustó mucho con comentarios como los siguientes:

“*Me gustó porque a lo mejor puedo hacer amigos*”, “*Lo que me gustó fue la actividad de las emociones*”, “*Me gustó la sesión porque pudimos reconocer cómo nos sentimos en los “zapatos del otro*”, “*Me gustó esta clase porque aprendí a cómo estaría en los*

*zapatos de los otros y por todo me gustó", "Me sentí feliz y lo que me gusta más de este programa es cuando dibujamos", "Me gustó mucho esta sesión, espero volvamos a trabajar algo así"*

Finalmente, la **sesión número 5**, estuvo destinada a desarrollar herramientas para el manejo y control de emociones, esto mediante la presentación de un cortometraje de resiliencia y técnicas de relajación como respiración y pintar mandalas. Las observaciones finales del programa proporcionadas por los niños fueron las siguientes.

- *El programa es muy bueno, me ayudó mucho a reconocer mis emociones y saber qué hacer cuando me siento triste, me pareció excelente, aprendí que debo controlar mis emociones, ocupó lo que me enseñaron y a veces no.*
- *Es bueno, aprendí a conocerme y usaré lo visto cuando me sienta triste o enojado*
- *Me encanta, aprendí cómo relajarme y qué hacer cuando me siento feliz.*
- *Divertido, aprendí sobre las emociones y cómo reaccionar en algún momento importante, lo recomiendo.*
- *Bien, aprendí sobre las emociones, sé qué hacer cuando me enoje. Me gustaron las actividades.*
- *Me encantó, usaré lo que aprendí cuando me sienta triste, muy genial, aprendí a controlar mis emociones, usaré lo que aprendí en toda mi vida. Gracias por enseñar.*

## DISCUSIÓN

La presente investigación resultó importante porque el programa psicoeducativo "El juego de las emociones: aprendo a conocerme", desarrollado con niños de sexto grado de primaria que presentaban bajos niveles de IE permitió verificar su efectividad ante el contexto de retorno a clases presenciales derivado de la pandemia por COVID-19. Al respecto, autores como Rodríguez (2001) reconocieron que la población infantil, es uno de los sectores de mayor vulnerabilidad y la pandemia afectó de forma negativa la dimensión emocional de los estudiantes (Paricio & Velasco, 2020). Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación fue evaluar los efectos de un programa psicoeducativo diseñado para mejorar la inteligencia emocional en niños de primaria en el retorno a clases presenciales después del confinamiento por la pandemia de COVID-19.

Se debe mencionar que para seleccionar a la muestra de niños de sexto grado se aplicó el Test de Inteligencia Emocional de Vallés y Vallés (2000) a través del cual se detectó a un 27% de niños con bajos niveles de IE y un

73% se ubicó entre la estimación promedio y alta, lo anterior es interesante y coincide con lo reportado por Zela et al. (2022) al referir que pese a que durante la pandemia muchas familias tuvieron problemas emocionales como tristeza, enojo y preocupación, se ha observado que en el caso de la población infantil, ellos fueron capaces de reconocer sus emociones y actuar con base en la situación. Al respecto, estos datos se deben tomar con cautela debido a que como señalaron Gallardo (2006) y Carrillo et al. (2018) el desarrollo de la IE es evolutivo, en donde existe una combinación de procesos biológicos como la maduración neuronal que ayudan al niño a comprender las emociones y otros elementos socioculturales que favorecen la adquisición de las competencias para su mejor manejo ante situaciones cotidianas.

Por otro lado, es pertinente atender a los estudiantes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, como es el caso de los que presentan baja IE (Sánchez-Gómez et al., 2020, 2021; Ruíz-Núñez, 2019). De forma adicional, es preciso señalar que aun cuando se invitó a participar en el programa psicoeducativo a los 18 alumnos con bajo nivel de IE, sólo seis de los padres firmaron el consentimiento informado y con ellos se realizaron las actividades. En este sentido, cobra particular atención lo referido por Martí y Guzmán (2016) al reportar que la participación de madres y padres de familia en los entornos educativos es complicada, debido a que en ocasiones la interacción con los docentes es difícil y no se logran los acuerdos deseados para una mejor enseñanza.

En cuanto a los resultados encontrados durante las sesiones del programa psicoeducativo se encontró que cinco de los seis niños mostraron interés e indicaron que las actividades les agradaban, aprendieron a controlar sus emociones y a comunicarse con sus compañeros. Lo anterior, es similar a lo descrito por Rodríguez (2015) quien reportó que los niños después de participar en sesiones psicoeducativas para favorecer las competencias en la IE aprendieron a identificar con mayor facilidad sus emociones y respondieron de forma más eficaz ante las situaciones problemáticas escolares. Al respecto, González (2017); Höpfe et al. (2019), Motamedi et al. (2017) y Vivas (2003) plantearon que los estudiantes que participaron en programas para favorecer la Inteligencia emocional presentaron los siguientes cambios:

- Mayor motivación
- Fortaleció la relación entre compañeros

- Mejoró la capacidad de reflexionar
- Incrementó la memoria y la creatividad
- Fomentó el respeto y aumentó la escucha activa

Los datos cualitativos se confirmaron con los resultados cuantitativos obtenidos por el test de inteligencia emocional (Vallés & Vallés, 2000) al observar que de forma en general el puntaje en la IE incrementó, al igual que en cada una de las subescalas que fueron evaluadas por el instrumento. Al hacer un análisis más específico, se encontró que en cuatro de los seis alumnos su puntuación aumentó de nivel bajo a promedio, un niño se mantuvo con la misma estimación y un alumno incrementó diez puntos, pero continuó ubicado por debajo del promedio. Con base en estos resultados se sugiere que al finalizar el programa de intervención los estudiantes mostraron beneficios en sus habilidades emocionales, datos que coinciden con lo reportado por González (2017), Höppe et al. (2019), Motamedi et al. (2017), Ortiz (2020) y Pedraglio (2019) quienes reportaron que los estudiantes que participaron en programas psicoeducativos mostraron una mejoría en el reconocimiento de sus emociones, también hubo cambios en cuanto a la forma de relacionarse con sus pares, lo cual sugiere que los participantes aprendieron a mediar situaciones problemáticas y esto ayuda a mantener una convivencia sana dentro de su entorno escolar.

Cabe mencionar que, en este caso el programa psicoeducativo denominado "El Juego de las Emociones: Aprendo a Conocerme" demostró resultados positivos en los participantes, con lo que se debe resaltar la importancia de brindar atención sobre el manejo de las emociones en las instituciones educativas para favorecer la calidad de vida de los estudiantes. Así mismo, es pertinente reconocer algunas de las limitaciones del estudio como: el empleo de una muestra de estudiantes reducida, la cantidad de sesiones y la poca participación de los padres de familia. Por lo que las sugerencias ante estas situaciones serían las siguientes: instrumentar el programa en una muestra mayor de alumnos, incrementar el número de sesiones y las actividades, además de verificar si a largo plazo las competencias emocionales adquiridas por los niños se continúan empleando en situaciones escolares y en la vida cotidiana. Otro reto es el promover la colaboración de los padres en las actividades escolares para favorecer la participación de los estudiantes en tareas

extraescolares.

En conclusión, la incorporación de actividades que ayuden al reconocimiento de las emociones dentro del aula escolar es indispensable, porque la educación no se debe centrar exclusivamente en los contenidos académicos o en la gestión de las habilidades cognitivas, debe favorecer distintas dimensiones como las afectivas y las competencias sociales, tal y como lo estableció la UNESCO (S/F) al referir que la educación transforma vidas, consolida la paz y es un derecho humano para todos. Por lo tanto, la instrucción debe ir acompañada de la calidad indispensable para alcanzar el desarrollo de todos los aspectos del ser humano y así propiciar una formación que les sirva para enfrentar los problemas cotidianos.

## REFERENCIAS

- Bar-On R. (1997). *The emotional Quotient (EQ-I): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida, *RIE*, 21 (1), 7-43.
- Carrillo, A., Estévez, C. & Gómez- Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las practicas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *International Journal of Developmental and educational Psychology*, 1 (1), 203-212. [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10766/1/0214-9877\\_2018\\_1\\_1\\_203.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10766/1/0214-9877_2018_1_1_203.pdf)
- Chávez, N. B. (2010). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños preescolares*. (Para obtener la licenciatura de psicología). México, Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.
- Chávez, S. B. I., Grimaldo, S. E., García, M. A., Ramírez, B. G. I., González, A. M. R. & Castillo, G. A. (2021). Pandemia por COVID-19. Su influencia en los problemas emocionales en la infancia. *Psicología Educativa*, VIII, IX (1), 20-29.
- Chávez, S. B. I., Grimaldo, S. E., González, A. M. R. & Martínez, G. G. (2022). Perspectiva paterna de los efectos emocionales de la pandemia en niños. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11 (26), 38-69. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i26.19069>
- Choliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia.

- <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Gallardo, V. P. (2007). El desarrollo emocional en la primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159. <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. España: Kairós. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s\\_ybDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=inteligencia+emocional&ots=4enYKM2piS&sig=ENVUicDvmhXJHUzy1QWlUm8Lgco#v=onepage&q=inteligencia%20emocional&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s_ybDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=inteligencia+emocional&ots=4enYKM2piS&sig=ENVUicDvmhXJHUzy1QWlUm8Lgco#v=onepage&q=inteligencia%20emocional&f=false)
- González, S. A. D. (2017). *Programa de Educación Emocional en alumnos con aptitud sobresaliente*. (Tesis de Maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Höppe, C., Hed, M. J. & Schütz, A. (2019). Improving emotion perception and emotion reevaluation through a web-based emotional intelligence training (WEIT) program for future leaders. *International Journal of Emotional Education*, 11, 2, 17-32. <https://eric.ed.gov/?q=Emotional+Intelligence+Program&id=EJ1236233>
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- López-Martínez, A. & Serrano-Ibáñez, E. R. (2022). Impacto de la pandemia de COVID-19 en la salud mental. *Escritos de Psicología*, 14 (2), 48-50. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v14i2.13935>
- Martín, C. J. & Guzmán, F. E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinética Revista Electrónica de Educación*, 46 enero-junio, 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455004.pdf>
- Motamedi, F., Ghobari, Bonad, B, Ahmad, Y., Mohsen, S. & Afrooz, G. A. (2017). Developing an Emotional Intelligence Program Training and Study Its Effectiveness on Emotional Intelligence of adolescents with emotional and Behavioral Problems than living in single parent families. *Journal of Education and Learning*, 6, 2, 101-110. <https://eric.ed.gov/?q=Emotional+Intelligence+Program&id=EJ1127364>
- Organización Panamericana de la Salud (S/F). Salud Mental y COVID 19. <https://www.paho.org/es/salud-mental-covid-19>
- Ortiz, L. (2020). *Propuesta de aprendizaje en Inteligencia emocional con niños de 7 a 9 años de edad del colegio Pablo VI*. [Tesis de grado]. UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios. [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14842/1/TP\\_OrtizOrtizLeidyTatiana\\_2020.pdf](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14842/1/TP_OrtizOrtizLeidyTatiana_2020.pdf)
- Paricio, C. R. & Pando, V. M. F (2020). *Salud mental infantojuvenil y pandemia de COVID-19 en España: Cuestiones y Retos*.
- Pedraglio, C. (2019). *Inteligencia emocional y resiliencia en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales de lima*. [tesis de grado]. Universidad de lima scientia et praxis. [https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/8800/Pedraglio\\_de\\_Cossio\\_Chira\\_In%3%a9s.pdf?Sequence=1&isallowed=y](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/8800/Pedraglio_de_Cossio_Chira_In%3%a9s.pdf?Sequence=1&isallowed=y)
- Rodríguez, J. (2001). Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes. *Proyecto Regional de Población CELADE-FNUAP Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población*. [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/7150/S018659\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/7150/S018659_es.pdf)
- Rodríguez, L. (2015). *Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín del jardín infantil de la uptc*. [Tesis de grado]. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia facultad de ciencias de la educación. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1415/2/TGT-165.pdf>
- Ruíz-Frutos, C. & Gómez-Salgado, J. (2021). Efectos de la pandemia por COVID-19 en la salud mental



- de la población trabajadora. *Arch Prev Riesgo Laboral* 24 (1), 6-11.  
<https://dx.doi.org/10.12961/aprl.2021.24.01.01>
- Ruíz-Núñez, S. E. & Buselas-Herrera, J. (2019). *Diseño de una propuesta de intervención para el desarrollo de las competencias socio-emocionales de agradecimiento y reconciliación en niños de 6 a 12 años* (Para obtener el grado de maestra). Universidad de Navarra, Pamplona  
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/58282>
- Salovey, P. & Mayer, J. (1997). *El modelo de inteligencia emocional*.
- Sánchez-Gómez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M. & Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 91,74-89.  
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189065>
- Sánchez-Gómez, M., Roures, A., Flor-Arasil, P & Bresó, E. (2021). Propuesta de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional en menores en situación de riesgo y vulnerabilidad social. *Apuntes universitarios*, 11 (1), 194-213.  
<https://doi.org/10.17162/au.v11i2.648>
- UNESCO (S/F). La educación transforma vidas.  
<https://es.unesco.org/themes/education>
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional, aplicaciones educativas*. Madrid. EOS.
- Vergaray Solís, R. P., Farfán Pimentel, J. F., & Reynosa Navarro, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(2), 19-24.  
<https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/288>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2),0.  
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Vivas, M., Gallego, D. & González, B. (2007). *Educación las emociones*. Dykinson.  
[https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/libro\\_educar\\_emociones.pdf](https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/libro_educar_emociones.pdf)
- Zela, P. N. O., Chambi. C. N., Ticona, A. H. C. & Barrionuevo, V. J. F. (2022). Nivel de inteligencia emocional en niños y niñas de II ciclo de instituciones educativas de la zona rural durante la pandemia-Puno 2021. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación, Enero-Marzo*, 6, 22, 35-37.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i2.2.312>

# **Aprendizaje sobre alfabetización emergente: discurso de madres participantes en un programa de capacitación en línea**

*Emergent Literacy Learning: Speech by Mothers Participating in  
an Online Training Program*

Lizabeth O. **Vega-Pérez**<sup>1</sup>  
Genis Yaisury **Jiménez-Ramírez**<sup>2</sup>  
Yunuén Itzel **Guzmán-Cedillo**<sup>1</sup>  
Natalia **Lima-Villeda**<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional Autónoma de México, Av. Universidad 3004, Col Copilco  
Universidad, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510; Ciudad de México  
MÉXICO

<sup>2</sup>Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Calle Dr. García Diego 168, Doctores,  
Cuauhtémoc, C.P. 06720, Ciudad de México,  
MÉXICO

<sup>3</sup>Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad 1, La Loma Xicohtécatl, Centro,  
C.P. 90000 Tlaxcala de Xicohtécatl, Tlax.  
MÉXICO

Correos electrónicos: lvega@unam.mx  
genisjramirez@gmail.com  
dnatalia.lima@gmail.com

Tel. (+52) 56228222 Ext 41234, 5511070280,  
5556222317, 2464624228

Artículo recibido: 9 de junio de 2022; aceptado: 20 de octubre de 2022.

## **RESUMEN**

El objetivo de esta investigación fue analizar el aprendizaje que se manifiesta en el discurso de las participantes de un programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente de niños preescolares. El programa se llevó a cabo en el ambiente *moodle cloud* y participaron 6 madres de familia. Se utilizaron los foros de discusión y a partir del análisis del discurso (*corpus* compuesto de 54 cuartillas) se construyó un sistema de categorías emergentes discutido y acordado por 5 jueces con un Alpha de *Krippendorff* de al menos .60 por categoría en el software QDA miner. Los resultados obtenidos mostraron cambios en el aprendizaje de las participantes que se expresaron en la apropiación y el uso de las estrategias de alfabetización emergente; asimismo incidió en su capacidad para identificar los progresos en el lenguaje escrito por parte de los niños. En el discurso de las participantes también se evidenció su satisfacción por haber participado en el programa. Estos hallazgos evidencian la contribución del programa de capacitación en línea en la promoción de la alfabetización emergente en el contexto del hogar, logrando que las participantes aumentaran su entendimiento de estrategias efectivas para el desarrollo del lenguaje escrito en la etapa preescolar. Se considera relevante realizar nuevas investigaciones sobre capacitación a padres en la modalidad en línea con miras a medir su impacto, así como la comprensión de las experiencias, los significados y la realidad de los participantes que son expresadas en su propio discurso.

#### ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the learning that is manifested in the discourse of the participants of an online training program for the promotion of emergent literacy of preschool children. The program was carried out in the moodle cloud environment and 6 mothers participated. The discussion forums were used and from the discourse analysis (corpus made up of 54 pages), an emerging category system was built, discussed and agreed by 5 judges with a Krippendorff Alpha of at least .60 per category in the QDA miner software. The results showed the emergence of two categories: changes in learning and satisfaction with having participated in the program. The results showed changes in the learning of the participants that were expressed in the appropriation and use of emergent literacy strategies, as well as their ability to identify progress in written language by children. In the speech of the participants, their satisfaction for having participated in the program was also evident. These findings evidence the contribution of the online training program in promoting emergent literacy in the home context, allowing participants to increase their understanding of effective strategies for the development of written language in the early stages of life. It is considered relevant to carry out new research on training parents in the online modality in order to measure its impact, as well as the understanding of the experiences, meanings and reality of the participants that are expressed in their own discourse.

**Palabras clave:** Alfabetización emergente, capacitación a padres, niños preescolares, capacitación en línea.

**Key words:** Emergent literacy, parents education, preschoolers, online training

#### INTRODUCCIÓN

En los primeros años de vida, los niños aprenden el lenguaje participando en actividades cotidianas vinculadas con procesos de interacción y colaboración con sus pares, así como con sus padres y maestros. Estos intentos por comprender las características del lenguaje escrito se denominan “Alfabetización emergente” (Teale y Sulzby, 1986<sup>1</sup>; Vega et al., 2014).

La evidencia empírica sobre alfabetización emergente<sup>1</sup> considera relevante la formación de los agentes socializadores más representativos para los niños, como son los padres y los maestros quienes proporcionan modelamiento, guía, andamiaje y retroalimentación a los niños en su proceso por comprender las características y usos del lenguaje (Morrow, 2001; Vega y Macotela, 2007; Vega, 2011). Asimismo, resalta la importancia de diseñar programas de capacitación que les permitan conocer y utilizar estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en la primera infancia (Guevara y Rugerio, 2014; Luna et al., 2016; Vega y Flores, 2008).

La promoción de la alfabetización emergente en los años preescolares es una actividad muy importante y valiosa que tiene un efecto en el desarrollo del lenguaje; además existe evidencia empírica que revela una

importante relación de este constructo con la adquisición y el desempeño de los procesos de lectura y escritura convencionales (Guardia, 2003; Guevara et al., 2006; Vega, 2006; Vega y Macotela, 2007).

Autores como Grossen (2012) y Vega et al. (2018) plantean un aumento en la efectividad de los programas de capacitación sobre alfabetización emergente, cuando se emplean estrategias que han demostrado ser válidas para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños, como las que se presentan en el trabajo que aquí se reporta (ver tabla 1). También, cuando en el diseño instruccional del programa se contemplan espacios de interacción para que los participantes compartan sus experiencias de aprendizaje con otros compañeros.

Por su parte, los programas de capacitación en línea que emplean plataformas virtuales, recursos multimedia y espacios de interacción de los participantes, como foro de discusión, han mostrado ser efectivos para facilitar el trabajo colaborativo entre los participantes, lo que les permite compartir e intercambiar sus experiencias, darse retroalimentación, comunicar sus ideas, dificultades y recomendaciones, todo esto expresado en los mensajes dentro de los foros o los chats (Bell y Kozlowski 2007; Cavus y Alhib 2014;

<sup>1</sup> Alfabetización emergente se refiere a los Conocimientos, conductas y habilidades de los niños al respecto del lenguaje escrito cuando aún no son alfabetizados convencionalmente. Este término (emergent literacy) fue acuñado por Teale y Sulzby en 1986 y es el que se usará en el presente documento. A este constructo también se le ha llamado alfabetización temprana y desarrollo de la alfabetización, entre otros.

Drigas et al., 2010).

De ahí la importancia de analizar el discurso vertido en esos espacios con el propósito de conocer los temas de conversación que los participantes consideran relevantes (Vega, et al., 2015); así como identificar el posible aprendizaje que se refleja en los mensajes escritos en los foros cuando se interactúa con otras personas que están interesadas en el mismo problema o situación, como en este caso el desarrollo del lenguaje en la etapa preescolar.

Con base en estos antecedentes, el objetivo de esta investigación fue *analizar el aprendizaje que se manifiesta en el discurso de las participantes de un programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente de niños preescolares.*

## **MARCO TEÓRICO**

### **Alfabetización emergente en la etapa preescolar**

La alfabetización emergente se define como los conocimientos, conductas y habilidades de los niños cuando no son alfabetizados convencionalmente (Teale y Sulzby, 1992; Vega et al., 2018). Este concepto incluye todos los intentos de los niños por interpretar símbolos o comunicarse mediante ellos, y abarca desde el nacimiento hasta la instrucción en lectura y escritura convencionales, que generalmente ocurre al ingreso a la primaria (Vega, 2003, 2006; Vega y Macotela, 2007).

Vega (2006) plateó las siguientes premisas vinculadas con la alfabetización emergente: (1) El aprendizaje de la lectura y escritura se inicia muy temprano en la vida, (2) Aprender a leer y escribir es un proceso de desarrollo, (3) El lenguaje oral y el escrito se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada, (4) Los niños construyen su conocimiento a partir de la observación y la participación en actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje, que sean funcionales y significativas, por ejemplo, elaborar una carta, hacer la lista del supermercado, seguir una receta y (5) El número y naturaleza de estas actividades afecta el desempeño posterior en la lectura y escritura convencionales.

Los niños preescolares aprenden acerca del lenguaje a través de la observación y la participación activa en actividades cotidianas. Esta participación les permite, en términos generales, tomar conciencia de que el lenguaje transmite significados e identificar diferencias y relaciones entre el lenguaje oral y escrito. En el lenguaje oral desarrollan mayor vocabulario,

aprenden que el habla se puede segmentar en unidades, entre otras. En cuanto al lenguaje escrito, aprenden a el uso de libros, funciones y formas del lenguaje escrito, los convencionalismos del texto impreso, a reconocer una letra o palabra, así como comprender qué es una letra, una palabra u oración, entre otros (Cervantes y Vega, 2019; Maniscalco, 2017; Vega et al., 2018; Vega, 2006).

La evidencia empírica coincide en afirmar la importancia del contexto familiar y del papel de los padres en la alfabetización emergente, los cuales proporcionan un ambiente rico en materiales que se encuentren al alcance del niño y que puedan ser manipulados, asimismo, modelan conductas y actitudes relacionadas con el lenguaje, guían al pequeño en este aprendizaje, proporcionan cada vez mayor independencia, también andamiaje a los intentos del niño por comprender las reglas del lenguaje, y refuerzan la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que son valorados en una comunidad específica (Rugiero y Guevara, 2015; Vega y Macotela, 2007).

Al respecto, la literatura permite constatar que para promover el desarrollo de la alfabetización emergente, además de trabajar con los niños es muy provechoso incidir en estos agentes socializadores. Asimismo, estudios realizados con padres y maestros evidencian la utilidad de que unos y otros reciban capacitación en el uso de estrategias efectivas, surgidas de la literatura, para la promoción de la alfabetización emergente (Morrow, 2001; Guevara y Rugiero, 2014; Luna et al., 2016; Autor y Macotela, 2007; Autor, 2013).

Vega et al. (2019), proponen capacitar a padres y maestras en una serie de estrategias, surgidas tanto de la literatura, como de la observación de la práctica de las docentes. En una serie de estudios sucesivos, los autores han analizado y probado la efectividad de dichas estrategias para capacitación a padres y maestras para la promoción de la alfabetización emergente, mediante la lectura de cuentos y otras actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje (Pérez y Vega, 2006; Vega, 2010 Vega y Poncelis, 2010; Vega y Poncelis, 2011, Vega y cols, 2014; Vega y cols, 2019, Vega y cols, 2021; Núñez y Vega, 2022)

Las estrategias que se proponen, y que se organizan por momentos de la actividad, se presentan en la tabla 1. (Ver anexo 1 para la definición de cada una de ellas)

**Tabla 1.**

*Estrategias de lectura antes, durante y después de la actividad (Vega et al., 2018). (Se incluyen las definiciones de cada una de estas estrategias en el anexo 1)*

**Programas de capacitación en línea**

Se ha empezado la actividad	Estrategias antes de la actividad	Estrategias durante la actividad	Estrategias después de la actividad
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Arreglo del área para la actividad</li> <li>● Activación de conocimientos previos</li> <li>● Muestreo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pistas visuales</li> <li>● Pistas verbales</li> <li>● Anticipación</li> <li>● Predicción</li> <li>● Elaboración de inferencias</li> <li>● Instrucción directa</li> <li>● Modelamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discusión</li> <li>● Confirmación</li> <li>● Retroalimentación</li> <li>● Contar y recontar</li> <li>● Enlazar información</li> <li>● Organizar información</li> </ul>

reportado que gestionar los programas de capacitación a través de la red, mediante plataformas que permitan tanto la revisión de contenidos, como su aplicación en situaciones simuladas y la interacción entre los participantes facilita la colaboración, el intercambio de experiencias y que el usuario tenga mayor control sobre su aprendizaje (Brown, 2001; Bell y Kozlowski, 2007). Esta forma de entrega de los programas de capacitación permite una reducción de los costos de su implementación (Bell & Kozlowski, 2002; Brown, 2001) y mayor oportunidad de interacción entre usuarios y capacitadores, facilitando el aprendizaje colaborativo (Bell y Kozlowski, 2007).

La efectividad de los programas de capacitación depende de que compartan ciertas características que según la literatura potencian la probabilidad del logro de los objetivos: (a) Basar la formación de los adultos en los hallazgos de investigación, (b) Integrar los resultados de la investigación con las experiencias de los participantes, (c) La colaboración entre los participantes, la cual se basa en objetivos comunes que han sido acordados por las partes, y (d) Apoyar a padres y maestros mediante estrategias que les permitan trasladar las habilidades recién adquiridas a las actividades de su vida cotidiana (Bean y Morewood, 2007; Darling-Hammond y Richardson, 2009; Grossen, 2012; Quinn, 2003, Vega, 2013).

Los recursos multimedia también se han asociado con un incremento de la efectividad de los programas (Kamil et al., 2000; Vega y Poncelis, 2010; Behjat et al., 2012). Esto es porque el uso de este tipo de recursos favorece la comprensión de los contenidos del programa y sirve de base para establecer una relación

entre dichos contenidos y su aplicación. Los materiales

multimedia son de gran utilidad dada su flexibilidad y que pueden ser revisados de manera independiente por los participantes en los tiempos de que cada uno disponga y respetando sus propios ritmos de actividades y de aprendizaje.

Sin embargo, el solo uso del material multimedia por los participantes no garantiza un mayor aprendizaje ni un mejor desempeño. Estos materiales, como lo evidencian investigaciones antecedentes, deben acompañarse de asesoría, retroalimentación y acompañamiento. (Vega y Flores, 2008, 2011; Vega y Poncelis, 2011; Vega, et al., 2014; Vega et al., 2016; Vega et al., 2018).

Por lo anterior, es fundamental que en el trabajo con padres y profesionales se promueva la colaboración, que tiene las siguientes características: a) Se basa en objetivos compartidos por todos los implicados, (b) En ella se comparten la autoridad y el control del aprendizaje, (c) La comunicación entre los involucrados permite llegar a acuerdos mutuos, (d) Cada miembro aporta su formación y experiencia y el trabajos se distribuye con base en ellas, (e) Se valoran por igual las habilidades y contribución de cada uno, y (f) El conocimiento se construye por consenso a través de la cooperación de todos los miembros del grupo (Peña y Quinn, 2003).

La literatura también plantea que la efectividad de los programas de capacitación en línea se incrementa cuando los participantes reciben acompañamiento de parte de los investigadores responsables de aplicar el programa, este acompañamiento permite recibir y proporcionar retroalimentación. Según Skiffington et al. (2011), el acompañamiento consta de 3 momentos:

Planeación, retroalimentación y reflexión, los que permiten el refinamiento de la aplicación de las estrategias aprendidas, la resolución de dudas, la retroalimentación para ambos participantes y el aprendizaje mutuo (Vega, 2017).

El acompañamiento aplicado en este programa retoma ejemplos de las actividades cotidianas, y de acuerdo con la propuesta de Vega (2013, 2017), se puede dividir en tres fases:

*Modelamiento:* En esta fase, se muestra la aplicación de las estrategias, los participantes la observan y, mediante una lista cotejable, identifican los aspectos que se aplicaron de acuerdo a lo especificado y aquellos que sería necesario mejorar.

*Práctica compartida:* Durante esta fase, capacitados y capacitador planean, aplican y evalúan las estrategias, se retroalimentan mutuamente, comparten sugerencias y deciden conjuntamente adecuaciones al programa para un mejor logro de los objetivos. En el caso del programa en línea esta fase se integró con la anterior.

*Práctica independiente:* Esta fase permite que los capacitados apliquen las estrategias aprendidas a situaciones y actividades de la vida cotidiana. En el programa en línea se retoma al pedir a padres y maestras que apliquen lo aprendido en eventos que ocurren en su día a día y comenten los logros, las dificultades y las dudas que se les presenten.

### **Los foros de discusión**

La evidencia empírica plantea que los foros de discusión favorecen la interacción social durante el aprendizaje, compartir ideas y experiencias en torno a un tema. Son espacios para profundizar en los contenidos que se han aprendido en un curso e identificar cambios en el discurso de los participantes, favorecen el debate de ideas y posturas en torno a un tema dado (Coffin y Hewings, 2005; Fu-Ren et al., 2009; Vega et al., 2013; Kutugata, 2016).

Uno de los aspectos valiosos del foro es que permite el registro, organización y etiquetación de las aportaciones de los participantes, lo que permite identificarlos y brindarles acompañamiento, así como retroalimentación (Mazzolini y Maddison, 2003). Otro aspecto a resaltar es su carácter asincrónico, dado que el foro de discusión da la oportunidad de pensar y repensar las ideas sin tener la presión de participación inmediata que implica el debate sincrónico, además su registro es accesible en cualquier momento (Autor et al., 2013).

Kutugata (2016) planteó que la puesta en práctica de foros de discusión en línea permite a los participantes

acceder a ellos de acuerdo a su disponibilidad, así como leer y analizar los mensajes de otros participantes, lo que favorece la reflexión y construcción de réplicas con mayor profundidad. Asimismo, señala el autor que para promover la interacción los foros de discusión, estos deben ser planeados y estructurados ya sea con actividades instruccionales, proyectos o reportes que contribuyan al aprendizaje colaborativo según los objetivos y las competencias consideradas. Por lo anterior es de suma importancia que los tutores o facilitadores del foro motiven a los participantes para que intervengan de manera activa y compartan sus experiencias.

### **Marco metodológico**

#### **Objetivo**

Analizar el aprendizaje que se manifiesta en el discurso de las participantes de un programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente de niños preescolares.

#### **Participantes**

En este estudio se analizaron los mensajes escritos en los foros de discusión que conformó un corpus de 54 cuartillas. Los mensajes fueron escritos por seis madres de familia, de clase media, con una escolaridad promedio de Licenciatura, cuyos niños preescolares estaban inscritos en Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado ISSSTE de la zona sur de la Ciudad de México.

#### **Descripción del programa de capacitación**

El programa estuvo dirigido a padres y maestros de Estancias Infantiles de la Ciudad de México y estuvo alojado en la plataforma *Moodle Cloud*, que permitió el acceso a los participantes. Constó de 15 sesiones, que iniciaron en marzo de 2020 y concluyeron en julio del mismo año. Las actividades realizadas por los participantes fueron retroalimentadas dentro de la misma plataforma por una tutora que le dio seguimiento durante todo el curso de capacitación.

En general, la estructura de cada sesión comprendía actividades de aprendizaje comenzando con activación de los conocimientos previos (entrega de actividad), la presentación de contenidos teóricos (animación didáctica o libros de moodle), mostrar ejemplos de las estrategias en libros de moodle y videos que demostraban la aplicación de las estrategias; por último, se solicitaba una actividad de aprendizaje donde aplicaran los conocimientos, ya sea para reflexionar cómo utilizan la estrategia con sus hijos o identificar la aplicación de la estrategia en un video (ver tabla 2)

**Tabla 2**

*Recurso en plataforma y actividades por sesión del programa de capacitación*

Sesión	Actividades
1 Programa de capacitación en línea a profesores y padres para promover la alfabetización emergente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Animación didáctica con bienvenida.</li> <li>2. Cuestionario</li> <li>3. Entrega de actividad: qué espero obtener</li> </ol>
2 Características del lenguaje de los niños preescolares y por qué es importante favorecer su desarrollo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de actividad: reflexionando.</li> <li>2. Animación didáctica con el tema: El desarrollo del lenguaje y su importancia</li> <li>3. Entrega de actividad: Compara tu respuesta inicial sobre la importancia del desarrollo del lenguaje</li> <li>4. Entrega de actividad: Sobre la sesión</li> </ol>
3 Alfabetización emergente y por qué es importante promoverla	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de actividad: Recordando</li> <li>2. Entrega de actividad: Reflexionando</li> <li>3. Entrega de actividad: ¿Cómo se relacionan los lenguajes oral y escrito en los años preescolares?</li> <li>4. Animación didáctica con el tema Alfabetización emergente parte 1</li> <li>5. Animación didáctica con el tema Alfabetización emergente parte 2</li> <li>6. Entrega de actividad: ¿Qué relevancia tiene el uso de estas estrategias en el desarrollo de la alfabetización?</li> <li>7. Entrega de actividad: Reflexionando.</li> </ol>
4 Estrategias que favorecen la alfabetización emergente y su experiencia al aplicarlas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de actividad: Recordando</li> <li>2. Entrega de actividad: Reflexionando</li> <li>3. Entrega de actividad: ¿Qué son las estrategias?</li> <li>4. Entrega de actividad: ¿Para qué sirven las estrategias?</li> <li>5. Animación didáctica con el tema: Estrategias que favorecen la alfabetización emergente</li> <li>6. Entrega de actividad: ¿Qué relevancia tiene el uso de estas estrategias en el desarrollo de la alfabetización?</li> <li>7. Entrega de actividad: ¿Cómo retomas o retomarías las características de estas estrategias para su uso en el diseño de tus actividades cotidianas?</li> <li>8. Entrega de actividad: ¿Has utilizado algunas de las estrategias mencionadas? ¿En qué situaciones? Da un ejemplo.</li> <li>9. Lista de cotejo: autoevaluación</li> <li>10. Entrega de actividad: Sobre la sesión</li> </ol>
5 ¿Qué te ha parecido el programa?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuestionario: Nos interesa tu opinión</li> <li>2. Entrega de actividad: Identificando estrategias en un video</li> </ol>
6 Estrategias antes de empezar la actividad: Arreglo del área para la actividad y Activación de conocimientos previos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de actividad: Reflexionando</li> <li>2. Libro de moodle con el tema: Arreglo del área para la actividad y Activación de conocimientos previos.</li> <li>3. Libro de moodle: con ejemplos</li> <li>4. Video con ejemplo de aplicación de estrategia</li> <li>5. Entrega de actividad: Reflexionando.</li> </ol>
7 Estrategias antes de empezar la	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de actividad: Reflexionando</li> </ol>

*Continúa...*

Sesión	Actividades
actividad: Muestreo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Libro de moodle con el tema: Muestreo.</li> <li>3. Video con ejemplo de aplicación de estrategia</li> <li>4. Libro de moodle: con ejemplos</li> <li>5. Entrega de actividad: Reflexionando.</li> <li>6. Lista de cotejo: autoevaluación</li> <li>7. Foro</li> </ol>
8 Estrategias durante la actividad: Pistas visuales, Pistas verbales y Anticipación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de actividad: Para empezar</li> <li>2. Libro de moodle con el tema: Pistas visuales</li> <li>3. Libro de moodle con ejemplos: Pistas visuales</li> <li>4. Video con ejemplo de aplicación de estrategia Pistas visuales</li> <li>5. Libro de moodle con el tema: Pistas verbales</li> <li>6. Libro de moodle con ejemplos: Pistas verbales</li> <li>7. Video con ejemplo de aplicación de estrategia Pistas verbales</li> <li>8. Libro de moodle con ejemplos: Anticipación</li> <li>9. Entrega de actividad: Reflexionando.</li> </ol>
9 Estrategias durante la actividad: Predicción y Elaboración de inferencias	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de actividad: Para empezar</li> <li>2. Libro de moodle con el tema: Predicción y Elaboración de inferencias</li> <li>3. Libro de moodle con ejemplos: Predicción</li> <li>4. Video con ejemplo de aplicación de estrategia Predicción</li> <li>5. Libro de moodle con ejemplos: Elaboración de inferencias</li> <li>6. Video con ejemplo de aplicación de estrategia: Elaboración de inferencias</li> <li>7. Entrega de actividad: Practicando y reflexionando.</li> </ol>
10 Estrategias durante la actividad: Instrucción Directa y Modelamiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de actividad: Para empezar</li> <li>2. Libro de moodle con el tema: Instrucción Directa y Modelamiento</li> <li>3. Libro de moodle con ejemplos: Instrucción Directa</li> <li>4. Video con ejemplo de aplicación de estrategia Instrucción Directa</li> <li>5. Libro de moodle con ejemplos: Modelamiento</li> <li>6. Video con ejemplo de aplicación de estrategia Modelamiento</li> <li>7. Entrega de actividad: Reflexionando</li> <li>8. Lista de cotejo: autoevaluación</li> <li>9. Foro</li> </ol>
11 Estrategias después de la actividad: Discusión y Confirmación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de actividad: Para empezar</li> <li>2. Libro de moodle con el tema: Discusión</li> <li>3. Libro de moodle con ejemplos: Discusión</li> <li>4. Video con ejemplo de aplicación de estrategia Discusión</li> <li>5. Libro de moodle con el tema: Confirmación</li> <li>6. Libro de moodle con ejemplos: Confirmación</li> <li>7. Video con ejemplo de aplicación de estrategia Confirmación</li> <li>8. Entrega de actividad: Practicando</li> </ol>
12 Estrategias después de la actividad: Retroalimentación y Contar y recontar una historia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de actividad: Para empezar</li> <li>2. Libro de moodle con el tema: Retroalimentación</li> <li>3. Libro de moodle con ejemplos: Retroalimentación</li> <li>4. Video con ejemplo de aplicación de estrategia Retroalimentación</li> <li>5. Libro de moodle con el tema: Contar y recontar una historia</li> <li>6. Libro de moodle con ejemplos: Contar y recontar una historia</li> </ol>

*Continúa...*



Sesión	Actividades
13 Estrategias después de la actividad: Enlazar la información previa con la nueva y Organizar información nueva.	<ol style="list-style-type: none"><li>7. Video con ejemplo de aplicación de estrategia Contar y recontar una historia</li><li>8. Entrega de actividad: Reflexionando</li><li>1. Entrega de actividad: ¿Cómo se enlaza la información previa con la nueva?</li><li>2. Libro de moodle con el tema: Enlazar la información previa con la nueva</li><li>3. Libro de moodle con ejemplos: Enlazar la información previa con la nueva</li><li>4. Video con ejemplo de aplicación de estrategia enlazar la información previa con la nueva</li><li>5. Entrega de actividad: ¿Cómo se organiza la información nueva?</li><li>6. Libro de moodle con el tema: Organizar información nueva</li><li>7. Libro de moodle con ejemplos: Organizar información nueva</li><li>8. Video con ejemplo de aplicación de estrategia Organizar información nueva</li><li>9. Entrega de actividad: ¿qué estrategias identificas?</li></ol>
14 Conclusiones	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Entrega de actividad: identificando estrategias</li><li>2. Foro: Reflexión compartida</li></ol>
15 Evaluación del programa	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Entrega de actividad: ¿Cómo fue tu experiencia?</li><li>2. Lista de cotejo</li><li>3. Foro: cierre</li></ol>

Se invitó a las madres a participar voluntariamente en cuatro foros a lo largo del programa de capacitación, no eran obligatoria la participación escrita. El primero fue en la sesión 7, en el que se les pidió que compartieran experiencias sobre el contenido y uso del programa de capacitación de estrategias para la promoción de la alfabetización emergente.

El segundo foro fue en la sesión 10, en el que se les solicitó que compartieran experiencias sobre las siguientes estrategias durante la actividad: *Pistas visuales para realizar la actividad, pistas verbales que dan paso a la expresión de ideas, anticipación, predicción, elaboración de inferencias, instrucción directa y modelamiento.*

El tercer foro fue realizado durante la sesión 14 y se les pidió reflexionar sobre la experiencia al llevar a la práctica los conocimientos sobre las estrategias que aprendieron durante el programa con sus estudiantes o hijos en edad preescolar. El último foro fue en la sesión 15 en el que se les solicitó que compartieran lo aprendido a lo largo del programa en comparación con lo que sabían en un inicio y se les pidió despedirse del curso con una imagen y las razones de la imagen.

### Estrategias de análisis de datos

Se realizó un análisis del discurso por tematización que se refiere al conjunto de los temas contenidos en un argumento y con el cual se busca la clasificación del discurso con una etiqueta (Autor et al., 2015; Levitt et al., 2017; Rodríguez y García, 1996). La unidad de análisis fueron los mensajes escritos en los foros para madres, los cuales fueron un espacio de interacción en el que las madres intercambiaban mensajes escritos vinculados con su participación en el programa de capacitación.

Como se comentó, el *corpus* estuvo compuesto de 54 cuartillas, a partir de las cuales se generó un sistema de categorías siguiendo las reglas de categorización propuestas por Kerlinger y Lee (2002): (1) Las categorías se establecen de acuerdo con el objetivo de la investigación, (2) Las categorías son exhaustivas, mutuamente excluyentes e independientes, y (3) Cada categoría deriva de un principio de clasificación.

Una vez que concluyó el programa de capacitación en línea, se guardaron en formato *.pdf* los foros, para cargar los archivos como casos en el programa de análisis *QDA Miner*. El análisis del discurso por tematización se llevó a cabo en 13 etapas, que van desde

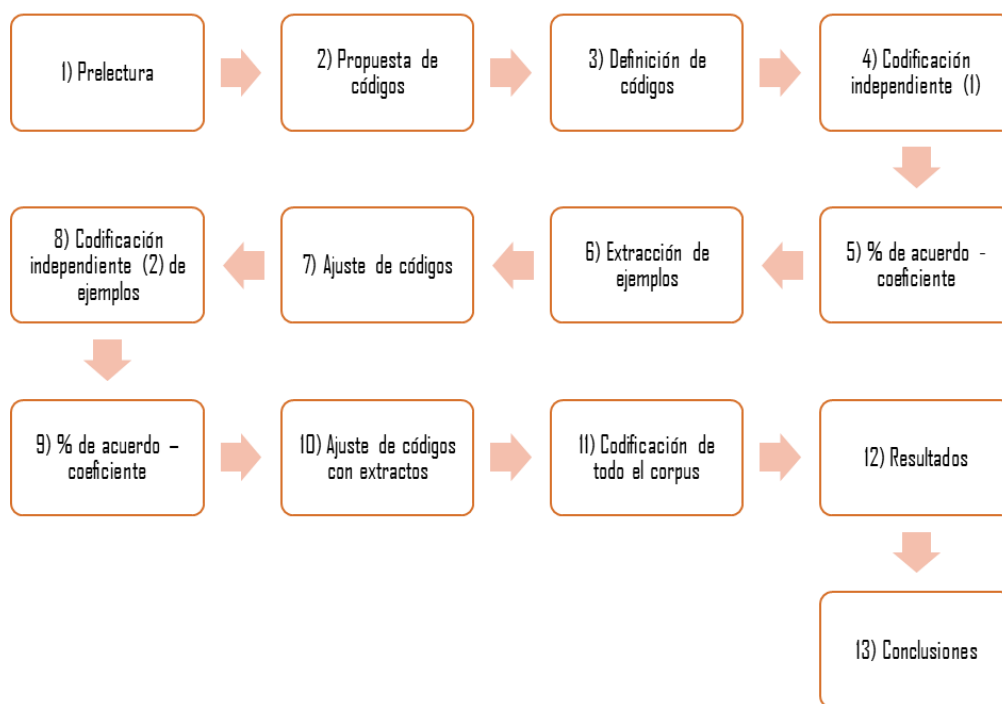
la prelectura hasta la descripción de resultados y elaboración de conclusiones (ver figura 1)

En la construcción del sistema de categorías se realizó una prelectura de los foros, que permitió realizar una primera propuesta de códigos y posteriormente definirlos, teniendo una primera versión del sistema de categorías. A partir de esta primera versión, tres codificadores realizaron una codificación de manera

independiente de los mismos extractos para calcular el porcentaje de acuerdo y el Alpha de Krippendorff, el cual es una medida del grado de consenso alcanzado entre diferentes codificadores que, de forma separada, han analizado un mismo material con el mismo instrumento de evaluación, en este caso el sistema de categorías (Ramos y Perosanz, 2014).

### Figura 1

*Pasos para conformar el sistema de categorías para el análisis del discurso.*



Se obtuvo un alfa igual a 0.165 con un porcentaje de acuerdo igual a 58%, con el criterio de presencia/ausencia del código, entonces se determinó necesario seleccionar ejemplos para cada categoría y fueron ajustadas las definiciones de los códigos, conformando una segunda versión del sistema de categorías emergentes (etapa 7). Para repetir el proceso de codificar de manera independiente por tres codificadores y calcular el porcentaje de acuerdo que fue de 76.5% con un Alpha igual a 0.53 considerando un análisis por superposición de segmento, se tomó la decisión de realizar cambios solo en dos códigos.

Se ajustó el sistema de categorías conformando la tercera versión (etapa 10) y repitiendo la codificación independiente se obtuvo un porcentaje de acuerdo general igual a 95.7% con un alfa total igual a 0.857 siguiendo el mismo análisis por superposición de segmento.

El sistema consistió en dos categorías: Cambios en el aprendizaje y Grado o niveles de satisfacción de las participantes, teniendo en cada código un porcentaje de acuerdo mayor a 80% con un alfa de al menos 0.6 (ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Porcentaje de acuerdo o desacuerdo de las categorías emergentes*

Categoría	Código	Porcentaje	Alpha
Cambios en el aprendizaje	Apropiación	97.10%	0.923
Cambios en el aprendizaje	Mencionan cambio en la estrategia	96.10%	0.919
Cambios en el aprendizaje	Progresos niños	93.20%	0.858
Grado o niveles de satisfacción de las participantes	Satisfacción	95.90%	0.91
Grado o niveles de satisfacción de las participantes	Sugerencias	100.00%	1
	TOTAL	95.70%	0.857

*Nota:* La tercera versión del sistema de categorías emergentes con un alfa aceptable permitió codificar todo el corpus por dos codificadores distintos a los tres anteriores (etapa 12).

## RESULTADOS

Al realizar el análisis del discurso surgieron varios temas en las palabras que las madres compartían en los foros de discusión. En la figura 2 se puede apreciar el porcentaje de presencia de cada subcategoría.

Los temas que las madres refieren en los mensajes escritos en los foros se agrupan en dos categorías: Cambios en su aprendizaje y el Grado o niveles de satisfacción. En la primera categoría las madres además

de ejemplificar actividades realizadas con sus hijos mencionan un cambio en su entendimiento o bien identifican progresos cuando notan el cambio en función de lo que los niños han logrado. Por ello se subdividen los extractos en tres subcategorías: Apropiación o cambio en la estrategia y progreso en el desarrollo de los niños a partir del uso de las estrategias.

**Figura 2**

*Porcentaje de presencia de las subcategorías*



N=152 extractos

*Nota:* la categoría con más presencia fue *Cambio en el aprendizaje* constituida a su vez por tres subcategorías apropiación, cambio de la estrategia, así como el progreso de los niños observado por las madres en las actividades propuestas o realizadas por ellas mismas.

En la Tabla 4 se ejemplifican extractos pertenecientes a estas tres subcategorías. En los ejemplos de la tabla 4 en la subcategoría de apropiación de la estrategia las madres ejemplifican actividades de implementación de las estrategias cuando señalan acciones realizadas con sus hijos. Mientras que en la subcategoría cambio en el uso de la estrategia señalan una modificación del entendimiento que tienen antes, durante o después del programa de capacitación sobre las estrategias en términos de una reflexión, automatización o sistematización del uso de las estrategias ya que pueden desarrollar una actividad que

antes no realizaban. Donde, además, hacen un llamado a la temporalidad al escribir verbos en pasado, distinguiendo así lo anterior de lo que notan es su presente. Con respecto a la subcategoría de progresos en los niños, las madres refieren la observación de los progresos que observan en sus hijos al aplicar las estrategias, es decir, notan el cambio en función de lo que los niños han logrado. Ejemplo: "...logró una mayor atención de mi pequeña y, por lo tanto, el objetivo de cada estrategia... (foro muestreo)"

**Tabla 4.**

*Ejemplos de los mensajes agrupados en "Cambios en su aprendizaje"*

SUBCATEGORÍA	FORO	EXTRACTO
<b>APROPIACIÓN DE LA ESTRATEGIA</b>	Foro muestreo	"Sí, he llevado a cabo la estrategia con los <u>cuentos</u> , primero de manera muy desordenada y sin tomar en cuenta los saberes de mi pequeña, ni promoviendo su participación... ahora intento crear el espacio adecuado para estar tranquilas, platicar con ella para que me cuente lo que observa en la portada y promoviendo que intervenga durante la narración del cuento dando sus opiniones o impresiones. Es más enriquecedor para ella y para mí"
	Foro evaluación del programa	"... intenté volverme más creativa, incorporé más actividades, hasta compré un conejo para contextualizar el <u>cuento</u> del conejo..."
	Foro modelamiento	"La actividad que realizamos mi hijo y yo es una <u>maqueta</u> sobre dinosaurios, primero le leí un libro Dinosaurios y otros animales prehistóricos, Editorial Planeta, intenté aplicar la Lista de cotejo del uso ... y posteriormente hicimos una maqueta en la que incluimos varios dinosaurios, vegetación y un lago".
	Foro muestreo	"Tengo que irle diciendo yo el complemento y <u>darle una pista</u> para que él continúe. Lo que hago es intentar motivarlo a decirme más y después ya continuo con el <u>cuento</u> "
<b>CAMBIO EN EL USO DE LA ESTRATEGIA</b>	Foro conclusiones	"...desarrollo, con este curso me vi al igual que otras madres en la necesidad de <u>observar y comprobar</u> con base a la experiencia, que podía hacer yo como madre para ayudar en la formación de mi hijo y que de lo que había hecho con mi hija me servía..."
	Foro modelamiento	"...hasta que tomé este curso me di cuenta de lo mucho que podía explotar esta actividad, me faltaba empezar por <u>preguntarle</u> cosas al principio, usualmente me iba directo a leerlo, y es interesante ver cómo puede ir expresando lo que piensa al hacer esas primeras preguntas y dar luego más pausas durante la lectura. También entendí porque es importante esa actividad al final, que <u>refuerza</u> lo que leyeron y ahora la haré de fijo..."
	Foro conclusiones	"...normalmente acabábamos una actividad y ya "fin", ahora me tomo el tiempo para <u>tener un momento más</u> , pero debo reconocer que es difícil porque normalmente la pequeña ya quiere hacer otra cosa (no sé si yo sea demasiado aburrida o que ella, en general, es una pequeña con mucha energía, o ambas) ..."

<b>PROGRESO EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS</b>	Foro modelamiento	“...sabes le gustó mucho que le diera pauta a que te imaginas que pasaría, y ahora que le leí desde ayer y hoy, fue como mágico ya que de ella salió, mama yo creo que pasaría que la hermana de Tariq (el cuento que leímos) está jugando con sus muñecas) precisamente <u>se fijó en las imágenes</u> y eso decía el libro, con otras palabras, pero el mensaje era el mismo. ¡¡Esto me motivo mucho más, y estoy viendo resultados!!”
	Foro modelamiento	“...permiten a mi pequeña darse cuenta cuando realiza adecuadamente la actividad e incluso <u>identificar cuando falla y corregir</u> , ese es el avance que he notado, el autocontrol y entendimiento de las actividades que le propongo realizar, esto por supuesto permite que ella se interese más por el lenguaje y he notado que constantemente lleva a cabo procesos ... identificando letras cuando por accidente las forma con el cordón de sus zapatos, o cuando dice una palabra e identifica con que sílaba comienza...”
	Foro conclusiones	“...debo fortalecer el promover en mi pequeña la reflexión, discusión y retroalimentación...”

*Nota:* el subrayado es de las autoras con la intención de señalar las actividades que las madres mencionan haber implementado en el transcurso de la capacitación.

Mientras que en la segunda categoría *Grado o niveles de satisfacción* los extractos se agrupan en dos subcategorías como se puede notar en los ejemplos de la tabla 5, en las que las madres nombran emociones

que señalan agrado de la posibilidad de participar en el curso, así como la declaración de formas de posible continuación de capacitación o de utilización de lo que consideran haber aprendido.

**Tabla 5.**

*Ejemplos de los mensajes agrupados en “Grado o niveles de satisfacción”*

SUBCATEGORÍA	FORO	EXTRACTO
<b>SATISFACCIÓN</b>	Foro muestreo	“este programa ha sido <u>enriquecedor</u> para mi”
	Foro evaluación	“Coincido en que es <u>sorprendente</u> cómo al aplicar cosas tan relativamente sencillas se pueden obtener grandes resultados, eso es algo que también <u>agradezco</u> mucho al curso”
	Foro evaluación	“Comparto el mismo <u>agradecimiento</u> , paciencia y apoyo a todos los que hicieron posible esta oportunidad. ¡Muchas gracias!”
	Foro conclusiones	“...en estos tiempos que estamos viviendo, nos ha <u>servido</u> a muchas madres quienes en un momento que supimos de este curso nos inscribimos con la finalidad de poder ayudar desde casa a nuestros pequeños; dado que en mi experiencia y con una hija que salió de un jardín de niños de gobierno, siento que al tener poco contacto con las docentes en el caso de mi hijo, que me hicieran saber cuánto ha sido el avance de mi pequeño me interesó saber qué herramientas desde casa me podrían ayudar a la formación que mi pequeño y qué tanto estaba él consiguiendo, y no es una crítica para ... que al fin de cuentas nos ayudan muchísimo (yo estoy muy contenta) pero es una relación menos cercana a la que yo venía acostumbrada y en donde las docentes nos sugerían de acuerdo a las habilidades y capacidades de nuestros pequeños, por donde seguirlos y que poder hacer para empujarlos hacia una mejor formación y desarrollo, con este curso me vi al igual que otras madres en la necesidad de observar y comprobar con base a la experiencia, que podía

		hacer yo como madre para ayudar en la formación de mi hijo y qué de lo que había hecho con mi hija me servía. Creo que realmente al menos hablo por mí, no pudo caer en mejor momento este curso que nos permitió desarrollarlo con las tareas que hubo por la pandemia y que tal vez no estaré al nivel de las docentes pero que me ayudó a resolver de manera positiva una mejor comprensión de los trabajos para nuestros hijos.”
	Foro modelamiento	“estoy <u>contenta</u> porque esta etapa de confinamiento en casa me ha permitido llevar a cabo el curso con mayor atención y dedicación”
<b>SUGERENCIAS</b>	Foro modelamiento	“te comento que algo que <u>a mí me ha facilitado con mi hijo para las predicciones</u> es hacerle dos preguntas que nos han enseñado para explicar las propias predicciones: - ¿Por qué crees que eso sucederá? - ¿Qué te hace pensar así? Esas preguntas son detonadoras y los hacen pensar de otra manera para contestar”
	Foro conclusiones	“Considero será necesario <u>dar seguimiento a este</u> curso para reforzar las estrategias y evaluar el aprovechamiento de los pequeños, así mismo sería importante conocer los procesos de adquisición del lenguaje y estrategias para la evaluación de los aprendizajes.”

*Nota:* el subrayado es de las autoras con la intención de señalar los verbos que sugieren una intención o de continuidad a lo aprendido o manifiestan agrado ante la realización del curso.

En los ejemplos de la tabla 5 puede notarse que los comentarios además de ser positivos por haber participado en la capacitación, se llevan a cabo manifestaciones del agrado de interactuar con otras madres al comentar sobre lo observado en su propio actuar que les permite dar consejos, además de llevarlas a la reflexión de poder continuar aprendiendo de esta forma (capacitación en línea) sobre el desarrollo y la promoción de la alfabetización emergente de sus hijos. Los extractos obtenidos por categoría en el análisis se grafican en la figura 2 en la cual se puede observar que la subcategoría más presente en el discurso fue la de cambio en la estrategia que utilizaban las madres al comentar su experiencia.

## DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio permitieron identificar cambios en el aprendizaje de las participantes de un programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente de niños preescolares, en términos de Apropiación de la estrategia, Cambio en el uso de la estrategia y Progreso en el desarrollo de los niños; así como en los Niveles de satisfacción por haber participado en el programa.

Un análisis fino de los resultados, permitió identificar que la apropiación de la estrategia por parte de las participantes, se reflejó a través de actividades de la vida cotidiana como la lectura de cuentos, la

elaboración de dibujos, actividades escritas y proyectos escolares en la que promovían la alfabetización emergente de sus hijos empleando estrategias como el arreglo del espacio para realizar la actividad, la activación de conocimientos previos, el uso de pistas visuales y verbales para incrementar la comprensión de los materiales didácticos utilizados, y la formulación de pregunta para promover la participación y la interacción con los niños.

En torno a esto, la evidencia empírica plantea que uno de los contextos más importantes para la promoción de la alfabetización emergente es el hogar, en la medida en que los padres modelan conductas y actitudes relacionadas con el lenguaje escrito, guían y ofrecen apoyo a los intentos de los niños para relacionarse con él, y refuerzan las habilidades y actitudes que los pequeños desarrollan hacia el lenguaje escrito (Tabors et al, 2001; Britto, 2001; Vega, 2006; Vega et al., 2018); asimismo, el alcance del papel de los adultos es más significativo, cuando están capacitados para proporcionar ayuda, guía y apoyo social temprano (Vega, 2006).

Dentro de los principales hallazgos, se encontró un *cambio en el uso de la estrategia* antes, durante o después del programa de capacitación, lo cual se reflejó en un mayor entendimiento de las participantes al momento de aplicar las estrategias de alfabetización emergente, por ejemplo, en la formulación de preguntas que antes no

realizaban, también cuando evaluaban los resultados obtenidos después de llevar a cabo una actividad con sus hijos. Esto coincide con la literatura que reporta la efectividad de los programas de capacitación que comparten estrategias cuya validez ha sido probada en el desarrollo del lenguaje escrito y que integran los resultados de la investigación con las experiencias de los participantes (Grossen, 2012; Autor, 2017; Vega et al., 2019).

Con respecto al *progreso en los niños*, las participantes identificaron logros en el lenguaje escrito, que se reflejó en un aumento de la capacidad de los niños para comprender los temas y platicar sobre ellos, darse cuenta cuando realizan adecuadamente una actividad, identificar aciertos y errores, anticiparse y predecir el final de un cuento, mejorar en la identificación de letras y sílabas, así como ampliar su vocabulario. Estos progresos también los identificaron en el interés y motivación por parte de los niños para participar en actividades de promoción del lenguaje escrito, así como un mayor nivel de autocontrol y metacognición en las actividades de alfabetización emergente que realizaban con los adultos.

Al respecto, estudios antecedentes coinciden en afirmar que los padres cumplen un papel fundamental en la promoción del lenguaje escrito de los niños, cuando proporcionan andamiajes que ayudan a los niños a comprender las reglas del lenguaje, y refuerzan la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que mejoran el vocabulario, la interpretación de significados, la capacidad para responder preguntas y anticipar una respuesta (Rugiero y Guevara, 2015; Vega y Macotela, 2007, Vega et al., 2019).

Aunado a lo anterior, Vega et al. (2018) afirmaron que en los años preescolares las actividades vinculadas con la promoción de la alfabetización emergente, son de gran importancia para el desarrollo del lenguaje debido a que en esta etapa los niños amplían su lenguaje oral, su capacidad de escucha y van descubriendo el uso del lenguaje y su aplicación con relación a la lectura y escritura, aprenden que el lenguaje transmite significados, el uso de libros, funciones y formas del lenguaje escrito, los convencionalismos del texto impreso, que el habla se puede segmentar en unidades, comprender qué es una letra, una palabra u oración y reconocer una letra o palabra, entre otros (Vega, 2003, 2006).

En relación con los *niveles de satisfacción*, se identificó en el discurso de las participantes expresiones de emoción y agradecimiento por los aprendizajes

adquiridos en el programa en el marco de la pandemia por COVID-19, también resaltaron que el programa les permitió adquirir estrategias de alfabetización emergente que podían aplicar en el hogar, obteniendo resultados significativos en el progreso de los niños. Al respecto, la literatura plantea un incremento en la efectividad y los niveles de satisfacción de los programas de capacitación cuando el contenido de los mismos incluye materiales multimedia que cuentan con evidencia empírica respecto a la efectividad de sus resultados, también cuando en el proceso de implementación del programa los participantes reciben acompañamiento y retroalimentación por parte de los tutores en torno a la aplicación de las estrategias aprendidas, las experiencias durante el programa y la resolución de dudas (Maniscalco, 2017; Vega, 2017; Vega et al., 2021; Núñez y Vega, 2022).

En el análisis de los niveles de satisfacción de los programas de capacitación en línea, también se han identificado la contribución de los espacios de interacción entre los participantes; en relación con esto, los hallazgos de este estudio permiten constatar la importancia de los foros de discusión en línea, los cuales son un espacio que permite identificar cambios en el discurso de las participantes, favorece los procesos de comunicación e interacción, a la vez que les permite compartir sus experiencias de cómo aplican las estrategias en el hogar. Al respecto, la evidencia empírica plantea que los foros son espacios para profundizar en los contenidos que se han aprendido en un curso e identificar cambios en el discurso de los participantes, también favorecen el aprendizaje colaborativo, la reflexión de la experiencia en el programa y la forma como están integrando el nuevo conocimiento con la vida cotidiana (Kutugata, 2016; Lewis, 2005; Fu-Ren et al., 2009, Vega et al., 2018).

La evidencia empírica coincide en afirmar que incluir foros de discusión, contribuye al aprendizaje colaborativo entre los participantes de un programa de capacitación; así como la valoración de los conocimientos, experiencias y aportaciones de cada uno, lo cual aumenta la percepción de autoeficacia y control del aprendizaje, de tal manera que el conocimiento se construye por consenso a través de la cooperación de todos los miembros del grupo (Hoffman y Pearson, 2000; Peña y Quinn, 2003; Vega, et al., 2018).

## **CONCLUSIONES**

Con el presente estudio se contribuye a la línea de investigación sobre capacitación de padres y maestras

en la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares, utilizando estrategias cuya efectividad ha sido probada empíricamente (surgidas de la literatura) y mediante la experiencia de los participantes. Se constata la importancia de la formación de los cuidadores primarios en estrategias que favorecen el desarrollo del lenguaje escrito en los primeros años de vida.

A partir del programa de capacitación, las participantes aprendieron estrategias que están utilizando en la vida cotidiana con sus hijos y que contribuyen a su rol formativo en el proceso de desarrollo del lenguaje; asimismo les brindó una percepción de mayor autoeficacia al momento de aplicar las estrategias. Esto coincide con la literatura que plantea la importancia de apoyar a padres y maestros mediante estrategias que les permitan trasladar las habilidades recién adquiridas a las actividades de su vida cotidiana, ya que se ha constatado que ello potencia la reflexión sobre la práctica y la transferencia de lo aprendido (Garet et al., 2001; Bean y Morewood 2007; Darling- Hammond y Richardson 2009; Knight, 2009; Vega, 2013, Vega et al., 2017).

Se concluye que en este estudio que las participantes verbalizaron en su discurso un aprendizaje de las estrategias; así como un agradecimiento por la posibilidad de participar en el programa durante la crisis sanitaria debida a la pandemia por Covid-19. Al respecto, Soto et al. (2020) planteó que es de vital importancia que los padres participen en procesos de formación en línea en los que puedan compartir las vivencias, los sentimientos, así como su aprendizaje en el acompañamiento educativo de sus hijos durante el confinamiento por la pandemia. Por ello se considera relevante aportar evidencia empírica sobre programas de capacitación en línea dirigidos a padres que tengan como propósito promover la alfabetización emergente y profundizar en la comprensión de la realidad de los participantes, expresada en su propio discurso.

## REFERENCIAS

Behjat, F., Yamini, M. y Sadegh, M. (2012). Blended Learning: A Ubiquitous Learning Environment for Reading Comprehension. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 97-106.

Bell, B. S., Kozlowski, S. W. J. (2007). Advances in technology-based training [Versión electrónica]. En S. Werner (Ed.), *Managing human resources in North America* (pp. 27-43). Routledge.

Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and

young children's emergent literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-348.

Brown, K. G. (2001). Using Computers to Deliver Training: Which Employees Learn and Why? *Personnel Psychology*, 54(2), 271-296.

Cavus, N., y Alhih, M. S. (2014). Learning Management Systems Use in Science Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 517-520.

Cervantes L., A. y Autor P., L.O. (2019). Alfabetización emergente en niños preescolares con retraso en el desarrollo del lenguaje. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 341-352. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/72/57>

Coffin, C., y Hewings, A. (2005). Engaging electronically: using CMC to develop students argumentation skills in higher education. *Language and education*, 19 (1), 32-49.

Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.

Drigas, A., Vrettaros, J., Tagoulis, A., y Kouremenos, D. (2010). Teaching a foreign language to deaf people via vodcasting & Web 2.0 tools. Disponible en: [imm.demokritos.gr/publications/Enfora.pdf](http://imm.demokritos.gr/publications/Enfora.pdf). Consultado el 27 de julio de 2018.

Fu-Ren, L., Lu-Shih, H., y Fu-Tai, C. (2009). Discovering genres of online discussion threads via text mining. *Computers & Education journal*, 52,481-495.

Grossen, B. (2012). What does it mean to be a research-based profession? Disponible en <http://personalweb.donet.com/~eprice/resprf.htm>. Consultado el 30 de julio de 2014.

Guardia, P. (2003) Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura desde nivel de transición mayor a primero básico. *PSYKHE* (12)2, 63-79.

Guevara, Y., y Rugerio, J. P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health, & Social Issues*, 6(1), 23-36.

Guzmán Y. I., Flores-Macías, R. C., y Tirado-Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 907-916.



- <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.175681>
- Hoffman, J., y Pearson, P. D. (2000). Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 28-44.
- Kamil, M. L., Intrator, S. M., y Kim, H. (2000). The effects of other Technologies on literacy and literacy learning. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of Reading Research* (pp. 771 - 788). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Kutugata, A. (2016). Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en educación superior. *Apertura*, 8(2). 84-99.
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., y Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative psychology*, 4(1), 2-22.
- Luna, M. L., Autor, L. y Poncelis, M. F. (2016). La promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares por medio de un proceso de acompañamiento a la docente. En: J. L. Costa (Ed.) *Psicología y educación: Presente y futuro* (pp. 407-414). Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Maniscalco, M. (2017). La lectoescritura preescolar: alfabetización y predictores. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Recuperado de [dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6166/TDUEx\\_2017\\_Maniscalco.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6166/TDUEx_2017_Maniscalco.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Mazzolini, M. y Maddison, S. (2003). Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums. *Computer & Education*, 40, 237-253.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years*. Paperback.
- Peña, E. D., y Quinn, R. (2003). Developing effective collaboration team in speech language pathology. A case study. *Communication Disorders Quarterly*, 24(2), 53-63.
- Ramos, M. M., y Perosanz, J. J. (2014). Análisis de las interacciones entre personajes inmigrantes/extranjeros y nacionales/autóctonos en la ficción televisiva española. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 7(2), 136-159.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España Teale, W. H., y Sulzby, E. (1986) Emergent Literacy: Writing and reading. Ablex.
- Rugiero, J., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42.
- Soto, M. A. V., Moreno, W. T. B., y Rosales, L. Y. A. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 111-134. Recuperado de: <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>.
- Skiffington, S., Washburn, S., y Elliott, K. (2011). Instructional coaching. Helping Preschool teachers reach their full potential. *Young Children*, 66(3), 12-19.
- Tabors, P., Snow, C., y Dickinson, D. (2001) Homes and schools together. Supporting language and literacy development. En: D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.) *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Teale, W. H., y Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy. Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Vega L. (2006) Los años preescolares. Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En: L. Autor, S. Macotela, I. Seda & H. Paredes(Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: Fac. de Psicología, UNAM.
- Vega, L., y Macotela, S. (2007) *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. UNAM.
- Vega, L., y Flores, R. C. (2008) *La promoción de la lectura en el nivel básico mediante el desarrollo de productos tecnológicos dirigidos a docentes y profesionales de la educación*. Proyecto PAPIIT IN304608. DGAPA, UNAM.
- Vega, L. (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres*. Facultad de Psicología,

UNAM.

Vega, L. (2013). La colaboración entre profesionales para la promoción del desarrollo y bienestar infantil. En: I. Seda & R. Pastor (Eds.) *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: Investigación, teoría y práctica fundamentada*. Facultad de Psicología, UNAM.

Vega, L., Montes de Oca, M. A., Poncelis, F., Guarneros, E., y Pérez, G. (2014). *Capacitación a docentes para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares*. Proyecto PAPIIT IT 300514. DGAPA UNAM.

Vega, L., Poncelis, M. F., y Guarneros, E. (2018). *Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente: Manual para docentes*. Manual Multimedia. México: Dirección de Asuntos del Personal Académico y Facultad de Psicología, UNAM.

Vegar, L., Poncelis, M. F., Montes de Oca, M.A., Pérez, G., Esquivel, N., y Guarneros, E. (2019). *La capacitación a educadoras para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares*. México: DGAPA y Facultad de Psicología UNAM. ISBN: 9786073016650.

**Anexo 1:** Definición de cada una de las estrategias utilizadas durante la lectura de cuentos y las actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje

- ***Antes de la lectura***

*Arreglo del área para la actividad* – Se refiere a seleccionar y acondicionar el espacio para la actividad, de tal forma que se faciliten la comunicación y las condiciones adecuadas para que pueda realizarse la misma.

*Activación de conocimientos previos* – Se refiere a formular preguntas a los niños antes de iniciar la actividad o la lectura. Con el propósito de indagar si conoce el objeto, conceptos y/o narraciones con las que se trabajará y proveer una base sólida, basada en experiencias previas, para la comprensión.

*Muestreo* – Se refiere a centrar la atención en palabras o imágenes plasmadas en el texto o en algún material, realizando preguntas que faciliten la expresión de la idea general del contenido del libro, de la temática a trabajar o de la actividad a realizar.

- ***Durante la lectura***

*Pistas visuales* – A partir de lo que el niño observa en una imagen o en un material, pedirle que realice una descripción o narración referente a ello, seleccionando imágenes que permitan al niño ir describiendo un material o narrar de lo que está tratando la historia o actividad.

*Pistas verbales* – Se refiere a expresar una secuencia de frases relacionadas al texto o actividad las cuales son complementadas con lo que se imaginan los niños para así integrar una historia. Se pueden hacer breves intervenciones a lo largo de la actividad o narración a fin de darle coherencia y continuidad a las frases.

*Anticipación* – Se refiere a hacer una pausa para que el niño complete con un sustantivo o verbo alguna frase mencionada.

*Predicción* – Se refiere a adelantarse a los contenidos del texto, formular hipótesis sobre el desarrollo y fin de lo que se narra o de la actividad que se realiza.

*Elaboración de Inferencias* – Se refiere a entender algo de un texto que no está literalmente escrito, a partir de la información que se va escuchando en el relato y de las experiencias y conocimientos previos sobre el tema.

*Instrucción directa* – Se refiere a que el adulto guía la participación de los niños, explicando explícitamente la actividad o acción que se desea que ellos realicen y se comunica lo que van a aprender a través de la lectura y la actividad, ayudándolos a relacionarlo con sus experiencias previas.

*Modelamiento* - Se refiere a ejemplificar cómo llevar a cabo un proceso o estrategia determinada con conductas específicas para que el niño lo pueda replicar, sin la necesidad de describirlo de manera explícita.

- ***Después de la lectura***

*Discusión* – Se refiere a pedir a los niños que platiquen acerca del tema del cuento o de la actividad: opiniones, experiencias, sentimientos, pensamientos.

*Confirmación* – Se refiere a corroborar si son correctas las predicciones y anticipaciones que los niños han realizado durante la lectura del cuento o actividad.

*Retroalimentación* – Se refiere a informar al niño sobre lo adecuado de sus respuestas. Consta de dos elementos: informar sus aciertos, y comentar sus errores explicando los aspectos específicos que fueron incorrectos y discutiendo con él la forma de corregirlos.

*Contar y recontar* – Pedirle al niño que narre una historia ya conocida y que intente contarla con la mayor cantidad posible de detalles.

*Enlazar información* – Se refiere a vincular la información que los niños expresaron antes de empezar el cuento o la actividad con la proporcionada durante la narración. Primero se identifica el contenido a resaltar durante la actividad. Antes y durante la actividad se hacen pausas y preguntas para enfatizar los contenidos que se pretende que los niños recuerden.

*Organizar Información* – Se refiere a plantear preguntas o situaciones a los niños para identificar si comprendieron el tema, la información o cuento.

# Religiosidad, locus de control y desempeño académico en una muestra de universitarios

*Religiosity, locus of control and academic performance in a sample of university students.*

Cittim Bernardo **Palomares-Palomares**<sup>1</sup>

Jesús Humberto **Burciaga-Robles**<sup>2</sup>

Héctor Francisco **Ponce-Renova**<sup>2</sup>

Guadalupe **Núñez-Márquez**<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), FES-Iztacala, Av. de los Barrios #1, Los Reyes Iztacala, C.P. 54090 Tlalnepantla, Estado de México  
MÉXICO

<sup>2</sup>Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Ciencias Sociales y Administración, Av. Universidad, Av. Heroico Colegio Militar y, Chamizal, 32300 Cd Juárez, Chih.  
MÉXICO

<sup>3</sup>Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Psicología, Circuito Ciudad Universitaria Avenida, C.U., 04510 Ciudad de México  
MÉXICO

Correos electrónicos: cittim@hotmail.com  
jburciag@uacj.mx  
hector.ponce@uacj.mx  
gpenmz@gmail.com

Artículo recibido: 5 de julio de 2022; aceptado: 3 de septiembre de 2022.

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue explorar la relación del desempeño académico (promedio de calificaciones) con beca, sexo, religiosidad y locus de control en términos de significancia estadística y práctica (predicción = betas,  $\beta$ ; coeficiente de determinación lineal múltiple:  $R^2$ ; y el tamaño del efecto:  $f^2$  de Cohen) con una muestra de estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) ( $n = 715$ ). Se recolectaron sus promedios de calificaciones, acceso a beca y sexo (hombre y mujer). Se les aplicó la Escala de Religiosidad de Duke Religion Index, y la Escala de Locus de Control de La Rosa. Se utilizó la regresión lineal múltiple con el procedimiento de stepwise regression. El mejor modelo obtuvo una probabilidad calculada  $< \alpha = .05$ ;  $R^2 = .17$ ;  $f^2 = .21$ ; y betas  $\neq 0$ . Estos resultados son similares a los reportados por la literatura

## ABSTRACT

The objective of the present study was to explore the relationship of academic performance (grade point average) with scholarship, sex, religiosity and locus of control in terms of statistical and practical significance (prediction = betas,  $\beta$ ; coefficient of multiple linear determination:  $R^2$ ; and effect size: Cohen's  $f^2$ ) with a sample of students from the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) ( $n = 715$ ). Their grade point average, scholarship access and gender (male and female) were collected. The Duke Religion Index Religiosity Scale and the La Rosa Locus of Control Scale were applied. Multiple linear regression was used with the stepwise regression procedure. The best model obtained a calculated probability  $< \alpha = .05$ ;  $R^2 = .17$ ;  $f^2 = .21$ ; and betas  $\neq 0$ . These results are similar to those reported in the literature.

**Palabras clave:** beca, desempeño académico, locus de control, religiosidad, sexo.

**Key words:** scholarship, academic performance, locus of control, religiosity, gender.

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre el *desempeño académico* han sido numerosas y se tiene conocimiento de diversas variables predictoras que se relacionan con él (Garbanzo, 2012). Por ejemplo, Nnaemeka y Ogbonna (2015) encontraron que el desempeño académico de estudiantes de una institución de educación superior (IES) incrementa de manera significativa con el aumento del otorgamiento de becas. Otro predictor para el desempeño académico ha sido el sexo (i.e., hombre y mujer). Tessema et al. (2012) mostraron que el sexo de los participantes ( $n = 5,223$ ) ha tenido un efecto significativo tanto en el *desempeño académico* como en la satisfacción con la universidad en la que se encuentra (i.e., las mujeres habían obtenido un desempeño académico y satisfacción mayores a los hombres). Asimismo en la literatura, se ha encontrado que el *locus de control interno* se ha relacionado positivamente con el *desempeño académico* y ha sido un buen predictor del mismo (Abid et al., 2016). En cuanto a la *religiosidad* y el *desempeño académico*, se han encontrado estudios con estas variables en México (Gaxiola et al., 2012). Sin embargo, estas investigaciones no han tomado la religiosidad como una variable principal a investigar.

México se considera un país altamente religioso (Zuckerman, 2009). Conocer la relación entre la religiosidad y el desempeño académico podría ampliar el conocimiento sobre los factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes de IES.

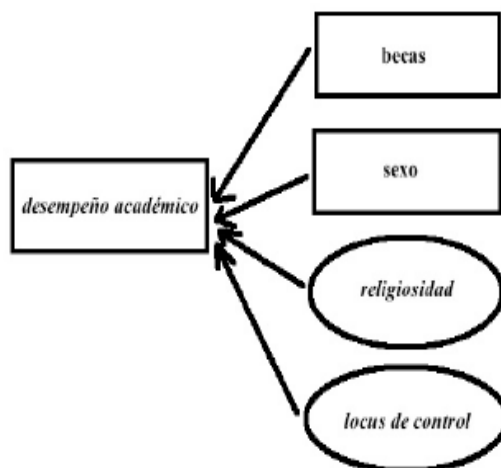
El *locus de control* ha sido definido como: la medida en que un individuo juzga los sucesos que pasan en su vida, como causados por sus propias acciones o por aspectos ajenos a él o ella (Rotter, 1966). En 1973, Lavenson separó el *locus de control externo* en otros *poderosos* y el *azar*. Díaz-Loving y Andrade-Palos (1984) hicieron una división del *locus de control interno* en el *control afectivo* y el *control instrumental*. La Rosa (1986) dividió el *locus de control* en cinco constructos: *fatalismo/suerte*, *internalidad*, *afectividad*, *poderosos del macrocosmos*, y *poderosos del microcosmos*. Para el presente estudio, se adoptó el

modelo teórico de La Rosa (1986) ya que ha sido operacionalizado en un instrumento (*Escala de Locus de Control de La Rosa*) y ha mostrado coeficientes de consistencia interna de buenos a excelentes (i.e., más información de estos coeficientes se encuentra en la metodología). Dentro del área escolar los investigadores han afirmado que hay una relación entre el *locus de control* y diferentes variables académicas que pueden a su vez relacionarse con el *desempeño académico* (Nejati et al., 2012).

Allport fue el primero en llevar la religiosidad al estudio psicológico, y sus principales aportaciones fueron la *religiosidad intrínseca* y *extrínseca* (Rivera-Ledesma y Montero-López, 2007). Allport y Ross (1967) afirmaron que las personas con una orientación intrínseca tienden a dar a la religión un papel central en su vida (i.e., la religión es un fin en sí misma). En cambio, aquéllas con una orientación extrínseca ven a la religión como algo útil (i.e., una herramienta para hacer lazos sociales). En 1989, Gorsuch y McPherson dividieron la *religiosidad extrínseca* de Allport en *extrínseca-social* y *extrínseca-personal*. Fiala et al. (2002) separaron la religiosidad en *externa* e *interna*. Koenig y Büssing (2010) utilizaron para medir la religiosidad, la *religiosidad intrínseca* de Allport y agregaron los conceptos de *religiosidad organizacional* y *religiosidad no-organizacional*. La división organizacional/no-organizacional de la religiosidad concuerda con la división externa/interna. Mooney (2010) reportó una relación positiva entre la religiosidad y el desempeño escolar en alumnos. La alta religiosidad en estudiantes cristianos o musulmanes se relaciona de manera positiva con el desempeño académico de universitarios (Li y Murphy, 2017). También se ha encontrado que identificarse con una religión se relaciona con un mayor desempeño académico en estudiantes de secundaria (Moffat y Yoo, 2019). La presente investigación tuvo como objetivo explorar la relación entre el desempeño escolar (medido por las calificaciones) con la beca, el sexo, la *religiosidad* y el *locus de control* con universitarios a través de un modelo de regresión múltiple lineal (Figura 1).

Figura 1.

Representación del modelo de Regresión Lineal Múltiple.



## MÉTODO

### Participantes

Se obtuvo una muestra no probabilística por conveniencia de 729 alumnos de los cuatro institutos de la UACJ, de esos 729 sujetos se eliminaron a 14 sujetos que no reportaron promedio y cuya ausencia sesgaba esta variable. La muestra final de 715 alumnos tuvo en edad una  $M=21.14$  con una  $SD= 3.63$ .

### Instrumentos

Para medir el desempeño académico, se utilizó el promedio acumulado de calificaciones en las distintas carreras de los alumnos ( $n = 715$ ) de la UACJ que participaron en el presente estudio.

Para evaluar la religiosidad, se emplearon las respuestas de los participantes al test de religiosidad de Duke (DUREL Duke Religion Index) elaborada por Koenig et al., (1997). La escala consta de cinco ítems que miden el constructo de *religiosidad organizacional*, *no-organizacional* y *religiosidad intrínseca*. Utiliza una escala Likert (Koenig et al., 1997). Esta escala contó con una consistencia interna de  $\alpha = .87$ .

El *locus de control* se midió por medio de la *Escala de Locus de Control de La Rosa* (La Rosa, 1986). La prueba incluye 53 ítems tipo Likert y se conforma por cinco subescalas/constructos: *fatalismo/suerte* ( $\alpha = 0.89$ ); *poderosos del macrocosmos* ( $\alpha = 0.87$ ); *afectividad* ( $\alpha = 0.83$ ); *internalidad* ( $\alpha = 0.82$ ) y *poderosos del microcosmos* ( $\alpha = 0.78$ ). Dados estos altos índices del coeficiente del alfa de Cronbach (ver a George y Mallery, 2003, para los diferentes tamaños de este coeficiente) se llevó a cabo el procedimiento de escalas sumadas (*summated scales*

descrito por DeVellis, 2017). Con este procedimiento, se promediaron los ítems dentro de cada constructo por participante para obtener una sola variable (e.g., promedio de los ítems del constructo de *fatalismo/suerte*). Se obtuvieron cinco promedios para los constructos de *locus de control*. Los ítems del instrumento de religiosidad tenían diferentes escalas, así que los puntajes se transformaron en valores  $z$  (para este procedimiento ver a Hinkle et al., 2003) y luego se promediaron.

### Hipótesis

$H_0$ : El modelo de regresión lineal múltiple basado en la beca, sexo, religiosidad y locus de control (dividido en sus 5 constructos:  $LC_1 =$  internalidad;  $LC_2 =$  afectividad;  $LC_3 =$  fatalismo/suerte;  $LC_4 =$  poderosos del macrocosmos; y  $LC_5 =$  poderosos del microcosmos) no predice el desempeño académico:

$$\beta_{beca} = \beta_{sexo} = \beta_{religiosidad} = \beta_{LC1} = \beta_{LC2} = \beta_{LC3} = \beta_{LC4} = \beta_{LC5} = 0$$

$H_A$ : El modelo de regresión lineal múltiple basado en la beca, sexo, religiosidad y locus de control predice el desempeño académico: por lo menos una pendiente no es igual a cero ( $\beta \neq 0$ )

### Procedimiento

Se invitó a participar a los estudiantes de los diferentes institutos de la UACJ (ICSA, ICB, IADA e IIT) que se encontraban en salones tomando clases o en las instalaciones de la universidad. Después de que aceptaron se les pidió su matrícula y que firmaran un consentimiento informado, en el que bajo condiciones de confidencialidad autorizaron el uso de la

información obtenida. Así mismo, se pidió a los participantes su autorización para solicitar a Servicios Académicos de la UACJ el promedio acumulado personal, de manera confidencial por medio de un listado con matrículas y promedios.

Posteriormente se les aplicó el test de religiosidad de Duke y la escala de locus de control de La Rosa en los espacios de la universidad donde se permitiera el acceso, en los salones pidiendo permiso a los profesores o en las bibliotecas de los diferentes institutos. Se les aplicó un cuestionario para obtener información de variables sociodemográficas: edad, sexo, contar con beca, semestre que se encontraban cursando, el ingreso familiar mensual, escolaridad de los padres, religión de los padres y del alumno.

Se realizó una base de datos con las respuestas de los alumnos y se hicieron los análisis estadísticos: regresión lineal múltiple con el procedimiento de *stepwise* (ver Kutner et al., 2004, para esta metodología y sus supuestos). Con la regresión múltiple lineal, se cumplieron los supuestos para los datos del presente estudio: (a) distribución normal de los errores; (b) homocedasticidad de los errores; (c) independencia de las observaciones; y (d) linealidad entre la variable dependiente y el set de independientes.

## RESULTADOS

Se regresó el *desempeño académico* con las variables predictoras, beca, sexo, *religiosidad*, y *locus de control* (con sus cinco constructos). Tomando en cuenta dentro del modelo sólo las variables que aportaron a la predicción (procedimiento *stepwise*). El resultado fue una serie de modelos estadísticamente significativos y se describe a continuación el que explicó más varianza:  $F_{calculado}(16.73; probabilidad_{calculada} < .001 < \alpha = .05)$  y, por ello, se rechaza la  $H_0$  (Cuadro 1). Se tuvo un efecto  $R^2 = .17$  y una  $R^2$  cuadrada ajustada fue de .16, indicando un encogimiento mínimo. Es decir, el modelo explica el 16% de la varianza en el desempeño académico. El efecto (*effect size*) de las variables independientes en *desempeño académico* se calculó utilizando el coeficiente de  $f^2$  de Cohen =  $.21 (R^2 / 1 - R^2)$ , el cual indicó un tamaño entre mediano y grande (ver a Cohen, 1988, pp. 413-

414:  $f^2 = .02$  pequeño;  $f^2 = .15$  mediano y  $f^2 = .35$ ). Es decir, las variables independientes tuvieron un efecto de mediano a grande en la variable dependiente.

**Tabla 1.**

Resumen de Regresión Desempeño Académico regresado con beca, sexo, religión y locus de control.

Modelo	Suma de Cuadros	df	Media Cuadrada	F	Probabilidad Calculada	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustada
Regresión	19.27	5	3.90	16.73	< .001	.17	.16
Residual	91.22	396	.230				
Total	110.50	401					

En la tabla 2 aparecen los resultados de los coeficientes beta de *desempeño académico* regresado con beca ( $X_1$ ), sexo ( $X_2$ ), *religión* ( $X_3$ ) y dos constructos del *locus de control*: *internalidad* ( $X_4$ ) y *afectividad* ( $X_5$ ; solo estos dos constructos aportaron al modelo, así que los otros tres fueron eliminados por el procedimiento de *stepwise*). Los resultados de los la ecuación 1 que representa la regresión del desempeño académico:  $Y = 8.47 + .33X_1 + .16X_2 + .07X_3 + .01X_4 - .07X_5 + \text{error}(1)$ . La ecuación señala que cuando no se considera el resto de las variables, el promedio de los participantes fue de: 8.47. Además, la ecuación indicó que al tener beca un alumno o alumna (i.e., sin beca = 0 a con beca = 1;  $X_1$ ) aumenta el promedio en .33 de un punto (pendiente) manteniendo el resto de las variables independientes fijas (*ceteris paribus*). En cuanto al sexo ( $X_2$ ), el modelo arrojó que de ser hombre = 0 a ser una mujer = 1 hay un .16 (pendiente) de incremento en el promedio (*ceteris paribus*). El promedio aumenta .07 (pendiente) si la *religiosidad* ( $X_3$ ) aumenta en un punto (*ceteris paribus*). Un cambio de una unidad en el constructo de *Internalidad* ( $X_4$ ; locus de control) presenta un aumento del promedio en .01 (pendiente; *ceteris paribus*). El aumento de un punto en el constructo *afectividad* ( $X_5$ ) disminuye en .07 (pendiente) el promedio (*ceteris paribus*).

**Tabla 2.**

*Coefficientes de beta, valores t y probabilidad calculada.*

Modelo	Coeficientes sin estandarizar		Coeficientes estandarizados		Probabilidad Calculada
	Beta	Error Estándar	Beta	t	
Intercepto	8.47	.187	0	45.28	.001
Beca	.33	.051	.30	6.56	.001
Sexo	.16	.050	.15	3.17	.002
Religión	.07	.029	.12	2.54	.012
Internalidad	.01	.004	.15	3.23	.001
Afectividad	-.07	.031	-.11	-2.26	.024

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se estudió la posibilidad de predicción y tamaño del efecto en el desempeño académico con las variables beca, sexo, *religiosidad* y *locus de control* en alumnos de licenciatura de la UACJ. Se realizaron modelos de regresión lineal múltiple con el procedimiento *stepwise*. El modelo que explicó más varianza (16%) contó con las variables: beca, sexo, *religión*, *internalidad* y *afectividad* (i.e., estos dos últimos son constructos del *locus de control* y fueron los únicos que aportaron al modelo, así que otros tres quedaron fuera). También, este modelo tuvo un efecto de mediano a grande dado el  $f^2$  de Cohen = .21.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, contar con beca contó con un mayor poder predictivo, lo cual concuerda con lo encontrado por Omeje y Abugu (2015). Puede deberse a los requerimientos necesarios para la obtención y mantenimiento de una beca. El sexo de los alumnos explicó el desempeño académico y también ayudó a predecirlo. Las mujeres presentaron un mayor desempeño académico que los hombres, lo cual es consistente con resultados anteriores Alabau, Solaz-Portolés, y San José (2020)). El *locus de control interno* se relaciona con la *religiosidad intrínseca* este tipo de personas suelen presentar comportamientos que ayudan a la mejora del desempeño académico (Zhang, 2012). Se encontró una relación positiva entre la *religiosidad* y el *desempeño académico* lo cual es consistente con investigaciones anteriores. La *religiosidad* de los alumnos ayudó a predecir la variable *desempeño académico*, y estos resultados concuerdan con lo reportado en investigaciones anteriores (Li y Murphy, 2017; Moffat y Yoo, 2019). La *religiosidad* puede relacionarse con el *desempeño académico* debido a ciertas características que los individuos religiosos poseen como el acatar reglas y

alejarse de comportamientos nocivos, (Carol y Schulz, 2018). Volviendo a la pregunta de investigación (i.e., ¿Qué relación existe entre el desempeño académico con las variables de beca, sexo, la *religiosidad* y el *locus de control* con una muestra de universitarios?), se podría contestar en términos coloquiales que *si* la hay y es de mediana a grande. Por otro lado, entre las limitaciones más importantes del presente estudio están: (a) para poder haber generalizado los resultados, se debió tener una muestra probabilística en lugar de conveniencia como fue el caso; (b) Otra limitante para la generalización fue que la muestra solo contenía a alumnos de nivel de licenciatura así que los resultados no embarcaron a los de posgrados, quienes, según Drago et al. (2016), posiblemente tenían un *locus de control interno* mayor.

### *Recomendaciones*

En conclusión, la beca, el sexo, el *locus de control interno* (i.e., *internalidad* y *afectividad*) y la *religiosidad* ayudaron a predecir el desempeño académico en los alumnos de licenciatura de la UACJ, y tuvieron un efecto de mediano a grande. Con base en lo encontrado se sugiere promover en las universidades el desarrollo del *locus de control interno* de los alumnos, recomendado por investigaciones anteriores (Corcoran et al., 2019). Permitir asociaciones o grupos religiosos en los espacios educativos, esto ayuda a mejorar la cohesión de los individuos, brinda apoyo social y emocional, lo que puede ayudar a incrementar el desempeño académico (Kaur, 2014). Se recomienda la realización de futuras investigaciones en universidades religiosas. Es necesario que más trabajos se hagan sobre el tema, en diferentes poblaciones, con el fin de hacer más robustos los hallazgos al respecto.



## REFERENCIAS

- Abid, M. A., Kanwal, S., Ali, M., & Nasir, T. (2016). The Effect of Locus of Control on Academic Performance of the Students at Tertiary level R M B R. *International Review of Management and Business Research* *Abid International Review of Management and Business Research*, 5(53), 2306–9007.
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432–433.
- Díaz-Loving, R., & Andrade-Palos, P. (1984). Una escala de locus de control para niños Mexicanos. - PsycNET. *Revista Interamericana de Psicología*, 18(1), 21–33.
- Fiala, W. E., Bjorck, J. P., & Gorsuch, R. (2002). The Religious Support Scale: Construction, Validation, and Cross-Validation. *American Journal of Community Psychology*, 30(6), 761–786. <https://doi.org/10.1023/A:1020264718397>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García-Campos, T., & García-y-Barragán, L. (2011). Locus de Control y Tradicionalismo en el estado de Guanajuato, México | Luis Felipe Garcia y Barragan - Academia.edu. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 72–79.
- Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., & Contreras Hernández, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 165–181.
- Gorsuch, R. L., & McPherson, S. E. (1989). Intrinsic/Extrinsic Measurement: I/E-Revised and Single-Item Scales. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28(3), 348. <https://doi.org/10.2307/1386745>
- Kaur Oberoi, A. (2014). *Academic Achievement and Psychological Distress among Muslim Adolescents Attending Public High Schools*. Graduate College of the University of Illinois at Chicago.
- Koenig, H., & Büssing, A. (2010). The Duke University Religion Index (DUREL): A five-item measure for use in epidemiological studies. *Religions*, 1(1), 78–85. <https://doi.org/10.3390/rel1010078>
- Koenig, H. G., Parkerson, G. R. J., & Meador, K. G. (1997). Religious Index for psychiatric research: a 5-item measure for use in health outcomes studies. *American Journal of Psychiatry*, 154, 885–886.
- La Rosa, J. (1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Universidad Autónoma de México.
- Mooney, M. (2010). Religion, College Grades, and Satisfaction among Students at Elite Colleges and Universities. *Sociology of Religion*, 71(2), 197–215. <https://doi.org/10.1093/socrel/srq035>
- Nejati, M., Abedi, A., Aghaei, A., & Mohammadi, M. (2012). The Relationship between locus of control with the academic performance of the M.A. Students by considering the role of life quality and satisfaction with life. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(5), 254–263.
- Rivera-Ledesma, A., & Montero-López, M. (2007). Medidas de afrontamiento religioso y espiritualidad en adultos mayores mexicanos. *Salud Mental*, 30(1), 39–47.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1. <https://doi.org/10.1037/H0092976>
- Zhang, S. (2012). Religious Participation and Educational Attainment: An Empirical Investigation. In D. Erasga (Ed.), *Sociological Landscape – Theories, Realities and Trends*.
- Zine, J. (2000). Redefining resistance: Towards an Islamic subculture in schools. *Race, Ethnicity & Education*, 3(3), 293–316.
- Zuckerman, P. (2009). Atheism, Secularity, and Well-Being: How the Findings of Social Science Counter Negative Stereotypes and Assumptions. *Sociology Compass*, 3(6), 949–971. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2009.00247.x>

# Construyendo Espacios Virtuales de Aprendizaje. Una experiencia conjunta de práctica reflexiva.

*Building Virtual Learning Spaces.  
A joint experience of reflective practice.*

Nashelly **Cruz-Velasco**  
Rosa María **Nashiki-Angulo**  
Roxanna **Pastor -Fasquelle**  
Landy **Fernández-Villanueva**  
Yansen **Aparicio-Castillo**  
Karen **Bolaños-Hernández**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Psicología, Circuito  
Ciudad Universitaria Avenida, C.U., 04510 Ciudad de México  
MÉXICO

Correos electrónicos: nashellycruz@gmail.com  
rosinashiki@comunidad.unam.mx; rosinashiki@gmail.com  
ropafa@psicologia.unam.mx  
fernandezlandy@gmail.com  
psic.yansenac@gmail.com  
karen930630@gmail.com

Artículo recibido: 4 de noviembre de 2022; aceptado: 30 de noviembre de 2022.

## RESUMEN

La emergencia sanitaria producto de la COVID-19 provocó el cierre de las escuelas a partir de marzo del 2020 para evitar la propagación del virus. Esto nos llevó a generar diferentes propuestas educativas, pero sobre todo a recrearnos en distintas maneras de llevar la educación y el acompañamiento a través de la virtualidad. El presente escrito pretende dar cuenta de una experiencia formativa de psicólogas educativas del Programa de Residencia en Psicología Escolar con el apoyo y colaboración de una egresada quien abrió la puerta de un taller con familias como espacio formativo. Se presenta la experiencia de construir espacios virtuales de aprendizaje en el que la práctica reflexiva permitió escuchar distintas voces: la de las docentes, la psicóloga egresada y la de las psicólogas en formación, lo cual nos llevó a aprendizajes que nos llevaron a repensar los espacios formativos y recrearnos como acompañantes a través de la virtualidad.

## ABSTRACT

As of March 2020, the health emergency caused by COVID-19 led to the closure of schools to prevent the spread of the virus. This led us to generate different educational proposals, but above all to recreate ourselves in different ways of bringing education and accompaniment through virtuality. This paper intends to give an account of a training experience of educational psychologists of the Residency Program in School Psychology with the support and collaboration of a graduate student who opened the door of a workshop with mothers as a training space. We present the experience of building virtual learning spaces in which the reflective practice allowed us to listen to different voices: that of the professors, the graduated psychologist and that of the psychologists in training, which allowed us to rethink the virtual training spaces and our roles as companions..

**Palabras clave:** Formación profesional, acompañamiento, espacios virtuales de aprendizaje, práctica reflexiva.

**Key words:** Professional training, accompaniment, virtual learning spaces, reflective practice

## **En voz de las profesoras**

La COVID-19 produjo un contexto de emergencia compartido a nivel global. En México, a partir de marzo del 2020 se decretó el inicio de la cuarentena, la cual implicó el cierre de establecimientos e instituciones, entre ellos las escuelas, con la finalidad de evitar la propagación del virus en la población (OMS, 2022). Dicho contexto impactó la vida de las personas, provocando una serie de cambios e implicaciones en nuestra forma de vivir y en nuestra forma de relacionarnos.

La mayoría de las escuelas se enfrentaron al reto de proponer otras formas de educar, optando por probar estrategias implementadas por la educación a distancia y/o crear nuevos modelos de enseñar e interactuar. Lo anterior, nos dio la oportunidad de repensar la escuela, la educación, el rol de las y los estudiantes, de las familias, del profesorado, así como de las y los profesionales de la educación.

Tal fue nuestro caso como profesoras del Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, una maestría profesionalizante que facilita la formación de psicólogas que quieren especializarse en el campo educativo, a través de la inserción en escuelas en donde se trabaja al lado de autoridades, psicólogas, educadoras, familias y niños y niñas; y se construyen formas innovadoras de promover la educación. Ante la incertidumbre nos preguntamos ¿Qué podemos hacer de forma virtual sin perder nuestros objetivos? ¿Cómo podemos facilitar que las alumnas conozcan la realidad o realidades de las escuelas sin poder asistir a ellas? Y ante estos retos, nos dimos la oportunidad de imaginar, crear y proponer nuevas y distintas formas de aprender la Psicología Escolar.

La maestría tiene una duración de dos años y con esta generación trabajamos de manera virtual. En nuestra sede “Promoviendo el bienestar y desarrollo infantil en los primeros años de vida” el primer semestre lo dedicamos a revisar la teoría, conocernos a nosotras mismas y a constituirnos como una comunidad educativa. ¿Cuáles son mis imágenes y expectativas de la infancia, de la escuela, de las familias y de la psicología, y de dónde surgen? ¿Cómo afectan estas creencias la forma como me relaciono y cómo comprendo a esas personas e instituciones? Son algunas de las preguntas con las que trabajamos y con las que

fuiamos profundizando en la Filosofía Educativa de Reggio Emilia (Hoyuelos, 2004; 2006; Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2021), que fundamenta nuestro programa. Sin embargo, nuestro principal reto fue encontrar comunidades educativas de y con quienes pudiéramos aprender de forma virtual. Y fue Nashelly (Nash), una psicóloga escolar egresada de la maestría, quien nos facilitó la entrada a los dos escenarios en los que pudimos participar y aprender.

Este artículo se refiere al trabajo realizado en el segundo escenario formativo, un taller virtual dirigido a familias de niñas y niños pequeños, facilitado por Nash y en el que nuestras alumnas pudieron participar como observadoras y conformar un equipo con ella que permitiera monitorear y evaluar el desarrollo del taller, el rol de la facilitadora y los logros de las familias participantes. Así como, conocer las habilidades para diseñar y desarrollar un taller que busca la participación activa de las familias atendiendo a su singularidad; y practicar y mejorar sus habilidades de observación, escucha, documentación y reflexión tanto de forma individual como grupal.

Este escrito quiere dar voz a las principales vivencias y aprendizajes que hemos experimentado juntas pretendiendo así que los siguientes párrafos nos lleven a reflexionar desde diferentes voces –la de profesoras, la de psicóloga escolar en ejercicio y la de psicólogas escolares en formación- los procesos y aprendizajes personales y profesionales, así como los aportes a la formación de profesionales de la Psicología Escolar. Primero queremos compartir desde la voz de Nash, la psicóloga y facilitadora del taller, por un lado, su experiencia al diseñar, implementar y evaluar el mismo, y por otro, su vivencia al convertirlo en un escenario formativo.

## **En voz de Nash,**

La pandemia me llevó a conjuntar mi rol como mamá y mis conocimientos como profesional de la psicología escolar.

Si bien, por mi formación, conocía sobre diferentes enfoques pedagógicos y filosofías educativas, solía pensar que estos eran exclusivos de los contextos escolares. Fue a partir del reto que nos supuso llevar la escuela a casa, y de mirar otras posibilidades, especialmente al ver los esfuerzos de la escuela de mis hijas, que pude entender que llevar la esencia de tales

propuestas pedagógicas a cualquier hogar era factible.

De esta forma, y después de varios meses de implementar nuestros propios rincones de juego en casa con los recursos que teníamos a la mano, vi la posibilidad de compartir mis aprendizajes en el diseño e implementación de estos espacios con otras familias en infancia temprana.

Diseñé el taller “Construyendo espacios de aprendizaje en casa” teniendo como objetivo que las familias lograran acondicionar en sus casas, espacios de aprendizaje (áreas o rincones de juego), contribuyendo al cambio en la mirada de la infancia, y priorizando el vínculo entre mamás/papás-hijos/as.

El taller se fundamentó en tres enfoques educativos: la Filosofía Educativa de Reggio Emilia (Hoyuelos, 2004; 2006; Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2021), la Pedagogía del Movimiento Libre de Emily Pikler (Pikler, 1969) y el Currículum High Scope (Post & Homman, 2003). Los tres enfoques se asemejan en que conciben a los niños y a las niñas no desde el déficit y el problema sino desde sus capacidades y potencialidades, además de reconocer que tienen un rol activo en su propio desarrollo. Por lo tanto, el rol de la persona adulta se centra en diseñar y crear los espacios de juego que permitan el desarrollo de los niños y las niñas y en fortalecer un vínculo positivo como base segura.

Las familias participantes estuvieron conformadas por 10 mamás y una pareja de mamá y papá con niños y niñas entre 3 meses y 3 años 7 meses de edad. Ante los intereses de las participantes, diseñé el taller, de tal forma, que atendiera las diferentes edades de sus hijas e hijos y que para las familias el proceso y los aprendizajes fueran realistas, sencillos y a su alcance.

Además, basé mi rol como facilitadora del taller, en las fortalezas de las estrategias de vinculación escuela-familia (Keyser, 2006; Nashiki et al., 2011) y en el Modelo Basado en Relaciones de Edelman (2014). Así mismo seleccioné diferentes dispositivos digitales para poder construir un grupo de aprendizaje y acompañamiento a través de la virtualidad, entre ellos utilicé la plataforma Zoom para las sesiones sincrónicas, el sistema de mensajería de WhatsApp como medio de intercambio y acompañamiento, así como para compartir información, actividades, fotografías, avisos y documentos digitales como parte del contenido del

taller.

De esta forma, el planteamiento original del taller consistió en:

1) Una **presentación** inicial de la facilitadora y de las familias participantes, para conocernos y fomentar la conformación de un grupo. La presentación se realizó por medio de WhatsApp.

2) **Dos sesiones** sincrónicas en línea a través de la plataforma Zoom. Dichas sesiones fueron grabadas y compartidas con las *participantes, en caso de que alguna no hubiera podido asistir.*

3) **Acompañamiento:** Brindé un acompañamiento en paralelo a las sesiones en línea, donde di un seguimiento tanto grupal como personalizado para las participantes del taller. Dicho acompañamiento fue a través de WhatsApp, lo que permitió también que se abriera un espacio de intercambio de dudas, procesos, avances y experiencias; a la par que por este medio compartí material educativo. Muestro un fragmento del tipo de intercambio que se daba con las participantes:

*Nash: “¿Cómo les va con la actividad de esta semana?, ¿cómo se sienten?, ¿les puedo ayudar en algo?”*

*Mamá B - “¡Buenas tardes a todas!, Nash al hacer el ejercicio me replantee un espacio porque veo que mi bebé me sigue siempre y no se queda en el espacio de juego, que, aunque está muy cerca de mí, se pierde visibilidad, así que estoy pensando que tal vez deba tener algo más cerca de donde suelo estar”.*

Estructuré el taller de tal forma que se creara un espacio de seguridad, confianza, cercanía y aprendizaje entre las familias y yo, como facilitadora. Los elementos que caracterizaron el tipo de facilitación que yo buscaba fueron primero una actitud cálida, flexible y comprensiva, así como el reconocimiento de la singularidad de las familias, un diálogo horizontal con ellas donde había un aprendizaje mutuo y, sobre todo, que las herramientas que se compartieron en el taller brindaran apoyo a las familias con relación a las necesidades de crianza dentro de un entorno de distanciamiento social.

Un aspecto que no tenía considerado al planear este proyecto fue contar con un equipo de observadoras en el proceso. Cuando recibí la petición del PREPSE para que las psicólogas en formación de la maestría se sumaran a las sesiones en línea del taller, supuse que representaría una oportunidad interesante.<sup>1</sup>

Más que observadoras, ellas y yo conformamos un

<sup>1</sup>. Las psicólogas en formación observaron con el permiso de las familias.

grupo de reflexión, ya que nos encontrábamos días después de las sesiones del taller, para intercambiar nuestras impresiones sobre lo que había sucedido. Yo recibía tres miradas distintas que me permitieron una retroalimentación constructiva y vivirme acompañada durante la autorreflexión de mi práctica como facilitadora. También se integraron a este grupo de reflexión las profesoras de la maestría quienes compartieron sus puntos de vista a partir de lo que nosotras comentábamos sobre el taller.

### En voz de las psicólogas en formación:

El taller “*Construyendo Espacios de Aprendizaje en Casa*” se convirtió para nosotras en un nuevo escenario virtual que nos dio la oportunidad de dar seguimiento a nuestra formación como psicólogas escolares. Nos acercamos a un espacio real, en el que pudimos observar la práctica de la psicóloga escolar como facilitadora de un taller dirigido a mamás y papás con niñas y niños pequeños.

Nos sumamos como observadoras no participantes. Nuestra función fue la de observar todo lo que sucedía a lo largo de la sesión y realizar un registro de ello; con nuestras cámaras apagadas para evitar alguna interferencia en la dinámica del propio taller.

Cada una de nosotras observamos lo mismo, pero cada una desde sus propias experiencias, sus propias creencias, sus propios referentes, ahí radica la riqueza

de compartir, ya que se puede ver lo que ocurre desde diversas perspectivas o aristas teniendo un rango más amplio para comprender lo sucedido.

Días después de la sesión, nos encontrábamos con Nash para intercambiar opiniones y compartir algunas primeras impresiones e interpretaciones de lo observado. En estas reuniones, ella nos lanzaba una ronda de preguntas, invitando a que cada una de nosotras respondiera. En la primera ronda, nos preguntaba sobre ¿qué habíamos observado y qué aprendíamos de ello?; en la segunda ronda ¿qué aspectos se podrían mejorar en la facilitación y el taller?; y en la última ronda ¿cómo nos aportaba lo observado para nuestra formación como psicólogas escolares?

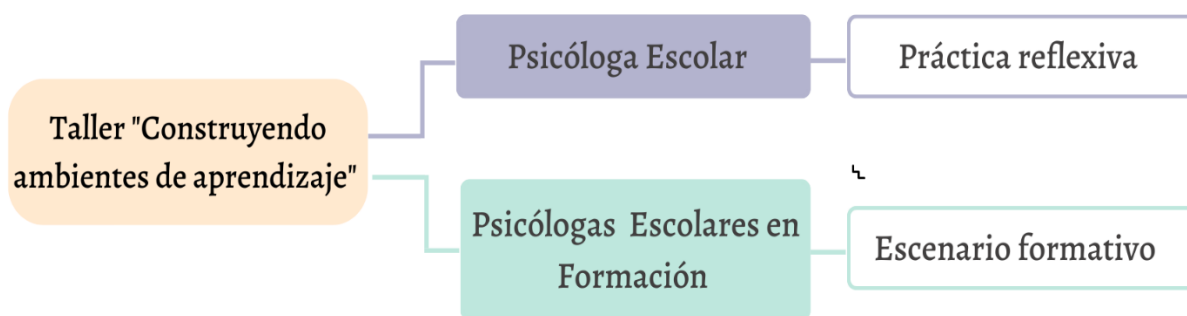
Estas preguntas nos llevaban a un diálogo en el que surgían nuevas preguntas sobre las cuales reflexionar, nuevas ideas o propuestas para llevar al taller, y como grupo construíamos nuevos aprendizajes.

A partir de estos intercambios emergió un espacio de profunda reflexión y de diálogo crítico en relación con lo observado e hicimos una alianza de trabajo profesional, en la que nos conformamos como un grupo de reflexión en la práctica.

Esta alianza, tuvo una doble aportación, por un lado, fungió como espacio para la práctica reflexiva de la psicóloga escolar en campo, por otro lado, fue un escenario fértil de aprendizajes para nosotras como profesionales en formación (ver Fig. 1).

Figura 1

*Aportaciones profesionalizantes del taller “Construyendo ambientes de aprendizaje.”*



A partir de lo dialogado en los intercambios, se dio una colaboración y acompañamiento entre la facilitadora y nosotras como psicólogas escolares en formación, donde a través del análisis y la reflexión conjunta retroalimentábamos y nutríamos el taller, y a la vez, aprendíamos sobre la facilitación.

Dentro de la práctica reflexiva, surgieron elementos que permitieron retroalimentar y poder realizar algunos ajustes necesarios para el mejor desarrollo de las sesiones del taller. Un ejemplo de ello fue cuando dentro de una de las dinámicas de la primera sesión del taller, observamos a pequeños grupos de mamás

participantes que fueron asignadas al azar a subgrupos, cada grupo quedó conformado por 2 o 3 mamás, las edades de sus hijos eran variables entre un rango de 0 a 3 años.

Cuando dialogamos con la facilitadora sobre estas observaciones, notamos que las experiencias que compartían las mamás diferían con relación a las características de las edades de sus hijos. Esto nos llevó a cuestionarnos sobre qué tan relevante sería que en la próxima sesión se integraran los grupos pequeños de mamás acorde con la edad de sus hijos/as, con el fin de que las experiencias compartidas fueran más cercanas. El diálogo permitió hacer este ajuste en el taller y observar nuevamente lo que ocurría.

En cuanto a nuestra formación, la experiencia nos permitió aprender sobre una manera diferente de diseñar talleres, cambiando completamente la concepción que teníamos. Aprendimos a mirarlos como un proceso de acompañamiento, transformando la mirada del facilitador o facilitadora del taller como quien posee el conocimiento y lo transmite, resignificando su rol como quien acompaña y propicia un espacio para construir conjuntamente con quienes participan.

Fue interesante observar y analizar la forma de facilitar de Nash pues durante su taller, pudimos ver una serie de acciones que promovieron la construcción de un ambiente de confianza, seguridad y aprendizaje en un ambiente virtual. Un elemento por resaltar fue el doble rol que desempeñó Nash, primero como facilitadora que acompaña y aprende permanentemente; y segundo como mamá, al compartir con las mamás participantes sus propias vivencias, promoviendo un ambiente de calma y empatía.

Participar como observadoras de un taller en línea fue tener un rol privilegiado, ya que, como observadoras podíamos ver la película completa, es decir, mirar el rol de la facilitadora, el de las participantes y el taller en su conjunto. A través de compartir aquello que nosotras observamos, escucharnos a nosotras mismas y escuchar la visión de Nash pudimos aprender en conjunto, así como de cada una de nosotras.

### **Tomando consciencia y practicando habilidades y actitudes**

A través de este caminar y aprender colectivamente, todas las implicadas (psicóloga escolar, psicólogas en formación y profesoras) identificamos diversas habilidades y actitudes que consideramos claves en la

formación y la práctica de las y los psicólogos escolares:

- **Observación:** Esta puede ser confundida como una acción simple y desde un rol pasivo, sin embargo conlleva un gran esfuerzo cognitivo, como lo menciona Riera (2015), el observar involucra actitudes y requiere procesos cognitivos complejos (atención, percepción, memoria, comparación, discernimiento y reflexión) y además, implica hacer consciente nuestro ruido mental, los prejuicios, nuestras creencias, expectativas e interpretaciones anticipadas, las cuales pueden alterar lo que estamos observando.

Como psicólogas en formación, al tener la oportunidad de observar las sesiones del taller, pudimos desarrollar una presencia activa, silenciar nuestro “ruido mental” y poner en práctica los procesos cognitivos involucrados. Durante nuestra práctica en el taller, fuimos compartiendo nuestros registros anecdóticos de cada sesión, enriqueciéndonos así de las observaciones de las demás, conociendo diferentes perspectivas, lo que permitió una mayor comprensión de lo acontecido.

*Como psicóloga escolar la observación fue fundamental para la toma de decisiones durante el transcurso del proceso del taller. Desde un lugar de observadora participante, fui reconociendo las necesidades de cada familia, para dar respuesta sensible a estas, y a la vez ir observando mis propias expectativas y limitaciones.*

- **Escucha:** Retomando la pedagogía de la escucha de la Filosofía Educativa de Reggio Emilia (Rinaldi, 2021) pudimos desarrollar la sensibilidad de valorar y atender las particularidades de las personas y de lo que sucede en la interacción entre ellas.

Esta escucha, atenta y sensible es lo que nos permitió ir identificando los intereses, requerimientos y/o elementos relevantes de los escenarios donde trabajamos.

Como equipo reflexivo la escucha nos aportó en la construcción de un proceso de aprendizaje individual y común, pues fue a través de conocer la perspectiva de las otras personas, que se contempló la diversidad de aspectos que nos enriquecieron y que fueron transformando el taller. Es importante señalar que este proceso de escucha también fue fundamental dentro del proceso reflexivo compartido, ya que fue necesario estar abiertas y atentas a escuchar lo que la otra persona vio, percibió o interpretó y encontrar en cada

aportación un punto para la reflexión.

Como profesionales en formación, a través de la escucha pudimos reconocer las particularidades, el clima emocional, la interacción entre facilitadora y grupo así como observar y escuchar los procesos de las familias. Algo que aprendimos fue justamente a escuchar las voces de las participantes, de la facilitadora, pero también de nosotras como grupo, dejando de lado la búsqueda de certezas o respuestas correctas, sino más bien teniendo una escucha permanente para poder construir y generar reflexión.

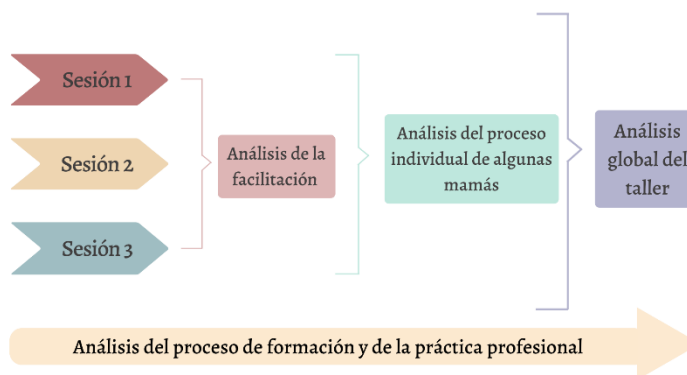
*Como facilitadora de un taller en línea, la escucha es la herramienta de trabajo principal para establecer un vínculo con las y los participantes, así como para tomar decisiones acerca del rumbo de cada sesión. Fue a través del tono de la voz, el contenido de las palabras escritas y habladas, la intención y forma de las*

*preguntas y comentarios que me pude dar cuenta del sentir de las personas y el grupo, y decidir cómo intervenir con cada una y qué acciones tomar para enlazar de manera pertinente cada actividad planeada.*

- **Análisis:** En estos espacios de intercambio hicimos un análisis continuo del taller. Este fue un proceso complejo, pero a su vez integral. Lo realizamos en un primer momento de manera particular, profundizando en los elementos de facilitación de cada sesión; posteriormente, hicimos un análisis a nivel micro donde cada psicóloga en formación ahondó en el proceso singular de una participante; y al finalizar el taller, analizamos globalmente lo que el taller en su totalidad provocó en las familias y en nosotras (Ver Figura 2).

## Figura 2

*Etapas de análisis en el proceso de formación y práctica profesional.*



Estos análisis nos permitieron identificar, primero los elementos para implementar una facilitación cálida y significativa, segundo, visualizar el impacto que tuvo el taller en las mamás participantes, y, por último, contrastar con la teoría para dar significado a nuestros aprendizajes.

Como psicólogas escolares en formación, realizar el análisis de esta forma nos permitió comprender de manera integral y particular cada uno de los procesos. Esto nos llevó a visualizar el análisis como un elemento que nutre y permite comprender el proceso, algo continuo, no como un elemento solo evaluativo, sino más bien sumativo, haciendo de él una herramienta reflexiva que acompañe el desarrollo de la práctica profesional.

*Como psicóloga escolar, el análisis que hicimos como equipo de*

*reflexión, me permitió reconocer mis fortalezas y mis puntos ciegos al facilitar cada sesión, así como definir los pasos a seguir con cada una de las familias participantes. De esta forma el análisis aportó a la autoevaluación de mi propia práctica profesional.*

- **Práctica reflexiva y reflexión conjunta:** Diversas instituciones y asociaciones de servicio y/o formación de profesionales de la Educación y de la Psicología (NAEYC, 2005; APA, 2006) incluyen en sus estándares la capacidad reflexiva y mencionan la importancia de llevar a cabo una práctica reflexiva a nivel profesional.

Para Sánchez (2022) la práctica reflexiva consiste en preguntarse como profesional *¿Quién soy? ¿Qué hago?*

¿Cómo lo hago? Y ¿Para qué lo hago?, por lo tanto, consiste en efectuarlo como un ejercicio continuo dentro de la práctica profesional. Se refiere entonces a ejercer una actitud reflexiva, autoevaluativa y flexible ante la propia práctica, con la finalidad de llevar a cabo un profesionalismo ético y transformador.

Los elementos que se han incluido en el ejercicio de la práctica reflexiva son el diálogo, el intercambio y la confrontación con los otros/as pues de esta forma, se abre un espacio para el cuestionamiento, el enriquecimiento de otras perspectivas diferentes a la propia y la retroalimentación. Siguiendo a Dahlberg, Moss & Pence (1999):

*Todos nosotros construimos significados actuando como agentes, pero siempre en relación con los otros [...]. Dar sentido requiere procesos de diálogo y reflexión crítica, trabajando sobre experiencias humanas concretas [...]. El discurso de la construcción de significado no solo adopta una perspectiva socio-constructivista, sino que también entiende el aprendizaje como un proceso de co-construcción, a través del cual construimos el significado del mundo. (P. 107)*

Como equipo reflexivo, tal como lo vivenciamos, la reflexión conjunta es un elemento que consideramos primordial tanto para el ejercicio profesional como para la formación, pues nos permitió crear una comunidad reflexiva y constructivista, donde la particularidad es esencial para la construcción colectiva.

Como psicólogas escolares en formación, aprendimos y confirmamos lo valioso que es el intercambio entre profesionales quienes estando en la misma situación, con múltiples reflexiones y miradas pueden cuestionar sus creencias, imágenes, sentires y saberes para nutrirse y enriquecerse de manera profesional y personal.

*Como psicóloga escolar, pude darme cuenta de que, a partir de este diálogo, las psicólogas en formación iban nutriendo su práctica formativa y yo iba enriqueciendo y/o modificando la sesión posterior del taller. Ciertamente, su presencia y el trabajo que realizamos en conjunto fue muy enriquecedor, y especialmente útil para cuando se ejerce la profesión de manera autónoma, y se suele tener la propia visión como único referente.*

- **Acompañamiento:** Si bien es uno de los elementos que mencionamos hasta el final de este apartado su papel es protagónico, ya que atraviesa los diferentes procesos de esta experiencia desde un inicio.

De acuerdo con Gómez (2012), el acompañamiento

es un vínculo respetuoso que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde alguien que cuenta con mayor dominio de habilidades y conocimientos facilita el aprendizaje de una o más personas. Para acompañar se requieren desarrollar habilidades como la escucha, la guía, el diálogo, el trabajo conjunto, el modelamiento, la observación y la reflexión sobre la práctica.

Como psicólogas escolares en formación, nuestras profesoras fueron construyendo un espacio de seguridad para nosotras, así como un sentido de autonomía profesional. Por lo tanto, el rol que tomaron ante esta experiencia fue de acompañantes. Participaron en las sesiones de reflexión que tuvimos con Nash y escucharon nuestras experiencias, opiniones y preguntas, mostrándose disponibles para brindar el apoyo y la guía cuando fueran necesarios. Esto nos ayudó a participar activamente, desarrollar un sentido de confianza y a creer en nuestras fortalezas y potencialidades como futuras acompañantes.

*Como psicóloga escolar el acompañamiento fue parte central de la propuesta del taller en línea, como una estrategia de vinculación entre las y los participantes y yo. Esto nos permitió mantenernos cerca a pesar de la distancia física.*

### En voz de las profesoras:

Cerramos este artículo con nuestras reflexiones como profesoras que, ante el reto de imaginar y crear nuevos espacios de formación, y considerando las herramientas que nuestras alumnas tenían hasta ese momento y las que les podría ofrecer el intercambio con una egresada del PREPSE dispuesta a probar formas diversas de intervenir con las familias, nos atrevimos a ofrecer una formación diferente y a asumir un rol más de acompañantes que de instructoras:

Esta experiencia formativa nos llevó a reflexionar acerca del papel docente que bajo las condiciones de la pandemia nos permitieron repensar la educación como espacios de escucha y construcción mutua, en los que en la distancia fue posible contribuir al desarrollo de competencias profesionales a través de la transformación personal y colectiva.

Fue enriquecedor ver las posibilidades de los espacios de intercambio por medio de la virtualidad, soltar la guía cercana aprendiendo a trabajar desde distintas realidades para transformar las imágenes y reconocer las limitantes de no poder compartir el mismo espacio, así como de las ventajas de aprender sin intervenir o



interrumpir con lo que se está haciendo, solo dejando que ocurra y después reflexionar con y entre nosotras a partir de lo observado y aprendido, enfocándonos tanto en las otras personas como en nosotras mismas.

A partir de lo vivido, nos quedamos pensando en la riqueza de darnos la oportunidad de cautivarnos con lo que ocurre en los espacios educativos, aprender a escuchar por medio de la observación y el análisis de nuestras propias visiones para que con un poco de distancia hagamos propuestas que enriquezcan y sigan las iniciativas que las mismas personas participantes van dejando ver a través de sus palabras y acciones, pero que al mismo tiempo resuenan en cada una de nosotras como profesionales.

## REFERENCIAS

- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). Evidence-based practice in psychology, *American Psychologist*, vol.61, num 4, pp. 271-285.
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Oxon: Routledge Falmer.
- Edelman, L. (2004). A Relationship-based approach to Early Intervention. En *Resources and Connections*, July-September, 2004. Vol. 3 no.
- Gómez-Altamirano, L. (2011). *El acompañamiento. Una herramienta de enseñanza-aprendizaje para personas adultas*. Tesis de Maestría, UNAM-Facultad de Psicología.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro – Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro – Rosa Sensat.
- Keyser, J. (2006). *From Parents to Partners. Building a Family Centered Early Childhood Program*. NAEYC & Redleaf Press.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro. <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2005). *Early Childhood Program Standards and accreditation criteria*. NAEYC
- Nashiki, R., Pastor, R., Pérez, M., Hernández, R., Lemus, L. & Ocón, C. (2011). *Estrategias de Vinculación entre la Familia y la Escuela*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Pikler, E. (1969). *Move in freedom. Desarrollo de la motricidad global*. 9ª reimpresión. Nercea.
- Post, J. & Homman, M. (2003). *Bebés en acción: programa de High Scope para lactantes y maternales*. Trillas.
- Riera, M.A. (2020). Del zapping a la experiencia en la creación de los ambientes de aprendizaje *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 91-96. <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia escuchar, investigar y aprender*. Morata.
- Sánchez, J. (2022). La promoción de la práctica reflexiva con desarrollo profesional transformador. En el *XV Escuela Internacional de MADEMS*. Ciudad de México, México. Universidad Nacional Autónoma de México.

# Seguimiento a egresados: impacto de un posgrado de formación docente en el desempeño laboral

*Monitoring graduate: impact of a postgraduate teacher training course on job performance.*

Hilda **Paredes-Dávila**  
María Elena **Padrón-Estrada**

1Universidad Nacional Autónoma de México, Av. Universidad 3004, Col Copilco  
Universidad, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510; Ciudad de México  
MÉXICO.

Correos electrónicos [hildapd@unam.mx](mailto:hildapd@unam.mx)  
[mael.padronestrada@psicologia.unam.mx](mailto:mael.padronestrada@psicologia.unam.mx)  
Tel. (+52) 5556222210

Artículo recibido: 14 de noviembre de 2022; aceptado: 29 de noviembre de 2022.

## RESUMEN

Los artículos 3° y 31° de la Constitución Política Mexicana, así como, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2016), establecen que la Educación Media Superior (EMS) es obligatoria y se orienta hacia la formación integral de jóvenes. Datos proporcionados por diversas instituciones reflejan los complejos problemas en cobertura, eficiencia terminal, calidad de los aprendizajes, en abandono y rezago escolar de este nivel. La formación docente debería atender los requerimientos en este nivel educativo. Por lo anterior, en 2003 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) crea el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), una maestría profesionalizante que tiene como misión el formar profesores de todo el Sistema de EMS. En particular en el campo de la Psicología, los alumnos se enfrentan por primera vez a dicha materia académica. Se presenta esta investigación, con la finalidad de proporcionar seguimiento a los egresados de MADEMS de la Facultad de Psicología, respecto a su experiencia de formación en el ámbito laboral en nueve aspectos mediante un cuestionario vía Google. Los resultados muestran que el programa constituye una alternativa viable y sustentada para afrontar las demandas de formación de profesionales competentes y competitivos en el ámbito de formación de docentes en psicología en EMS.

## ABSTRACT

Articles 3 and 31 of the Mexican Political Constitution, as well as the Comprehensive Reform of Higher Secondary Education (RIEMS, 2016), establish that Higher Secondary Education (EMS) is mandatory and is oriented towards the comprehensive training of young people. Data provided by various institutions reflect the complex problems in coverage, terminal efficiency, quality of learning, dropout and school backwardness at this level. Teacher training should meet the requirements at this educational level. Due to the above, in 2003 the National Autonomous University of Mexico (UNAM) created the Master's Program in Teaching for Higher Secondary Education (MADEMS), a professionalizing master's degree whose mission is to train teachers of the entire EMS System. Particularly in the field of Psychology, students face this academic subject for the first time. This research is presented, with the purpose of providing follow-up to MADEMS graduates of the Faculty of Psychology, regarding their training experience in the workplace in nine aspects through a questionnaire via Google. The results show that the program constitutes a viable and sustained alternative to meet the training demands of competent and competitive professionals in the field of teacher training in psychology in EMS.

**Palabras clave:** educación media superior, docencia, psicología

**Key words:** upper secondary education, teaching, psychology

## INTRODUCCIÓN

En diciembre del 2010 en México, se modificaron los artículos 3° y 31° de la Constitución Política Mexicana para establecer la obligación del Estado de impartir la Educación Media Superior (EMS), con la finalidad de promover la libertad y la autonomía de las personas y mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de nuestro país.

La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) (2016) señala que el principal objetivo de la EMS es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir competencias que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida y ser ciudadanos activos, participativos y productivos. Para ello, se destaca la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación, así como asegurar la vinculación de los objetivos educativos con los anhelos e inquietudes de los jóvenes y lograr que participen activamente en sus procesos formativos. En la actualidad, se necesita preparar a los jóvenes para los cambios, la incertidumbre, enfrentar dificultades, saber aprovechar dificultades, ser flexibles y adaptables, sin comprometer sus valores.

LA RIEMS se enmarca en cuatro componentes: la creación del Sistema Nacional de Bachillerato para integrar los distintos bachilleratos; la definición y regulación de operación de las distintas modalidades del bachillerato; la creación de mecanismos para fortalecer el desempeño académico de los estudiantes, como son la formación docente, la evaluación integral entre otros y la construcción de un Marco Curricular Común (MCC), el cual es un referente normativo para los planes de estudio de la EMS impartida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), articulando de esta forma, los más de 30 diferentes subsistemas, en lo que respecta al perfil de egreso, al diseño curricular y a la multiplicidad de ofertas y planes educativos de este nivel.

En la actualidad, México tiene un aumento en la demanda de educación media superior. El total de la población mexicana que se encuentra en la EMS representa el 24% (INEGI, 2021). En el ciclo 2021-2022, según la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP (2022), el total de jóvenes en modalidad escolarizada fue de 4,861,091 y un total de 20,886 escuelas correspondientes a todos los subsistemas de EMS (Bachillerato general, Bachillerato tecnológico, Profesional técnico bachiller, Profesional técnico,

Público y Privado). Cabe destacar que, el número de alumnos de nuevo ingreso a este ciclo fue de 4,446,553. El número de docentes para atender a la población fue de 412,956. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), del INEGI para el cuarto trimestre de 2019. El promedio de escolaridad de los docentes, la mayoría (el 45%) tienen como máximo grado de estudios la licenciatura. Les siguen aquellos que cuentan con una maestría, con 36%; después quienes tienen estudios de doctorado, con el 17%, y finalmente, el 2% concluyeron sus estudios hasta el nivel medio superior.

En cuanto a la tasa de eficiencia terminal de jóvenes en este nivel educativo se reportan un valor de 63.6% para el ciclo 2021-2022, más de 4% menos que el ciclo anterior (CSAEGRO, 2022). Por otro lado, cerca de 563 mil jóvenes abandonaron sus estudios en el mismo ciclo, se registró un abandono del 9.2% y un índice de reprobación del 12.1%. La cobertura fue del 72.9% respecto a la población total de 15 a 17 años. Un importante reto es incrementar la eficiencia terminal que en la actualidad es del 70.2% de acuerdo con el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la SEP (SEP, 2022).

En lo que respecta al bachillerato de la UNAM, se divide en Escuela Nacional Preparatoria (ENP), Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Bachillerato a Distancia (B@UNAM), el cual se imparte a personas hispanoparlantes que radican en el extranjero y a instituciones educativas mexicanas, a través de un convenio con la UNAM. La ENP presenta una población de 56,032 alumnos distribuidos en 9 planteles. Por su parte, el CCH atiende a una población de 50,542 alumnos distribuidos en cinco planteles. La demanda de alumnos para el ciclo 2021-2022 fue de 153.105 y la demanda atendida fue de 33.859. La planta docente en ambos subsistemas es de 5,429 profesores, 2346 en ENP y 3083 en CCH, en cuanto a la escolaridad de los docentes 39.2% tiene licenciatura, 47.1% maestría, 12.2% doctorado y 1.5% especialidad de acuerdo con datos de la Agenda Estadística UNAM (2022).

Ante los desafíos que presenta la EMS en México, en lo que respecta a la cobertura, eficiencia terminal, calidad de los aprendizajes, abandono y rezago escolar, se necesitan crear políticas y proyectos concretos para contribuir a la contención de la deserción y reprobación en este nivel; asimismo, favorecer su cobertura, infraestructura, equipamiento, mejorar los aprendizajes que alcanzan los estudiantes al concluir el último grado

de bachillerato y priorizar la formación de los docentes.

La formación docente debería dar respuesta a los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana, atendiendo los requerimientos de las Líneas de Política Pública de la EMS, impulsando la innovación en la enseñanza de los campos disciplinares y orientando la problematización del trabajo docente en el aula con el objetivo de dar respuestas acordes con cada uno de los contextos de la EMS (SEMS, 2019).

Para ello, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se ha implementado el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias que definen el perfil del docente que es necesario alcanzar para lograr la adecuada operación del Marco Curricular Común. El PROFORDEMS cuenta con opciones de formación, que se ofrecen por las instituciones de Educación Superior que han recibido la autorización correspondiente (ANUIES, 2019).

Reconociendo la importancia que tiene la EMS en México, en 2003 se crea en la Universidad Nacional Autónoma de México el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). “MADEMS es una maestría profesionalizante y tiene como misión el formar profesores de todo el Sistema de Educación Media Superior, no sólo de los pertenecientes al sistema de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su propósito fundamental, es formar profesionales altamente calificados conceptual y metodológicamente para ejercer la docencia en el nivel Medio Superior, con principios sociales, éticos y educativos, con una formación sólida en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos, y formación académica rigurosa que permita profundizar, tanto en el dominio de su campo de conocimiento, como en el manejo experto de didáctica especializada, desde la perspectiva de los avances y desarrollos científicos de su disciplina” (MADEMS, 2019).

MADEMS se imparte en 14 campos de conocimiento en la modalidad presencial y cinco de ellos, además, en la modalidad de educación a distancia. En lo que respecta al campo de la Psicología en la EMS, la Facultad de Psicología de la UNAM, participa desde agosto del 2015 como una entidad académica en la que se imparte MADEMS (Facultad de Psicología, 2016).

La relevancia de esta maestría en el campo de psicología se debe a que, en el bachillerato, los alumnos se enfrentan por primera vez con la psicología como

materia académica, por lo tanto, es necesario que los docentes que la imparten desarrollen los conocimientos, habilidades, actitudes éticas y profesionales requeridos para un ejercicio docente de calidad en el campo de la psicología, a través de una formación teórico y práctica, que les permita innovar en su práctica docente, apropiarse de estrategias de enseñanza alternativas y reflexionar sobre su práctica educativa para atender las necesidades y los problemas relevantes que se presentan en la enseñanza y en el aprendizaje de la Psicología en el nivel medio superior.

El seguimiento de egresados permite conocer el impacto del programa de formación, en este caso de MADEMS, para adecuarlo a las demandas laborales que enfrentan los docentes de educación media superior, en lo que respecta a la contratación y a su ejercicio laboral.

El seguimiento de egresados puede llevarse a cabo desde la perspectiva del egresado o desde la perspectiva del empleador. Al realizar el seguimiento desde la perspectiva de los egresados se obtiene información sobre los aspectos personales y de formación que les han servido para conseguir empleo y desempeñarse adecuadamente; esto es, valorar los logros del programa, través de conocer la opinión y satisfacción del propio egresado, en lo que respecta a su inserción y éxito laboral (Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub, Rodríguez y Reynaga, 2008).

Con el fin de analizar el impacto de la formación de MADEMS-Psicología en el ámbito laboral de la docencia desde la perspectiva del egresado, se llevó a cabo un seguimiento de egresados correspondientes a las generaciones 2016, 2017, 2018 y 2019.

## **MÉTODO**

### **Objetivo general**

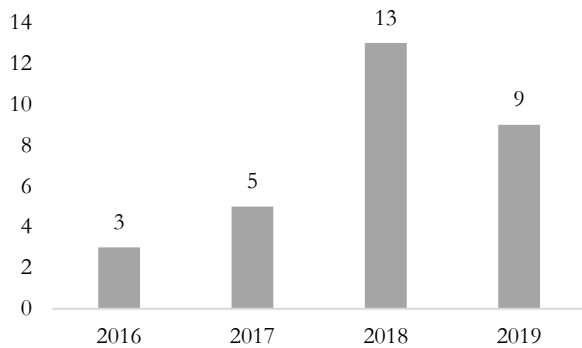
Analizar el impacto de la formación en MADEMS-Psicología en el ámbito laboral de los egresados de las generaciones 2016-2019.

### **Participantes**

30 egresados, 20 mujeres y 10 hombres, cuya edad promedio fue de 35 años, siendo la edad mínima 26 años la edad máxima 58 años. 25 de los egresados residen en la CDMX y el resto en otros estados de la república mexicana. En la Figura 1 se muestra la generación a la que pertenecían los egresados.

**Figura 1.**

*Egresados MADEMS-Psicología*



**Instrumento**

Se aplicó un cuestionario, vía software de administración de encuestas del paquete de editores de documentos de Google, que constó de 37 preguntas, de las cuales, 27 tenían opciones de respuesta cerradas y 10 eran de respuesta abiertas. Para fines de este trabajo, se hará referencia a 13 preguntas que indagaron el ámbito laboral de los egresados en los que respecta a:

- a) Ocupación de los egresados
- b) Institución en que laboran
- c) Nivel educativo en que laboran
- d) Bachillerato en el que laboran
- e) Antigüedad laboral
- f) Problemáticas que los egresados enfrentan en su trabajo
- g) Autoevaluación del desempeño docente
- h) Desempeño laboral
- i) Opinión de jefes y compañeros

**Procedimiento**

1. Se elaboró el formulario de Google
2. Se envió, vía correo electrónico, el cuestionario a los alumnos de MADEMS que tuvieran dos años o más egresados del programa.
3. Se recabaron un total de 30 cuestionarios.
4. Se realizó un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo mediante una codificación abierta, axial y selectiva para agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas o temas similares (Rubin y Rubin 1995).

**Resultados**

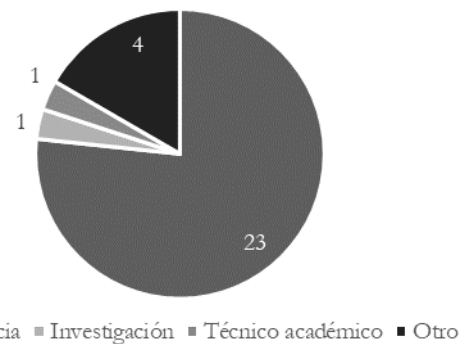
**a) Ocupación de los egresados**

La figura 2 muestra la ocupación de los egresados de MADEMS-Psicología; 23 de ellos trabajan en la docencia, uno como técnico académico, uno como

investigador, cuatro trabajan en otra cosa que no tiene que ver con la docencia. Sólo un egresado al momento de realizar el cuestionario no laboraba. Cabe destacar que 28 de los egresados tardó entre 1 a 2 años en encontrar empleo después de MADEMS, sólo uno entre 2 a 4 años.

**Figura 2.**

*Ocupación actual*

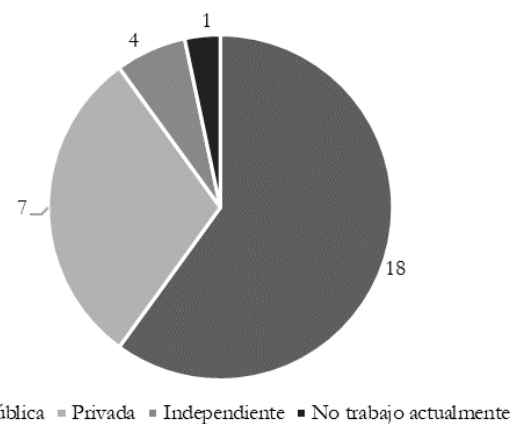


**b) Institución en que laboran**

18 egresados de MADEMS-Psicología trabajan en instituciones públicas, seguido por 7 que trabajan en instituciones privadas; 4 se dedican al trabajo independiente y 1 no labora, como se muestra en la figura 3.

**Figura 3**

*Institución dónde laboran los egresados*

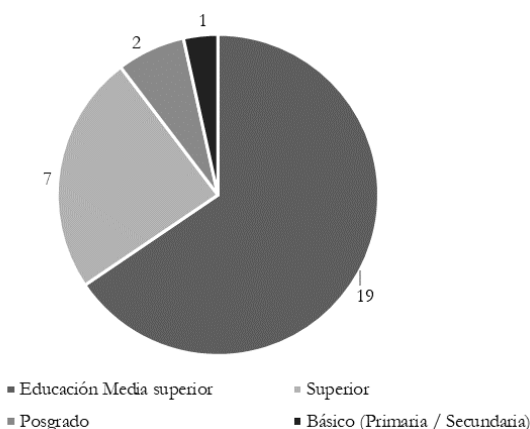


**c) Nivel educativo en que laboran**

Los egresados laboran en su gran mayoría en el nivel medio superior (19), 4 laboran en el nivel superior y 2 en el posgrado (Figura 4).

**Figura 4**

Nivel educativo donde laboran

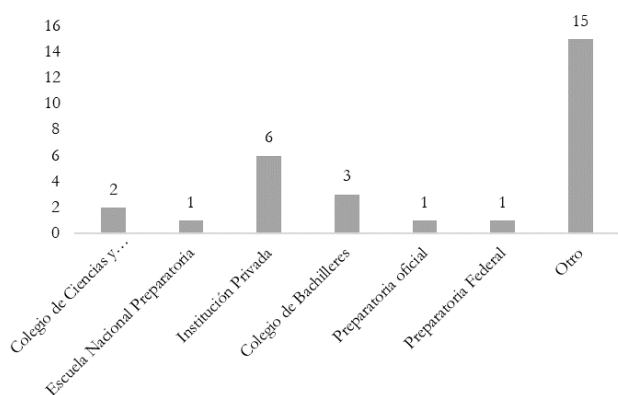


**d) Bachillerato en el que laboran**

Respecto a los egresados que laboran en el nivel medio superior (figura 5), 6 laboran en un bachillerato privado, 2 en el Colegio de Ciencias y Humanidades, 1 en la Escuela Nacional Preparatoria, 15 en otra institución, 3 en Colegio de Bachilleres, 1 en Preparatoria oficial y 1 en Preparatoria Federal.

**Figura 5**

Institución de Educación Media Superior en el que ejercen

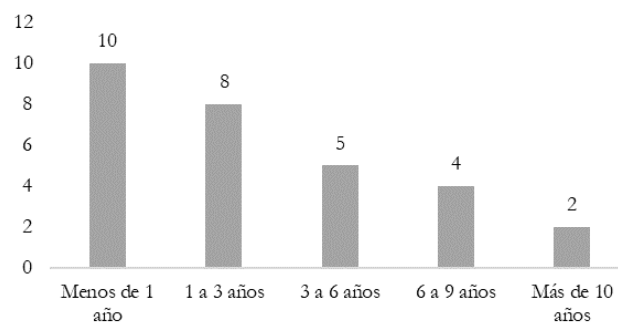


**e) Antigüedad laboral**

De los 29 egresados que laboran, 10 llevan menos de 1 año, 8 egresados tienen de 1 a 3 años, 5 egresados tienen de 3 a 6 años, 4 egresados de 6 a 9 años, y 2 egresados, más de 10 años. Esto se ve en la figura 6.

**Figura 6**

Antigüedad docente

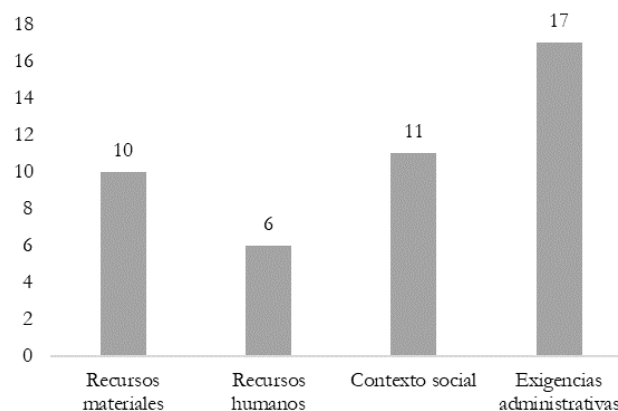


**f) Problemáticas que los egresados enfrentan en su trabajo**

Los egresados identifican que las exigencias administrativas son una de las principales problemáticas que enfrentan en el campo laboral, no obstante, también mencionan el contexto social, los recursos materiales y los recursos humanos. Esta información se representa en la figura 7.

**Figura 7**

Número de problemáticas principales que los egresados enfrentan en su trabajo.

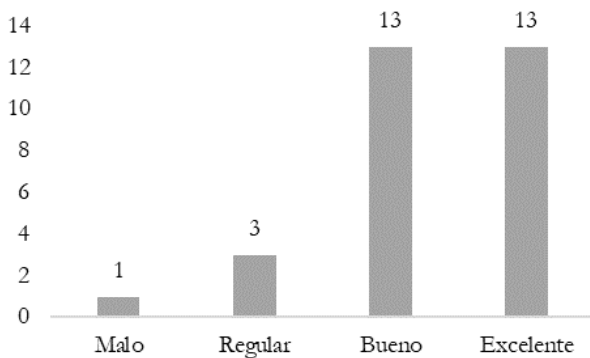


**g) Autoevaluación del desempeño docente**

Respecto a una autoevaluación sobre su desempeño como docente en la enseñanza de Psicología, 13 de los egresados identifican que su desempeño ha sido excelente al egresar de MADEMS; 13 egresados consideran que su desempeño es bueno; 3 mencionan que su desempeño es regular y un egresado comenta que su desempeño es malo. Lo anterior se muestra en la figura 8.

**Figura 8**

*Desempeño como docente*



#### **h) Desempeño laboral**

Otra pregunta que se realizó a los egresados fue sobre cómo consideran su desempeño respecto a sus colegas, quienes no cuentan con una formación en MADEMS. Sus respuestas más frecuentes fueron que había una diferencia notable en cuánto a los saberes didácticos y pedagógicos, también carecían de herramientas para llevar a cabo prácticas innovadoras y de estrategias que facilitarían el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, mencionaron que otros docentes adolecen de elementos para contextualizar la enseñanza, de procesos reflexivos sobre la práctica docente y del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

#### **i) Opinión de jefes y compañeros**

En cuanto a la opinión que los egresados de MADEMS-Psicología creen que tienen sus jefes respecto a su desempeño docente en comparación con otros colegas, la mayoría cree que piensan que tienen un mayor conocimiento y que son más competentes para su puesto de trabajo; asimismo, creen que tienen una mayor disposición a actualizarse constantemente, a ser un profesional empático y comprometido con los estudiantes y son capaces de adaptarse al contexto educativo e innovar.

Por otro lado, en cuánto a la opinión que los egresados creen que sus compañeros tienen de su desempeño respecto a otros colegas, la mayoría cree que consideran que tienen un buen desempeño, que son competentes y que poseen una formación más específica a la didáctica de la asignatura.

## **DISCUSIÓN**

La EMS brinda a los egresados de la educación básica la posibilidad de formarse para continuar sus estudios o incorporarse al mundo del trabajo, por ello, la tarea ineludible de este tipo educativo es proveer al

estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que coadyuvan a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral. De acuerdo con los datos presentados la demanda es superior a las escuelas disponibles, así como, a los docentes que cuenten con una formación específica para atender sus necesidades.

Por otro lado, este nivel educativo también enfrenta el reto en la reducción de jóvenes inscritos, no se ha podido continuar con la expansión de la cobertura y eficiencia terminal de acuerdo con los datos señalados por instituciones como INEGI, SEMS, ANUIES, SEP y UNAM. Es importante señalar que la contracción de la matrícula se estaba presentando previo a la pandemia y que ésta, como se ha documentado en diversos medios, lamentablemente ha profundizado sustantivamente la problemática. Asimismo, se destaca que la caída de la matrícula es un problema multifactorial, de la transición de secundaria a bachillerato.

Uno de los principales actores educativos en este nivel son los docentes, profesionales de la educación que imparten clases en los distintos subsistemas de EMS que existen en México, así como, opciones técnicas previas al inicio de la educación superior de acuerdo con la SEP. Su papel en la formación de jóvenes futuros profesionales es clave para el desarrollo del país.

La formación de docentes es una de las complejidades para la implementación de la nueva propuesta curricular necesaria para su ejecución. Un cambio de esta magnitud requiere de un proceso de capacitación de gran escala para la aplicación del modelo que se ha planteado en los últimos años.

Más allá de la importancia de la profesionalización docente para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas, se considera que la relevancia del presente estudio son los datos que hacen referencia al impacto de la formación docente adquirida en MADEMS en su desempeño laboral.

El seguimiento realizado a los docentes de MADEMS, ha mostrado que la mayor parte son mujeres, jóvenes de entre 26 a 35 años, que radican en la CDMX por lo que el impacto de su formación incide en subsistemas de EMS de esta entidad. También que la mayoría de los egresados labora en escuelas públicas principalmente de la SEP y UNAM respectivamente, el tiempo que tardaron en insertarse al ámbito laboral fue muy breve. Así mismo, comentan estar capacitados y

contar con las suficientes habilidades para realizar su labor docente, de manera que se cumple con la expectativa de lograr una educación de calidad.

Los resultados presentados no consideran el contexto y las condiciones de los docentes de la educación media superior en cuanto a la infraestructura escolar con la que cuentan, a condiciones laborales y contractuales diversas.

## CONCLUSIONES

Proporcionar una educación de calidad en EMS, conlleva la necesidad de asumir un importante desafío: conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes, que se traduce básicamente en mejorar el nivel educativo del alumnado y lograr que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades. Actualmente, más que nunca, la educación debe preparar adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y para afrontar los retos que de ella se deriven (Núñez, Solano, González-Pianda & Rosario, 2006).

Los nuevos paradigmas educativos reconocen que son necesarios cambios en el papel del alumno y del profesor, en el diseño e implementación del currículum y en las metodologías de evaluación, entre otros aspectos. Las competencias posibilitan la tarea de aprender, promoviendo el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender, de forma que la educación desempeñe un papel fundamental en la preparación efectiva para aprender a lo largo de la vida.

De esta forma, en el marco de la formación docente en EMS, se pueden enlistar las siguientes bondades que MADEMS ofrece:

- Ofrece la oportunidad de formación especializada en escenarios auténticos bajo la supervisión directa de expertos.
- Posibilita la obtención del grado en tiempos óptimos.
- Proporciona al personal docente la oportunidad de darle continuidad a sus propias líneas de investigación.
- Beneficia a las instituciones sede y a sus integrantes.
- Representa una experiencia de utilidad para otras instituciones de educación superior.
- Genera materiales aplicables a la formación de nuevos profesionales, así como al ejercicio profesional.
- Asume un carácter autocorrectivo.

Es oportuno señalar que con base en el análisis las respuestas de los egresados se hicieron adecuaciones necesarias al cuestionario con respecto a las preguntas y respuestas con la finalidad de continuar con el estudio con las siguientes generaciones. Aunque el seguimiento se basó en la perspectiva del egresado, se sugiere indagar la opinión de jefes y compañeros y no sólo basarse en lo que piensan los egresados que opinan de ellos; es decir, llevar a cabo una investigación desde la perspectiva del empleador para, como señala Stufflebeam (1983), tener más información respecto a la efectividad, aceptabilidad y eficiencia por ende, analizar los logros, tomar decisiones y perfeccionar el programa de MADEMS.

Al margen de estas consideraciones, la experiencia aquí descrita constituye una alternativa viable y sustentada para afrontar las demandas de formación de profesionales competentes y competitivos en el ámbito de formación de docentes en psicología en EMS.

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2019). Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior. En: <http://www.anui.es.mx/programas-y-proyectos/programa-de-certificacion-docente-del-nivel-medio-superior-certidems> Consultado el 14 de junio de 2022.
- Catálogo de Datos Abiertos del Gobierno de la República. (CSAEGRO). (2022). Eficiencia terminal por generación del nivel medio superior. En: <https://www.datos.gob.mx/busca/dataset/eficiencia-terminal-por-generacion-del-nivel-medio-superior> Consultado el 14 de junio de 2022.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. (DGPPYEE-SEP) (2022). Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED). En: <https://planeacion.sep.gob.mx/> Consultado el 25 de octubre de 2022.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación de la Secretaría de Educación Pública. (2022). Sistema de estadísticas continuas. En:



<https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticas-educativas.aspx>

Consultado el 12 de junio de 2022

Facultad de Psicología, UNAM. (2016). Posgrado. En:

<http://www.psicologia.unam.mx/posgrado/>

Consultado el 14 de junio de 2022.

Guzmán, S.; Febles, M.; Corredera, A.; Flores, P.; Tuyub, A.; Rodríguez, P.A. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo *Innovación Educativa*. Vol. 8, núm. 42, enero-marzo, pp. 19-31.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: INEE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2019). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), Cuarto trimestre de 2019. Bases de

Datos.

<https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>

Consultado el 14 de junio de 2022.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2021). Características educativas de la población. En:

<https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>

Consultado el 26 de octubre de 2022.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *Directrices para la mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE.

Maestría para la Docencia en Educación Media Superior (MADEMS). (2019). Plan de estudios. En:

<http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/pla n.pdf>

Consultado el 14 de junio de 2022.

Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27, 139-146. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7782730>

Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosario, P. (2006). Autorregulación del Aprendizaje: Un Nuevo Desafío del Estudiante de Enseñanza Superior. *Consejo General de la Psicología de España Infocop Online*. En:

[http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1039](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1039)

Consultado el 10 de octubre de 2022.

Rubin H. y Rubin I. (1995). Muestreo Cualitativo. En *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Del Cap 4. Choosing Interviewees and Judging What They Say. Sage Publications: USA.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). Acuerdos Secretariales que determinan la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En:

<https://www.gob.mx/sep/documentos/acuerdo-s-secretariales-que-determinan-la-reforma-integral-de-la-educacion-media-superior-riems>

Consultado el 14 de junio de 2022.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). Reforma Integral de la Educación Media Superior. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. SEP

Stufflebeam D. (1983). *Notas para el proyecto de investigación evaluativa de la educación superior en Colombia*. ICFES-UNESCO.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2019). Programa de formación docente de educación media superior. En: <http://registro.desarrolloprofesionaldocente.sem s.gob.mx/>

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2022). Agenda Estadística UNAM. En: [https://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](https://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)

Consultado el 11 de junio de 2022.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2021). Portal de Estadísticas Universitarias: Series Estadísticas UNAM, 2000 - 2022. En: [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)

Consultado el 14 de junio de 2022.

# La tutoría impulsora del aprendizaje estratégico y metacognitivo en estudiantes universitarios

*The tutoring promoter of strategic and metacognitive learning in university*

Germán Pérez Estrada

Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco).  
Carretera al Ajusco No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14200,  
Ciudad de México.

Correos electrónicos: hildapd@unam.mx  
geperez@upn.mx; g\_topil@yahoo.com.mx  
Tel. (+52) 5556309700

Artículo recibido: 3 de junio de 2022; aceptado: 15 de octubre de 2022.

## RESUMEN

La tutoría es un espacio crucial para que el estudiante desarrolle múltiples habilidades. Para que ésta sea efectiva, el docente universitario puede realizarla de manera contextualizada (ajustada a las características de la persona y el contexto), sistemática (ordenada, consecutiva y metódica), vinculando la guía y acompañamiento (con atención y apoyo permanente a lo largo del tiempo). Esto conducirá a que el tutorado desarrolle habilidades estratégicas y metacognitivas que le genere un aprendizaje y desempeño óptimo para atender los retos educativos y de aprendizaje que la formación le demanda.

Por lo anterior, este documento presenta algunas pautas de acción para que el docente estructure su trabajo tutorial en el contexto universitario y facilite lo ya expresado. Estas pautas toman como centro las fases de la tutoría para vincularlas con los aspectos específicos que cada una implica, con acciones o preguntas detonantes que el tutor puede realizar al estudiante para que analice, reflexione, evalúe y tome conciencia de sus procesos cognitivos, de qué y cómo actúa, de los resultados que obtiene para que, paulatinamente, llegue a la autonomía e independencia con un mayor nivel en la autorregulación de su aprendizaje y en su sentido de agencia.

## ABSTRACT

Tutoring is a crucial space for the student to develop multiple skills. For this to be effective, the university professor can carry it out in a contextualized way (adjusted to the characteristics of the person and the context), systematic (orderly, consecutive and methodical), linking the guide and accompaniment (with permanent care and support over time). This will lead the tutor to develop strategic and metacognitive skills that generate optimal learning and performance to meet the educational and learning challenges that the training demands.

Therefore, this document presents some action guidelines for the teacher to structure his tutorial work in the university context and facilitate what has already been expressed. These guidelines focus on the tutoring phases to link them to the specific aspects that each one implies, with triggering actions or questions that the tutor can ask the student to analyze, reflect, evaluate and become aware of their cognitive processes, what and how he acts, of the results he obtains so that, gradually, he reaches autonomy and independence with a higher level of self-regulation of his learning and in his sense of agency.

**Palabras clave:** habilidades, tutor, aprendizaje estratégico, metacognición, docencia universitaria

**Key words:** skills, tutor, strategic learning, metacognition, university teaching

## INTRODUCCIÓN

Los profesores universitarios son profesionales, especialistas y expertos que apoyan a sus estudiantes a que desarrollen habilidades y estrategias, desde las disciplinas propias en que se están formando, para dar respuesta óptima a las necesidades actuales del mundo laboral.

La docencia y tutoría son dos actividades que los profesores realizan en el contexto universitario, en los que la guía y acompañamiento docente son dos procesos cruciales que intervienen para que los estudiantes alcancen los objetivos.

En las clases sirven para lograr el aprendizaje de contenido programático, pero a la par pueden ser de utilidad para que desarrollen una visión profesional desde este momento de formación, a partir de la reflexividad profesional y el aprendizaje autorregulado. En el caso de la tutoría (ya sea individual o grupal), le permite situarse ante los retos escolares y de aprendizaje, generando en ellos habilidades estratégicas.

En ambos casos, si el profesor universitario cuenta con una visión amplia sobre lo que implica educar y formar para realizar su función docente, impactará positivamente en el aprendizaje de los estudiantes quienes, posteriormente a través de su servicio profesional, beneficiarán a las poblaciones que atiendan.

Sin embargo, algunos profesores cuentan con una limitada formación integral que incluya aspectos psicopedagógicos que les apoye a brindar la tutoría de manera más completa; algunos de ellos realizan esta actividad por intuición y solo centrándose a dudas específicas de contenido propio de la disciplina, sin visualizar otras situaciones relacionadas a la tutoría como la parte social, cognitiva y emocional, las cuales están presentes e influyen en dicho acto educativo.

Si bien no se espera que el profesor sustituya el trabajo de otros profesionales, sino trabaje de manera colaborativa con ellos, este documento precisa algunas pautas de cómo los profesores universitarios pueden organizar su trabajo tutorial para favorecer en los estudiantes habilidades y estrategias que generen un mayor aprendizaje y desempeño estratégico y metacognitivo, a través de la guía y el acompañamiento docente que les pueden brindar.

## DESARROLLO DEL TEMA

El docente es un profesional que constantemente busca el conocimiento, teorías y estrategias para

comprender, tomar decisiones y atender las situaciones complejas del campo educativo. Como profesional reflexivo es una persona autónoma que hace de su práctica cotidiana su propio proceso de desarrollo, ya que cuenta con autoconocimiento y sabe qué hacer para propiciarlo; ante lo que desconoce, investiga para conocer y dar respuesta oportuna (Domínguez, 2005).

En un estudio realizado por Loredó et al. (2018), detectaron que los profesores universitarios consideran que la docencia efectiva implica el dominio disciplinar, el dominio pedagógico en tres ámbitos: la creación de un clima seguro dentro del aula, la capacidad docente de establecer canales de comunicación adecuados con los estudiantes (a partir de sus características y ajustando las actividades a los grupos) y vincular la práctica con situaciones reales.

La tutoría es una de las actividades que los profesores realizan en la universidad. La tutoría surge en el contexto educativo derivada de la orientación para las dificultades de aprendizaje, como un espacio para el reconocimiento y apoyo del otro. Con ella, se busca guiar personal, escolar y académicamente a un estudiante en función de sus características, intereses y necesidades personales con el fin de mejorar su rendimiento académico y apoyarlo en su trayecto educativo para que culmine satisfactoriamente sus estudios (Arnaiz e Isús, 1998; Ojalvo, 2005; Riart, 2006).

La Psicología de la Educación es una de las disciplinas de las Ciencias de la Educación que se centra en el estudio de los procesos psicológicos que ocurren en el acto educativo concreto para comprenderlo y mejorarlo. Entre los paradigmas psicoeducativos que le dan base se encuentra el Cognoscitivo, cuyo interés y aplicación a la educación es la generación de un aprendiz estratégico (que sabe cómo aprender y solucionar problemas) para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares, a la vez de contar con habilidades cognitivas y metacognitivas (Hernández, 1998).

Las estrategias de aprendizaje son procesos intencionales y conscientes en el uso de estrategias cognitivas que un estudiante realiza con una secuencia determinada para alcanzar una meta o tarea de aprendizaje. El aprendizaje autorregulado implica enlazar variables cognitivas y afectivo-motivacionales al momento de ejecutar estrategias de aprendizaje. De ahí la importancia de guiar al estudiante a que reflexione y sea consciente de sus procesos cognitivos, afectivos y

motivacionales que lo impulsan a aprender, a qué quiere hacer y qué tan capaz se percibe ante los retos que les demanda una tarea (Crispín et al., 2011).

Lo anterior coincide con lo que Trías y Huertas (2020) expresan sobre metacognición entendida como el conocimiento y los razonamientos que conducen a elegir y controlar ciertas estrategias cognitivas. Mencionan que la metacognición forma parte de la autorregulación que implica la regulación de creencias, motivación y afectos en contextos como es el aprendizaje académico.

Algunos estudios evidencian la importancia de favorecer las habilidades puntualizadas, como el de Torrano et al. (2017) en el que expresan que los estudiantes sean autónomos, conozcan sus procesos cognitivos, controlen y gestionen su conocimiento y proceso de aprendizaje, a partir de la instrucción docente que les facilite aprender a aprender y aprender a pensar por medio de la enseñanza directa de estrategias, modelado, práctica guiada y autónoma, autoobservación, apoyo social y práctica autorreflexiva.

Otro estudio es el que Ventura et al. (2017) realizaron con universitarios y que enfatizan que el rendimiento académico del alumno es influido positivamente por la capacidad que tiene de autorregular su aprendizaje. Identificaron en los estudiantes un repertorio variado de estrategias de aprendizaje y patrones de motivación, cómo se articulan y cambian a lo largo de la formación académica.

Los autores reconocieron en los alumnos que el uso de estrategias metacognitivas, de estrategias de manejo del tiempo y ambiente de estudio se asocian a la motivación a alcanzar metas, valorar y controlar las tareas y autoeficacia en su desempeño. Asimismo, identificaron la diferencia entre el empleo de estrategias cognitivas de repaso, autorregulación metacognitiva y organización (en alumnos de ciclo académico inicial) en comparación con el pensamiento crítico que mostraron alumnos de ciclo académico avanzado.

Específicamente, Castañeda et al. (2014) expresan que, desde un paradigma formativo emergente con un sentido de agencia, existen tres dimensiones por atender las cuales interactúan entre sí a fin de favorecer la autonomía y autogestión del estudiante:

- a. El conocimiento estratégico (y las estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas), para que conozca en qué condiciones se usan los conocimientos declarativos y procedimentales, así como emplee las estrategias cognitivas para procesar y aplicar la información para resolver

problemas y tomar decisiones.

- b. Las habilidades de control ejecutivo (de auto y co-regulación) para que motive su acción, establezca metas, supervise su comportamiento y controle sus pensamientos, sentimientos y comportamientos durante una tarea empleando estrategias de control, planificación y determinación de metas para cuestionarse y autoevaluarse.
- c. Los sistemas de creencias para situarlo de una manera más reflexiva ante el conocimiento y el conocer.

Para privilegiar en los estudiantes lo mencionado hasta el momento, se requiere de Acompañamiento, el cual se define como

Un vínculo respetuoso entre dos personas que propicia un proceso gradual de enseñanza-aprendizaje, en donde aquella que cuenta con mayor dominio de habilidades y conocimientos facilita el aprendizaje de la otra, a través de la escucha, guía, diálogo, trabajo conjunto, modelamiento, observación y reflexión sobre la práctica y los sentimientos que ésta genera, permitiendo el aprendizaje mutuo, el autoconocimiento y la generación de cambios tanto profesionales como personales. (Gómez, 2012, p. 76)

Considerando como referentes la literatura anterior, el objeto de estudio de la Psicología de la Educación y la experiencia como tutor por parte del autor de este artículo, es posible estructurar algunas pautas de acción que permitan a los profesores universitarios contar con una amplia visión para brindar su tutoría eficazmente, así como guiar y acompañar a los estudiantes desde el aprendizaje estratégico y metacognitivo. A continuación, se puntualizan esas recomendaciones:

- Considera que el estudiante es una persona en desarrollo y que puede potencializar lo que hace si recibe ayuda. Esto implica reconocer que ya realiza acciones, solo que no todas son favorables para su aprendizaje y desempeño y no es consciente de ellas.
- Reconoce que, en el acto educativo, los procesos y experiencias de aprendizaje involucran aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores, los cuales están presentes en el momento que brinda tutoría. Esto se refiere a que si bien el estudiante se acerca a ti por una pregunta sobre un contenido del plan de estudio (aspecto cognoscitivo), el estudiante cuenta con un aspecto social, emocional, cultural que influye en

su manera de ver el mundo, sentir y relacionarse.

- Considera que todos somos diferentes, por lo que es importante reconocer y respetar la diversidad. Esto se refiere a que todos aprendemos distinto, que contamos con diferentes habilidades, condiciones y características.
- Establece un ambiente positivo para el trabajo tutorial. Crea un clima emocionalmente apropiado para el involucramiento, la participación, el diálogo y el intercambio de manera horizontal desde el trabajo compartido, conjunto, de co-construcción y co-responsabilidad para el logro de objetivos.
- Identifica las necesidades, potencialidades, intereses y habilidades del tutorado. Muéstrate empático para conocerlo y comprenderlo como persona desde sus características individuales y su contexto. Lo anterior será la base para trabajar con él desde un enfoque basado en fortalezas.

Tomando como referente las ideas de Díaz Barriga y Hernández (2007) sobre el trabajo estratégico en lectura y escritura, se concreta, organiza y describe lo mencionado hasta el momento tomando como centro las fases de la tutoría para vincularlas con los aspectos específicos que cada una implica, con acciones o preguntas detonantes que el tutor puede realizar al estudiante. Es importante precisar que, si bien promueven el aprendizaje estratégico y metacognitivo de los estudiantes, también evidencia un trabajo estratégico y reflexivo por parte del tutor.

#### **Fase: Primer contacto o acercamiento.**

Esta fase cuenta con dos aspectos y su finalidad es (a) el reconocimiento de la persona con quien se trabajará -para detectar las necesidades del estudiante- y (b) el establecimiento del encuadre de trabajo tutorial, es decir, se esclarece su intención, se establece las formas de trabajo y convivencia, así como los compromisos y responsabilidades.

##### ***Aspecto 1. Conocimiento de la persona***

###### ***Acción o pregunta posible a plantear:***

- ¿En qué te puedo ayudar?
- Descríbeme quién y cómo eres tú a nivel personal y con otras personas.
- ¿Para qué eres más hábil?
- ¿Qué se te dificulta?
- ¿Qué es lo que te interesa?

- Desde lo que me has comentado considero que lo que se debe atender es... y el plan para trabajarlo sería... ¿qué te parece?

Este aspecto es relevante ya que, el tutor al conocer a la persona identifica información que puede retomar a lo largo del trabajo ya sea para brindarle ejemplos, vincular con sus intereses al abordar las temáticas o revisar su nivel de desempeño. Durante el camino, el tutor irá conociendo más información sobre el tutorado, corroborando, extendiendo y profundizando ideas iniciales.

Algunos medios para obtener información en esta fase pueden ser a través de técnicas como entrevista u observación; instrumentos como test o listas de cotejo; materiales como los productos permanentes, por ejemplo, los cuadernos, trabajos escolares o exámenes.

##### ***Aspecto 2. Encuadre del trabajo***

###### ***Acción o pregunta posible a plantear:***

- Clarifica qué es y no es el trabajo de tutoría.
- Precisa las funciones de cada participante (qué hará cada uno y qué se espera de ellos).
- Organiza tiempos, días, lugares, formas de trabajo y de evaluación.
- Especifica los modos de relación y convivencia.
- Establece compromisos de ambas partes con base al trabajo a realizar.

Este aspecto es importante porque concreta la base del trabajo de tutoría que permita la agilidad y continuidad en su desarrollo. Hacerle saber al estudiante qué se espera de él, le permite dirigir su conducta desde un inicio.

- Sé objetivo y equilibrado en tu actuar al brindar orientación y guía para que el tutorado tome decisiones de manera informada, consciente y responsable, a partir del reconocimiento de las diversas alternativas y opciones que tiene, desde el análisis de las ventajas y desventajas de cada una.
- Apoya al estudiante a que planee, supervise, evalúe y dé seguimiento a las alternativas fundamentadas elegidas para mejorar su aprendizaje académico, emocional, relacional-social y metacognitivo. Para describir este punto, se retoman nuevamente las ideas de Díaz Barriga y Hernández (2007) y se agrupan en las siguientes fases:

**Fase: Planificación.**

Su finalidad es el establecimiento del objetivo y plan de acción con base a la necesidad detectada. La atención puede ser con fines de apoyar para remediar una situación o para optimizar lo que ya hacen. Los temas pueden abarcar estrategias cognitivas, estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, gestión del tiempo, socialización, campo de trabajo, desempeño profesional, preparación académica posterior, entre otros aspectos más.

La fase se integra por dos aspectos que se relacionan con el establecimiento de (a) la meta de aprendizaje y (b) el plan de acciones para abordar el reto a atender.

**Aspecto 1.** Identificación o determinación de una meta de aprendizaje (definida interna o externamente).

**Acción o pregunta posible a plantear:**

- ¿Qué es lo que deseas que atendamos?
- ¿Qué objetivo, finalidad o intención te propones al hacer esto?
- ¿Cómo te beneficiará realizar esto?

**Aspecto 2.** Selección y programación de estrategias para alcanzar la meta propuesta.

**Acción o pregunta posible a plantear:**

Al planificar tu acción, ten en cuenta:

- Tus características personales.
- Las condiciones ambientales adecuadas.
- Las características de la demanda de la tarea.
- Los tiempos, recursos y lugares disponibles.

Asimismo, considera:

- ¿Qué harás y cómo lo harás?
- ¿Qué conoces sobre el punto a tratar y qué otra cosa necesitas conocer?
- ¿A quién va dirigido?
- ¿Con qué recursos cuentas y que harás para conseguir lo que te falta?
- ¿Cuánto tiempo dispones para realizarlo?
- ¿Cómo te organizarás para atenderlo?
- ¿Cómo vas a ordenar tus ideas y acciones?
- ¿Qué acciones pueden agruparse porque son similares?
- ¿Qué vas a hacer primero?
- ¿Qué realizarás después?
- ¿Qué dejarás para el final?

Todo lo anterior permite crear un esquema de lo que se quiere hacer y cómo se va a trabajar. Planear es

relevante ya que permite establecer una estructura - reconociendo los recursos con que cuenta el tutorado, como materiales, personas o habilidades- para atender sus necesidades y que se mueva flexiblemente en ella sobre la marcha. Los medios para lograr lo anterior son espacios de diálogo y reflexión.

**Fase: Supervisión o monitoreo.**

Se relaciona con la implementación o puesta en marcha del plan de trabajo establecido. En todo momento se va evaluando el aprendizaje y desempeño en el proceso.

**Aspecto 1.** Comprensión, ubicación y ajuste de acciones con base al plan de operaciones secuenciales determinado previamente.

**Acción o pregunta posible a plantear:**

- ¿Qué es lo que estoy haciendo y cómo lo estoy haciendo?
- ¿Estoy siguiendo lo que planeé?
- Lo que estoy realizando ¿se ajusta a lo que quiero hacer o lograr? ¿Por qué lo considero así?
- ¿Qué dificultades, errores y obstáculos se están presentando?
- ¿Cómo estoy resolviendo las dificultades?
- ¿Qué tan eficaces son las estrategias que estoy aplicando?
- Si no son apropiadas las estrategias que realizo, ¿qué modificaciones y mejoras puedo hacer para alcanzar mi objetivo?
- ¿Qué otras cosas puedo anticipar desde ahora?
- ¿Qué apoyos puedo emplear para lograrlo? ¿Cómo los conseguiré?

Durante la supervisión y monitoreo es importante situar al estudiante frente a los retos escolares que se le van presentando aun cuando las condiciones no sean las idóneas, para que obtenga el mayor beneficio de ellas (en temas de ambiente de aprendizaje, estilo docente, dificultades e imprevistos personales), conduciéndolo a que sea proactivo, tenga sentido de agencia, seguridad y confianza para conseguir sus propósitos, a través de diversas estrategias y rutas que entre tutor y tutorado encuentren.

Algunas acciones serán recomendadas directamente por el tutor como persona más experta, otras serán construidas conjuntamente y otras más serán inferidas por el tutorado a partir de las acciones que el tutor plantee de manera intencionada, pero con el fin que el

estudiante descubra la respuesta.

Los medios para lograr lo anterior son espacios de diálogo y reflexión, autoevaluación, diarios de aprendizaje, productos escolares, etc.

### **Fase: Revisión o evaluación.**

Se refiere a la revisión y valoración del proceso seguido y los resultados obtenidos (alcances y logros) a partir de la necesidad inicial. Se considera continuar el trabajo si existen más necesidades o temas de interés que el alumno le han surgido a lo largo de la intervención. Si se ha cubierto la necesidad y al momento no hay otra situación a atender, se deja carta abierta para que el tutorado regrese cuando se requiera durante el semestre.

**Aspecto 1.** Estimación tanto de los resultados como de los procesos y de las acciones estratégicas empleadas con relación a criterios de eficiencia y efectividad relativos al cumplimiento del plan y el logro de las metas.

#### ***Acción o pregunta posible a plantear:***

- ¿Qué resultados he obtenido? ¿A qué atribuyo esos resultados?
- ¿Qué aspectos positivos encuentro en todas las acciones realizadas?
- ¿En qué momento y por qué he encontrado dificultades? ¿Cómo las superé?
- ¿Qué es conveniente tener en cuenta la próxima vez para mantener o evitar situaciones que esta ocasión viví?
- ¿Qué es lo que he aprendido al realizar esta actividad?

En esta parte es importante guiar al tutorado a que revise y valore las acciones que emprendió en el camino y los resultados que obtuvo al final, es decir, que evalúe los procesos y productos para contar con una comprensión y visión total de su actuar. Lo anterior se logra a través de espacios de diálogo y reflexión, entrevistas, listas de cotejo, calificaciones, tareas parciales, etc.

### **Fase: Seguimiento.**

Se refiere a mantener contacto con el estudiante citándole al inicio del nuevo periodo de clase. Esta reunión permite conocer qué retos tiene y, si requiere apoyo, se establece la manera de trabajo para atenderlo. Si no necesita apoyo, se retroalimenta el desarrollo de su desempeño hasta el momento y se deja carta abierta

para que regrese cuando lo requiera.

**Aspecto 1.** Revisión periódica a lo largo del tiempo para verificar qué apoyos necesita ante los retos que se le van presentando y brindarle ayuda ajustada para ir atendéndolos.

#### ***Acción o pregunta posible a plantear:***

- ¿Qué retos se te han presentado este nuevo periodo de clases?
- ¿Cómo te puedo ayudar?
- ¿Sobre qué deseas que trabajemos esta vez?
- Establezcamos la forma de trabajo desde la temática o necesidad que mencionas.

El seguimiento permite al tutor mantener su presencia con el estudiante ya que no solo es relevante guiarlo en el momento de atención a la necesidad, sino estar en permanente atención y cuidado a lo que requiera. El monitoreo que realiza el tutor le permite conocer cómo es el desempeño del estudiante a lo largo del tiempo y brindarle precisiones ante situaciones nuevas que se le van presentando. Lo anterior se logra a través de espacios de diálogo y reflexión, entrevista, etc.

Las cuatro fases explicadas se pueden adaptar para trabajarse en modalidad individual o en pequeño grupo. Es importante mencionar que las fases y actividades se dan a lo largo de un periodo de tiempo, como puede ser un semestre, cuatrimestre, módulo o año escolar, no en una sola sesión. De igual manera, es posible que cada fase se lleve más de una sesión. Las preguntas presentadas son detonadoras de otras más asociadas al objetivo de la fase.

## **CONCLUSIONES**

El presente documento pretende ser un aporte a los profesores universitarios para que realicen su trabajo de tutoría con mayor fundamento e impacte favorablemente en el aprendizaje, desempeño estratégico y metacognitivo de sus alumnos, a través de la guía y el acompañamiento docente sistemático y contextualizado que les pueden brindar.

La tutoría es un espacio individualizado y personalizado en el que se facilita el desarrollo y promoción de las habilidades mencionadas en el estudiante, apoyándolo a que sea autorregulado en su aprendizaje y cuente con un mayor sentido de agencia en su trabajo académico.

Al momento de brindarla es relevante visualizar y tener conciencia de que el tutorado, antes de ser

estudiante es persona y existe presencia e influencia de los aspectos emocionales, sociales, culturales y cognitivos en dicha actividad. Desde un enfoque basado en fortalezas, la tutoría conduce al estudiante a obtener el mejor partido de las condiciones que vive, a fin de que logre la autonomía e independencia, la reflexión y elección de las mejores alternativas para solucionar sus retos. Al inicio la presencia y dirección del tutor es mayor y, conforme va pasando el tiempo, va disminuyendo porque el estudiante se va apropiando de su proceso y el tutor solo lo va guiando.

Es relevante la presencia y disponibilidad del tutor con el estudiante para apoyarle en lo que requiera tanto en el momento de atención a la necesidad y a lo largo del tiempo, guiándolo y acompañándolo para que reconozca sus recursos y trabaje a partir de ellos. Así se generará en el estudiante una mayor participación, motivación, involucramiento, responsabilidad, seguridad y confianza en la eficacia de la gestión y control de su proceso de aprendizaje.

Las pautas presentadas en el documento propician a que el tutor actúe de manera estratégica y reflexiva a partir de las fases de la tutoría, a la vez de generar en el estudiante habilidades y acciones basadas en el aprendizaje estratégico y metacognitivo. Esto demanda al tutor ser consciente primero de su actuar, de lo que desea lograr con el tutorado y, una vez que el estudiante participa de las actividades, le ayuda a ser consciente de qué y cómo lo logró. Los espacios de diálogo, reflexión y autoevaluación que se dan a través de la tutoría permiten procesar la información practicada, analizar, evaluar y tomar consciencia de los procesos y resultados, brindar retroalimentación, enfocarse y trazar nuevos planes de logro ajustados a las necesidades por atender.

Por lo anterior, el tutor puede constituirse como un profesional estratégico y de reflexión ya que, al contar con esas cualidades y habilidades, será capaz de comprender qué le demanda al estudiante desarrollarlas y así acompañarlo a que lo logre. Por otra parte, al tutorado le sirve observar un modelo sobre cómo actuar y paulatinamente vaya incrementando su repertorio de habilidades y estrategias.

Es de suma importancia que los centros escolares continúen brindando apoyo a sus profesores para que cuenten con capacitaciones que favorezcan sus habilidades y estrategias docentes y, en este caso, como tutores contribuyan con su disposición y práctica al logro de la eficiencia terminal de los estudiantes universitarios. Asimismo, para educar y formar

auténtica e integralmente a profesionales reflexivos y estratégicos que colaboren de manera eficaz a la solución de las situaciones cambiantes de la sociedad actual.

## REFERENCIAS

- Arnaiz, P. e Isús, S. (1998). La programación de la acción tutorial. En P. Arnaiz y S. Isús, *La tutoría: organización y tareas* (pp. 15-43). Graó.
- Castañeda, S., Peñalosa E., Austria, F. (2014). *Perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología
- Crispín, M., Caudillo, L., Doria, C. y Esquivel, M. (2011). Aprendizaje autónomo. En M. L. Crispín (Coord.), *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia* (pp. 49-65). Universidad Iberoamericana, AC.  
<https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill
- Domínguez, M. (2005). Es el docente un profesional reflexivo. *DIDAC*, 46, Otoño, 14-17.  
[http://revistas.ibero.mx/didac/articulo\\_detalle.php?id\\_volumen=16&id\\_articulo=194](http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=16&id_articulo=194)
- Gómez, L. (2012). *Acompañamiento. Una herramienta de enseñanza-aprendizaje para personas adultas*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Editorial Paidós Mexicana
- Loredo, J., García, B., Mendoza, N. y García, H. (2018). ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: la planeación, conducción y evaluación? *EDETANIA*, 54, Diciembre, 147-170.  
<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/409>
- Ojalvo, V. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. *Revista Cubana de Educación Superior* 25(2), 3-18.  
[https://www.researchgate.net/publication/237486250\\_ORIENTACION\\_Y\\_TUTORIA\\_COMO ESTRATEGIA\\_PARA\\_ELEVAR\\_LA\\_CALIDAD\\_DE\\_LA\\_EDUCACION](https://www.researchgate.net/publication/237486250_ORIENTACION_Y_TUTORIA_COMO ESTRATEGIA_PARA_ELEVAR_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION)
- Riart, J. (2006). El tutor, ¿quién es? En S. Gallego y J. Riart. (Coords.) *La Tutoría y la orientación en el siglo*



XXI: *nuevas propuestas* (pp. 27-39). Octaedro.

- Torrano, F., Fuentes, J. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), Abril-Junio, 160-173.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200160](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160)
- Trías, D. y Huertas, J. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid  
<https://libros.uam.es/uam/catalog/book/985>
- Ventura, A., Cattoni, M. y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), Mayo-Agosto, 1-20.  
<https://www.redalyc.org/journal/1941/194154995016/html/>

# Asociación entre el rendimiento académico de los adolescentes y la adicción los videojuegos

## *Association between adolescent academic achievement and video game addiction*

Citlali Anayetzin **Saldaña-Vázquez**

Rebeca Najabi **Celis-Guzmán**

Rafael **Leyva-Flores**

Alejandra **Hernández -Villa**

Alma **Castillo-Granados**

Blanca Ivet **Chávez-Soto**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza Campus III Tlaxcala  
Ex Fábrica De San Manuel S/N, Col. San Manuel Entre Corregidora y Camino A Zautla, San Miguel Contla, Santa Cruz Tlaxcala.  
MÉXICO

Correos electrónicos: alma.castillo@zaragoza.unam.mx  
blanca.chavez@zaragoza.unam.mx

Artículo recibido: 24 de noviembre de 2022; aceptado: 30 de noviembre de 2022.

### RESUMEN

La adicción a los videojuegos es un problema muy habitual en la población adolescente debido a la amplia cantidad de horas que se invierten en ellos y la dependencia que puede causar, a pesar de que se ha encontrado que éstos ayudan en el desarrollo de habilidades motoras y la creatividad, sin embargo, los videojuegos pueden conducir al deterioro de las relaciones interpersonales, generando una pérdida de control en sus propias actividades de la vida cotidiana y repercutiendo en el rendimiento académico cuando, por jugar, descuidan la elaboración de tareas escolares o se abstienen a horas de sueño. Al ser una población poco estudiada es importante proporcionar información teórica empírica enfocada al área educativa. Analizar si existe relación entre la adicción a los videojuegos y el rendimiento académico en adolescentes de preparatoria del estado de Tlaxcala. Esta investigación es de tipo no experimental, cuantitativa, a través de una medición transversal, de tipo correlacional. Para esta investigación se utilizó el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV): Un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes. Se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la adicción a los videojuegos y un bajo rendimiento académico con  $p= 0.005$ . El consumo excesivo de los videojuegos afecta el rendimiento académico de los estudiantes tanto a hombres como a mujeres, es por ello que el estudio de este tema debe ser de gran importancia para futuras investigaciones..

### ABSTRACT

As of March 2020, the health emergency caused by COVID-19 led to the closure of schools to prevent the Addiction to video games is a very common problem in the adolescent population due to the large number of hours spent playing them and the dependence they can cause, despite the fact that they have been found to help in the development of motor skills and creativity. However, video games can lead to the deterioration of interpersonal relationships, generating a loss of control in their own activities of daily life and affecting academic performance when, due to playing, they neglect schoolwork or abstain from sleep. Since this population has not been studied much, it is important to provide empirical theoretical information focused on the educational area. To analyze whether there is a relationship between video game addiction and academic performance in high school adolescents in the state of Tlaxcala. This research is non-experimental, quantitative, through a cross-sectional, correlational measurement. The Video Game Related Experiences Questionnaire (CERV): An instrument to detect the problematic use of video games in adolescents was used for this research. A statistically significant correlation was found between video game addiction and poor academic performance with  $p= 0.005$ . The excessive consumption of video games affects the academic performance of both male and female students, which is why the study of this topic should be of great importance for future research.

**Palabras clave:** Formación profesional, acompañamiento, espacios virtuales de aprendizaje, práctica reflexiva.

**Key words:** Professional training, accompaniment, virtual learning spaces, reflective practice

## INTRODUCCIÓN

Con el tiempo los videojuegos han evolucionado y su impacto ha sido importante para la sociedad, incluso algunas personas piensan que estos son una forma de expresión artística, pero cuando se excede en su uso y con lleva a comportamientos negativos existe una adicción. Se debe mencionar que actualmente existe facilidad para encontrar este tipo de entretenimiento debido al incremento de la tecnología, por que cuando inició su auge en el mercado sólo estaban disponibles para aquellas personas que contaban con un ordenador, televisión o aparatos diseñados exclusivos para su uso (Rodríguez, 2004). Pero ¿cómo fue la creación de los videojuegos? a continuación, se describe su historia (Belli & López, 2008).

- El primer videojuego se llamó "OXO" y fue creado por Alexander S. Douglas (1952), era un juego, de tres rayas y el ser humano se enfrentaba a la máquina.
- En 1966 se desarrolló "Fox and Hounds" por Ralph Baer, Albert Maricon y Ted Dabney, y fue el primero que se jugó en los hogares.
- Ralph Baer, Albert Maricon y Ted Dabney en 1972, desarrollaron el primer sistema de videojuegos domésticos nombrado "Magnavox Odyssey"
- De 1972 a 1983 se consolidaron los videojuegos en diversas salas recreativas, con la máquina pong" diseñada por Nolan Bushnell. También, incrementaron las consolas domésticas como Odyssey 2, Intellivision, Colecovision, Atari 520, con juegos como Pac Man, Battle zone, Tron, entre otros.
- Durante 1983 se dio una crisis en los videojuegos por que fueron catalogados como malos y las personas dejaron de consumirlos. Y en 1985 las empresas japonesas comenzaron a dominar el mercado
- En los años 90 se dio una competencia entre Mega Drive, Nintendo, PC Engine de NEC Y CPS Changer de Capcom, esta generación mostró un gran incremento en la cantidad de jugadores y evolucionó en diferentes géneros de videojuegos gracias a las nuevas tecnologías y a los entornos tridimensionales.
- A mediados y finales de los 90 se dio auge a la generación de 32 bits con las consolas Sony PlayStation y Sega Saturn. Después, se diseñó la

generación de 64 bits en las videoconsolas Nintendo 64 y Atari Jaguar, así como la normalización del uso del ordenador y las vídeo consolas portátiles (Game Boy).

- Para el año 2000, con la "generación de los 128 bits" Sony lanzó la PlayStation 2, Sega la Dreamcast Diverso 2000. En 2001 Microsoft creó la Xbox y para el 2004, dos nuevas consolas portátiles Nintendo DS y la PlayStation.
- A finales del 2005 se comercializó Xbox 360 y en el 2006 Nintendo la Wii, dispositivos que se han mejorado y continúan a la venta.
- Para la octava generación de consolas se lanzaron en el año 2012 la "wii u" de Nintendo. En el año 2013 la "xbox one" de microsoft y la "Playstation 4" de Sony, estas consolas contaron con una amplia cantidad de mejoras técnicas, así como la incorporación de la calidad 4k.
- En el año 2015 se mejoró el uso de sensores de movimientos, que permitía a las personas jugar sin la necesidad de mandos. Por esta generación igual en la PC existieron amplias mejoras en la calidad de sus componentes así como la creación de la plataforma "steam" que fue la primera gran galería online de videojuegos (Zillich, s.f.).
- La novena generación inició a finales del año 2020, con la salida de las consolas "Xbox series x" de Microsoft y la "PlayStation 5" de Sony, éstas son las más recientes que se ofrecen en el mercado, las cuales permiten a los usuarios jugar diversos títulos en calidad de imagen 8k.

Con base en lo antes mencionado, se puede decir que los videojuegos son dispositivos electrónicos que permiten a través de mandos apropiados, simular juegos desde una pantalla de televisión, computadora u otros dispositivos electrónicos (Fernández, 2020). Además, estos se han convertido en una parte importante en la vida de muchos jóvenes, porque con ellos intercambian información, realizan competencias en línea y son parte del ocio diario de los jugadores. Se debe mencionar que el problema aparece cuando el tiempo de juego de una persona aumenta considerablemente y se genera un desplazamiento de otras actividades, lo cual llega a afectar sus responsabilidades y esto genera una adicción (Restrepo et al., 2019). De igual forma el individuo antepone el uso de los videojuegos a otros intereses y actividades diarias, por lo que hay un abuso de los juegos y esto

afecta de forma negativa otras áreas de su vida (Validado, 2019).

Para entender lo que significa la adicción a los videojuegos, primero se debe definir el término adicción el cual hace referencia a una condición comportamental problemática, que se caracteriza por fallos recurrentes en el control de la conducta y por lo tanto su continua realización conlleva a consecuencias negativas para el individuo (Goodman, 1990). Algunos de los aspectos más significativos de las adicciones son las modificaciones en el estado de ánimo, intolerancia, penitencia, síntomas de abstinencia y recaídas (Griffiths, 2005; cómo se cita en Carbonell, 2020). Así mismo, se han reconocido dos aspectos implicados en el desarrollo de una adicción:

- A) El primero se relaciona con la dependencia química, que comprende un proceso biológico, farmacológicamente complejo, vinculado a los circuitos de recompensa asociados con la secreción de dopamina, un neurotransmisor que tiene como función la sensación de placer.
- B) El segundo es un constructo más polémico como la adicción conductual, que mantiene una estrecha relación, con la utilización repetida y sistemática de dispositivos tecnológicos (Alavi et al., 2012).

Con base en lo anterior, se definió la adicción a los videojuegos como el uso constante de dichos dispositivos durante una amplia cantidad de horas, lo que conlleva a problemas clínicos significativos (Carbonell, 2014). Autores como Bueno (2021), Sanders (2017) reconocieron que la adicción a los videojuegos ha generado interés por su estudio en los últimos años, motivo por el cual en el año 2019 la Organización Mundial de la Salud (OMS) aprobó que se incluyera dicha categoría en los denominados trastornos de comportamientos adictivos en la CIE 11. De tal forma que, la adicción a los videojuegos se caracteriza por que el individuo tiene un patrón de comportamiento recurrente y presenta un importante deterioro en el control sobre el propio juego y malestar clínico, por un periodo de 12 meses (Bueno, 2021).

Es así como, el potencial adictivo de los videojuegos es una de las principales críticas hacia ellos, mediante la observación que se ha realizado con los jóvenes los cuales dedican altas cantidades de tiempo para jugar con otras personas y se llega a vislumbrar el enganche o adicción en paralelismo con el consumo de sustancias adictivas (Lancheros et al., 2014). De acuerdo con

Validado (2019) la distracción, placer, excitación o relajación, son algunos de los motivos que propician una adicción, además de que se ha encontrado que existe un motivo de naturaleza social ya que los jugadores crean lazos de amistad con personas tanto reales como virtuales.

Según Chóliz y Marco (2011) existe una extensa evidencia empírica de que los videojuegos en exceso se transforman en una actividad adictiva, especialmente los que se juegan online mediante la presentación de numerosas posibilidades para la acción. Es importante reconocer que el problema no es el uso excesivo, sino la relación de dependencia que conduce al deterioro de las relaciones interpersonales al generar una pérdida de control del sujeto en relación con sus actividades de la vida cotidiana (Marengo et al., 2015). Para Chóliz y Marco (2011) la adicción a los videojuegos se refiere al uso problemático de esta actividad, lo cual genera una dependencia psicológica entendida como evasión a los problemas, modificación en el estado de ánimo, pérdida de control y focalización, además de mostrar consecuencias negativas como disminución en el rendimiento académico, dificultades en la relación, conflictos con los adultos, agitación y a habituación

Fuster et al. (2012) mencionaron cuatro motivos que propician el uso excesivo de los videojuegos, uno de ellos es la socialización, otra la exploración que hace referencia a un interés por descubrir un contexto virtual y ser parte de la mitología del juego, también se encuentra el motivo de logro y finalmente, el de disociación en donde el individuo evade su realidad o se identifica como un personaje virtual con el posible fin de conseguir prestigio, habilidades de liderazgo y dominio de otros jugadores.

Pero ¿Cuáles son las características de las personas adictas a los videojuegos? para responder a esta interrogante se menciona lo descrito en el DSM-V:

“la adicción a los videojuegos conlleva poseer cinco de las nueve condiciones por un periodo mínimo de doce meses para ser formalmente diagnosticado, las cuales son: preocupación por jugar, síntomas de abstinencia al no utilizarlos, intolerancia, fracasos al intentar disminuir su tiempo de uso, falta de interés por realizar hobbies diferentes, uso continuo y excesivo de los videojuegos a pesar de estar informados de las consecuencias psicosociales que implica, mentir a familiares, amigos y/o terapeutas sobre la cantidad de tiempo que dedica a jugar en ellos, utilizarlos como un medio de escape o evitación de situaciones dentro de su entorno social o

personal que le provoca estados de ánimo negativos y cómo última característica, haber descuidado o perdido relaciones interpersonales importantes, trabajo y oportunidades educativas o profesional por el uso indebido de los videojuegos (Bernaldo et al., 2019).

La OMS (2019, como se cita en Pont, 2020) reconoció que el abuso de los videojuegos era un trastorno. Además, Pont (2020) señaló que los gamers dedicaban en promedio 6.7 horas a la semana para jugar y se observó que había individuos que sacrificaban sus horas de sueño o de otras ocupaciones por el juego, esto hace que pierdan la noción del tiempo, lo cual afecta su estado físico y mental. Este autor mencionó que, en Japón, en los años 90 se nombró como hikikomoris a las personas que ya vivían completamente aisladas, sin ningún tipo de contacto social, por esta adicción.

En un estudio realizado por Ariza (2017) en tres colegios de la Policía Nacional de Bogotá, Colombia con una muestra total de 2293 participantes, se encontró que el 53% de los alumnos tenían una adicción a los videojuegos dentro del promedio y 7% mostraron un nivel alto, lo cual sugiere que tres de cada cinco estudiantes presentan una dependencia a los videojuegos. En otra investigación desarrollada por Lancheros et al., (2014) con 621 participantes de entre 10 y 16 años, de 12 colegios de la provincia de Valencia, se observó que los niños de 12 a 16 años jugaban más veces a la semana en comparación con los que tenían de 10 a 11 años, también se apreciaron diferencias con respecto al sexo, al reportar que los hombres jugaban con más frecuencia que las mujeres y dedicaban mayor tiempo a estas sesiones.

En México, se ve reflejada una mayor prevalencia de adicción a los videojuegos en hombres entre los 10 y 35 años, los cuales suelen presentar dificultades para la interacción e integración social, ya que a pesar de que suelen compartir experiencia con otras personas en línea, poco a poco comienzan a aislarse del mundo exterior (Secretaría de Salud México, 2017).

Cabe destacar que el uso de videojuegos no es malo por sí mismo, incluso se ha encontrado que beneficia a sus consumidores de diferentes maneras, por ejemplo, se promueve el aprendizaje mediante la resolución de problemas y el manejo de la información (Torres et al., 2016), otros potencian el desarrollo de habilidades informáticas (Quesada & Tejedor, 2016), incluso se habla de mayor motivación debido a la retroalimentación e interactividad de los jugadores

(López & Jerez, 2015). De igual manera se deben considerar los beneficios a las capacidades cognitivas cómo es la atención, memoria, comprensión e incluso en aspectos psicomotores como destreza visual, discriminación perceptiva, coordinación espacial, entre otros (Asociación Española de Videojuegos, 2016).

Lo descrito en el párrafo anterior, también se evidenció en el estudio de LeBlanc et al. (2013) al observar que los videojuegos provocan un aumento leve o moderado de la actividad física de los jugadores. A su vez, el trabajo de Page et al. (2017) confirmó que algunos videojuegos se convierten en una herramienta para mejorar las habilidades motoras de niños con un desarrollo físico irregular. Por último, el estudio de Blanco et al. (2019) concluyó que utilizar estas plataformas también logran provocar un aumento de la creatividad en los usuarios. A partir de esto se llega a la observación de que el uso de videojuegos no es una conducta que se deba evitar por completo, sin embargo, el consumo excesivo de tiempo dentro de estos lleva a la adicción, por lo cual es una problemática para estudiar.

Se debe mencionar que el uso de los videojuegos ha formado parte de la vida cotidiana de los estudiantes, con el cual se ha logrado un intercambio de información, una competencia constante entre los individuos sobre todo si los juegos son en línea, pero en ocasiones el incremento del tiempo que permanecen jugando los lleva al aislamiento e inclusive al alejamiento de las actividades escolares y esto genera una disminución o pérdida de logros en las diferentes áreas de conocimiento que evalúa la formación académica (Restrepo et al., 2019). Al respecto es pertinente definir lo que se entiende por rendimiento académico, lo cual resulta complejo, pero diversos autores lo suelen contextualizar de una manera simple y concisa. Por ejemplo, Jiménez (2000, como se cita en Edel, 2003, p.4) señaló que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.

Por otro lado, se ha observado que el rendimiento académico está relacionado con el fracaso escolar, pero este último depende de diversos factores como los sociales, escolares y físicos, cada estudiante es distinto, tiene su personalidad, su capacidad de adaptación y de acción, su bienestar y su desempeño en la escuela depende de sus esfuerzos y de sus elecciones

(Hernández, 2015), así como de cada institución, los valores con los que cuente y el contexto en el que se desarrolle.

Como se observa el estudio de la adicción a los videojuegos es un tema interesante y los investigadores sobre el tema revelan datos que son contradictorios y que estos apuntan en tres direcciones:

- Por ejemplo, Arroyave et al. (2019) reportó un incremento en la prevalencia de adicción a los videojuegos en instituciones tanto públicas como privadas, a pesar de esto no se encontró que el uso de videojuegos tuviera un efecto significativo en el rendimiento académico.
- Otros como Badia et al. (2015) reconocieron que el uso correcto de los videojuegos puede ser beneficioso en ciertas áreas escolares como en las matemáticas.
- Finalmente, los resultados de Carr (2018), Llorca et al. (2010) y Scott et al. (2014) observaron que el rendimiento académico de los alumnos disminuye por el uso excesivo y constante de los videojuegos, independientemente del nivel académico que cursen los alumnos.

Con base en lo previamente descrito surgió el interés de la presente investigación con el propósito de determinar cómo influye el uso de los videojuegos en el rendimiento escolar de los adolescentes que cursan preparatoria en el estado de Tlaxcala, México.

## MÉTODO

### Objetivo

Analizar si existe relación entre la adicción a los videojuegos y el rendimiento académico en adolescentes de preparatoria del estado de Tlaxcala

### Variables

#### Adicción a los videojuegos (Independiente).

**Definición conceptual:** Para Cholíiz y Marco (2011) la adicción a los videojuegos se refiere al uso problemático de esta actividad, lo cual genera una dependencia psicológica entendida como evasión a los problemas, modificación en el estado de ánimo, pérdida de control y focalización, además de mostrar consecuencias negativas como disminución en el rendimiento académico, dificultades en las relaciones, conflictos con los adultos, agitación y habituación.

**Definición operacional:** Se evaluó mediante el cuestionario de experiencias relacionadas con los videojuegos (CERV) realizado por Chamorro et al. (2014) y el cual se compone de dos dimensiones: la

primera es la Dependencia psicológica y evasión, la segunda se denominó consecuencias negativas.

#### Rendimiento académico (Dependiente).

**Definición conceptual:** el rendimiento escolar se entiende como “el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (Jiménez, 2000, como se cita en Edel, 2003, p.4)

**Definición operacional:** Se evaluó mediante el promedio final de las asignaturas de los estudiantes durante el ciclo escolar.

#### Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo descriptiva, comparativa y correlacional (Kerlinger & Lee, ).

#### Participantes

Se trabajó con 114 estudiantes (76 mujeres y 38 hombres), quienes cursaban la preparatoria, en una institución pública del estado de Tlaxcala, en México, con edades entre los 17 y 18 años ( $M_{edad} = 17.12$ ,  $DE = 0.330$ ).

#### Herramientas

**Consentimiento informado:** Documento diseñado en Google drive que describía el propósito del estudio, con el cual los padres y los adolescentes accedieron a participar en la investigación.

Se utilizó el **Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV):** Este instrumento fue creado en España por Chamorro et al. (2014) y sirve para detectar el uso problemático de los videojuegos en adolescentes. Está constituido por 17 ítems que se responden a través de una escala tipo Likert de “nunca” a “casi siempre”, las preguntas indagan sobre la preocupación, negación, aumento de la tolerancia, efectos negativos, reducción de actividades, pérdida de control, evasión y deseo de jugar, además estas se agrupan en dos dimensiones: la primera es dependencia psicológica y evasión (preguntas 1, 2, 3, 8, 10, 11, 15 y 16), la segunda se denominó consecuencias negativas (ítems 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14 y 17). Se debe mencionar que la prueba original obtuvo una consistencia interna de 0.70 con el Alpha de Cronbach.

Para emplear el instrumento en este estudio se realizó la transcripción de CERV en un formulario de Google Drive para que fuer analizado por tres jueces expertos en el tema de las adicciones quienes ayudaron a determinar la pertinencia de los ítems. También, se hizo un estudio piloto del cuestionario con estudiantes de nivel preparatoria del estado de Tlaxcala, con dicha

muestra se efectuó el análisis psicométrico, con el cual se encontró que la prueba obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.911.

### Procedimiento

Para realizar esta investigación primero se realizó el análisis psicométrico de la prueba CERV, por lo cual se transcribió el instrumento CERV en un formulario de Google Drive y se envió a tres jueces expertos los cuales revisaron la redacción, la pertinencia de los ítems y su ubicación de acuerdo con las dimensiones que se evaluaban en la prueba. Posteriormente, se hicieron las modificaciones, se envió el formulario a los docentes de las instituciones educativas, se dio un lapso de tres días para contestar el instrumento y con estos datos se llevó a cabo el análisis psicométrico. El cuestionario fue contestado por 100 estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y se realizó el siguiente proceso:

- Los datos obtenidos mediante el formulario de Google drive de Excel se exportaron al programa SPSS versión 22, para hacer el análisis de frecuencias, media y sesgo, se identificaron los percentiles 25 y 75 para asignar a los estudiantes a los grupos extremos y con esto se realizó la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes, en donde se encontró que todos los ítems discriminaron.
- Después se empleó la correlación de Pearson, con la cual se encontró que las asociaciones entre los ítems eran de 0.211\* a 0.621\*\*, con base en estos resultados se hizo un análisis factorial de tipo ortogonal, con el cual se encontraron dos dimensiones: la primera fue dependencia psicológica y evasión, mientras que la otra fue la de consecuencias negativas. Finalmente, se obtuvo la confiabilidad interna del instrumento con un Alfa de Cronbach con la que se encontró un valor de 0.911.

Una vez determinado que el instrumento cumplía con los requisitos psicométricos para su aplicación se envió nuevamente el formulario a los estudiantes de una escuela de nivel preparatoria de Tlaxcala, además se agregó información para obtener los datos sociodemográficos y el promedio obtenido por los alumnos en su última evaluación (esto ayudó a conocer a través de un valor su rendimiento académico), los datos recolectados se organizaron en una hoja de cálculo de Excel para posteriormente exportarlos al

programa estadístico SPSS versión 22 y realizar los siguientes análisis estadísticos:

1. t de Student para muestras independientes con el propósito de determinar si existían diferencias en cuanto al uso problemático de los videojuegos de acuerdo con el sexo de los participantes.
2. una ANOVA de una Vía para conocer la influencia del uso de los videojuegos en la calificación promedio (dato que hacía referencia al rendimiento académico) indicada por los estudiantes. Cabe mencionar que para hacer este procedimiento los jóvenes se dividieron en tres grupos:
  - El primero con alumnos que mencionaron tener un promedio entre 7 y 7.9.
  - El segundo con aquellos adolescentes que obtuvieron entre 8 y 8.9
  - El tercero correspondió a los jóvenes con puntajes entre 9 y 10.
3. Finalmente, se realizó una correlación de Pearson entre las variables de adicción a los videojuegos y el rendimiento académico.

### RESULTADOS

Para iniciar es pertinente mencionar que se colocó una pregunta para indagar si los alumnos jugaban en sus casas mediante algún dispositivo electrónico y se encontró que un 7% de adolescentes no jugaba videojuegos y un 93% de la muestra si realizaba esta acción. Se reportó que, de este último grupo, 40% usaba su celular para jugar, el 17% jugaban con su computadora o celular, con un 9% se encontró a las categorías de consola y celular, así como computadora, celular y Tablet, un 6% reportó el celular y la Tablet, y con menos de 5% fueron referidos por separado el uso de Tablet, computadora y consola.

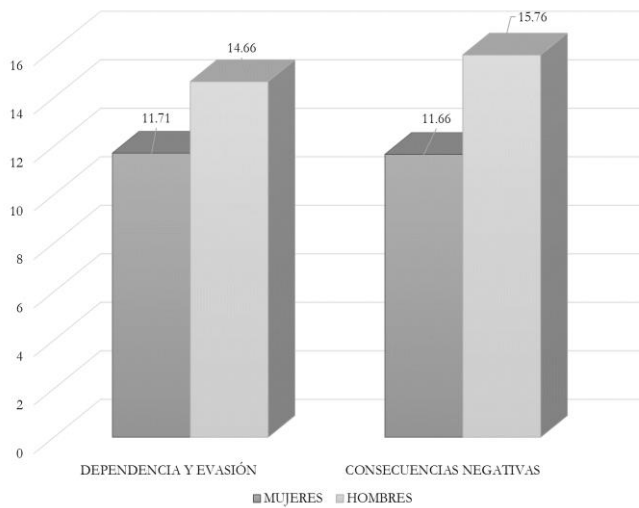
Por otro lado, para explicar los resultados de esta investigación se presentan primero la prueba t de Student para muestras independientes, después la ANOVA de una Vía y se concluye con la Correlación de Pearson.

**Análisis de acuerdo con el sexo de los participantes**

En la Figura 1 se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes de acuerdo con su sexo y las puntuaciones referentes a las dos dimensiones evaluadas por la prueba. En este caso se encontró que tanto en dependencia psicológica y evasión ( $t = -5.73$ ,  $(0.000)$ ,  $\alpha = 0.05$ ), así como en consecuencias negativas ( $t = -3.75$ ,  $(0.000)$ ,  $\alpha = 0.05$ ) los hombres obtuvieron puntuaciones medias significativamente más elevadas que las mujeres.

**Figura 1**

*Puntuaciones medias de las dos dimensiones del CERV de acuerdo con el sexo de los participantes*



**Nota:** Elaboración propia

Para determinar el nivel de uso de los videojuegos de acuerdo con el sexo de los participantes, se obtuvo la puntuación media de las mujeres ( $M_{adición} = 23.37$ ) y de los hombres ( $M_{adición} = 30.42$ ) y se transformaron a percentiles, los cuales se muestran en la Figura 2. Como se observa los estudiantes del sexo masculino mostraron puntuaciones más elevadas en comparación con las mujeres y con la prueba t de Student se detectó

**Tabla 1**

*Puntuaciones medias en el CERV de acuerdo con las calificaciones de los estudiantes*

Grupos	Dependenci a y evasión	Consecuencia s negativas	Adicció n	Nivel de significancia a nivel 0.05
PRIMERO	14.80	14.7	29.5	3.173 (0.046)
SEGUNDO	13.2	12.9	26.11	4.474 (0.014)
TERCERO	12.16	11.7	21.86	4.266 (0.016)

**Nota:** Elaboración propia

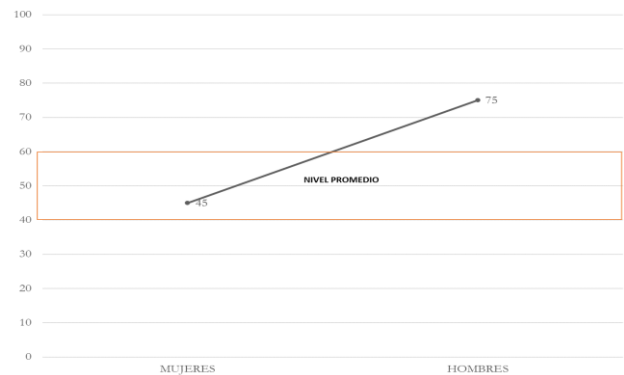
que la diferencia fue estadísticamente significativa ( $t = -4.900$   $(0.000)$ ,  $\alpha = 0.05$ ).

**Análisis de acuerdo con el rendimiento académico de los participantes**

Con el propósito de conocer si existían diferencias entre la adicción a los videojuegos y el nivel de rendimiento académico, fue necesario hacer tres grupos: el primero se conformó con 20 estudiantes que obtuvieron calificaciones entre 7 y 7.9, el segundo con 44 adolescentes con puntajes entre 8 y 8.9, finalmente, el tercero se formó con 50 jóvenes que tenían estimaciones entre 9 y 10.

**Figura 2**

*Percentiles obtenidos en el CERV de acuerdo con el sexo*



**Nota:** Elaboración propia

Con base en esta distribución se realizó el análisis paramétrico ANOVA de una vía y se encontró que hubo diferencias significativas entre las tres categorías de estudiantes (Tabla 1). Cabe mencionar que con la prueba post hoc de Sheffe se observó que la diferencia principal se marcó entre el grupo 1 y el grupo 3, en la dimensión de dependencia psicología y evasión ( $f = 3.000$   $(0.015)$ ,  $\alpha = 0.05$ ), en consecuencias negativas ( $f = 2.640$   $(0.049)$ ,  $\alpha = 0.05$ ) y en el puntaje total del nivel de adicción ( $f = 5.640$   $(0.018)$ ,  $\alpha = 0.05$ ).



### Relación entre las variables de rendimiento académico y adicción a los videojuegos

Finalmente, se realizó el análisis de correlación de Pearson para determinar la relación entre el rendimiento académico y el nivel de adicción a los videojuegos. Como se muestra en la Tabla 2 se

encontraron asociaciones negativas y significativas entre la calificación promedio de los estudiantes (rendimiento académico) con las dos dimensiones y el puntaje total de adicciones. Lo anterior, sugiere que a mayor nivel de uso de los videojuegos las calificaciones de los estudiantes son menores.

**Tabla 2**

*Puntuaciones medias en el CERV de acuerdo con las calificaciones de los estudiantes*

	<b>Dependencia y evasión</b>	<b>Consecuencias negativas</b>	<b>Adicción</b>
<b>Rendimiento académico</b>	0.209* Sig= 0.005	0.260** Sig= 0.05	0.260** Sig= 0.05

*Nota:* Elaboración propia

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación contó con dos etapas, la primera fue la validación psicométrica en México del instrumento CERV, este proceso fue importante debido a que no existía un instrumento que midiera la adicción a los videojuegos que estuviera validado en México, y esto permitió tener una mayor seguridad de que los datos obtenidos midan adecuadamente las variables que se requieren y evitar posibles sesgos.

La segunda etapa tuvo el objetivo de analizar si existe relación entre la adicción a los videojuegos y el rendimiento académico en adolescentes de preparatoria del estado de Tlaxcala. A partir de los resultados obtenidos se pudo detectar que el consumo de los videojuegos en los hombres es constante tanto en promedios bajos, medios y altos de calificaciones, teniendo las puntuaciones más altas, entendiéndose así que en los hombres las diferencias no son grandes, sin embargo fue en las participantes mujeres en las que se encontró que un alto consumo de videojuegos afectaba su rendimiento académico de manera negativa, estos resultados se pueden contrastar con lo que nos mencionan Gentile, Khoo & Anderson (2014) en la que mencionan que dentro de México la prevalencia del consumo de videojuegos se ve principalmente en hombres de entre 10 y 35 años.

Por otro lado, se logró encontrar que existe una relación que especifica que mientras mayor sea el nivel de adicción a los videojuegos en los estudiantes, menor será su rendimiento académico. Estos resultados se pueden contrastar con los del estudio previamente

citado de Scott, Mentzoni & Frøyland (2014) quienes afirmaban la relación de un alto consumo de los videojuegos con una baja de sus calificaciones escolares, en niños y adolescente, así mismo como lo vimos anteriormente en el estudio de Llorca, Bueno, Villar y Diez (2010) quienes encontraron que el rendimiento académico de los alumnos se puede ver afectado por el consumo excesivo y constante de los videojuegos dentro y fuera de la institución escolar.

Para concluir se puede decir que se cumplió con el objetivo general planteado de encontrar la existencia de una correlación entre la adicción a los videojuegos y el rendimiento académico. Por ello se recomienda profundizar y desarrollar evidencia empírica en relación con los aspectos psicológicos implicados en la adicción a los videojuegos y las variables que provocan esta correlación, así como la aplicación de talleres psicoeducativos para la prevención e intervención de la adicción a los videojuegos.

Por último es importante mencionar los estudios previamente citados de Badia, Clariana, Gotzens, Cladellas y Descallar (2015) así como el de Page, Barrington, Edwards & Barnett (2017) y Blanco, Gentile & Rokkum (2019), en los cuales se mencionan aspectos positivos sobre el consumo responsable de los videojuegos, los cuales aportan diversas competencia y habilidades en los jóvenes, por lo que en esta investigación a pesar de que no fue nuestro foco de estudios, reconocemos que el correcto uso de los videojuegos sin llegar a una adicción puede tener efectos positivos más que negativos.

## REFERENCIAS

- Alavi, S., Ferdosi, M., Jannatifard, F., Eslami, M., Alaghemandan, H., Setare, M. (2012). Behavioral Addiction versus Substance Addiction: Correspondence of Psychiatric and Psychological Views. *International Journal of Preventive Medicine*, 3(4), 290–294.
- Asociación Española de Videojuegos (AEVI). (2016). Anuario de la industria de videojuegos. Recuperado de <https://goo.gl/JCTsaM>.
- Ariza, A. (2017). Niveles de adicción a los videojuegos en adolescentes de los colegios de la policía nacional en la ciudad de Bogotá [Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1393/arizaalfredo2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Badia, M., Clariana, M., Gotzens, C., Cladellas, R y Dezcallar, T. (2015). Videojuegos, televisión y rendimiento académico en alumnos de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46). 25-38. ISSN: 1133-8482.
- Belli, S. y López, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital*. 14. 159 - 179. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/537/53701409.pdf>
- Bernaldo, M., Labrador, M., Sánchez, I., Labrador, F y Correspondencia, E. (2019) Instrumentos de medida del trastorno de juego en internet en adolescentes y jóvenes según criterios DSM-5. *Adicciones*. 20 (10). doi. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1277>.
- Blanco, J., Gentile, D & Rokkum, J.N. (2019). Video Games can Increase Creativity, but with Caveats. *Creativity Research Journal*. 10 (18), 119 - 131. doi. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1594524>
- Bueno, S. O. (2021). El controvertido diagnóstico del trastorno de adicción a los videojuegos y la evolución del mismo durante la pandemia COVID-19: a propósito de un caso clínico. *Psiquiatría biológica*, 28, 3, 1-4. doi: 10.1016/j.psiq.2021.100335. Epub 2021 Oct 2. PMID: PMC8486692.
- Carbonell, X. (2014). La adicción a los videojuegos en el DSM-5. *Adicciones*. 26 (2), 91 - 95. doi. <https://doi.org/10.20882/adicciones.10>.
- Carbonell, C (2020). El diagnóstico de adicción a los videojuegos en el DSM-5 y la CIE - 11: retos y oportunidades para clínicos. *Papeles del psicólogo*. 41(3), 211 - 218. recuperado de <http://www2.papelesdelpsicologo.es/pdf/2935.pdf>
- Carr, J. (14 de noviembre del 2018). Adicción a los videojuegos: Estuve 7 años jugando videojuegos en bata y sin salir de casa. BBC News. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46180313>}
- Chóliz, M. & Marco, C. (2011). Patrón de Uso y Dependencia de Videojuegos en Infancia y Adolescencia. *Anales de Psicología*, 27(2), 418-426.
- Fernández, T. (2020). Cuidados de enfermería en la adicción a los videojuegos [Tesis de pregrado, Universidad Jaume I]. [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/189515/TFG\\_2020\\_FernandezRuiz\\_Alberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/189515/TFG_2020_FernandezRuiz_Alberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fuster, H., Oberst, U., Griffiths, M., Carbonell, X., Chamarro, A., & Talarn, A. (2012). Psychological motivation in online role-playing games: A study of Spanish World of Warcraft players. *Anales de Psicología*, 28(1), 274-280. ISSN: 0212-9728. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16723161029>
- Gentile, D., Khoo, A. & Anderson, C. (2014). Mediators and Moderators of Long-term Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior Practice, Thinking, and Action. *American Medical Association*. 168 (5), 450 - 457. doi. 0.1001/jamapediatrics.2014.63.
- Goodman, M. (1990). Addiction: Definition and implications. *British Journal of Addictions*, 85(1), 1403–1408. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1990.tb01620.x>
- Lancheros, M., Amaya, A y Baquero, L. (2014). Videojuegos y adicción en niños - adolescentes: una revisión sistemática. *TOG (A Coruña)* 11(20). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892405>
- LeBlanc, A., Chaput, J., McFarlane, A., Colley, R., Thivel, D., Biddle, S., Maddison, R., Leatherdale, S & Tremblay, M. (2013). Active Video Games and Health Indicators in Children and Youth. *Plos One*. 8(6). doi. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0065351>.

- López, A., y Jerez, I. (2015). Textualidad digital y multialfabetización. Los contenidos digitales como material educativo. *Revista de la Facultad de Educación*, 33 (2), 165-182. doi: <https://doi.org/10.6018/j/233191>
- Llorca, M., Bueno, G., Villar Fernández, C., & Diez, M. (2010). Frecuencia en el uso de videojuegos y rendimiento académico. II Congreso Internacional comunicación 3.0.,1–10. <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/022.pdf>
- Marengo, L., Herrera, L., Coutinho, T., Rotela, G & Strahler, T. (2015). Gamer o adicto? Revisión narrativa de los aspectos psicológicos de la adicción a los videojuegos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7(3), 1-12.
- Page, Z., Barrinton, E & Barnett, M. (2017). Do active video games benefit the motor skill development of non-typically developing children and adolescents? *Journal of science and medicine in sports*. 20. 87 - 100. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.05.001>.
- Pont, E. (19 de Mayo del 2020). La adicción a los videojuegos entre los adolescentes. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200519/481153978057/adiccion-videojuegos-transtorno-oms-adolescentes.html>
- Restrepo, S., Arroyave, L. y Arboleda, W. (2019). El rendimiento escolar y el uso de videojuegos en estudiantes de básica secundaria del municipio de La Estrella-Antioquia. *Revista Educación*, 43 (2). Doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30564>
- Rodríguez, E. (2004). Jóvenes y videojuegos. Madrid: FAD-INJUVE.
- Sánchez, J. (12 de Junio del 2018). Ingresada una niña de 9 años en Reino Unido por adicción al videojuego Fornite. *ABC Redes*. [https://www.abc.es/tecnologia/redes/abci-reino-unido-registra-primer-caso-menor-adicto-intern-et-201806111235\\_noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F#disqus\\_thread](https://www.abc.es/tecnologia/redes/abci-reino-unido-registra-primer-caso-menor-adicto-intern-et-201806111235_noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F#disqus_thread)
- Saunders, J. (2017). Substance use and addictive disorders in DSM-5 and ICD 10 and the draft ICD 11. *Current Opinion in Psychiatry*, 30(4), 227–237. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000332>
- Secretaría de Salud México. (2017). Adicción A Los Videojuegos -Uso Y Abuso. 805. <https://salud.edomex.gob.mx/cevece/documentos/difusion/tripticos/2017/Semana 32.pdf>
- Scott, G., Mentzoni, R. & Frøyland, L. (2014). Is video gaming, or video game addiction, associated with depression, academic achievement, heavy episodic drinking, or conduct problems?. *Journal of Behavioral Addictions*. 3(1), 27 - 32. doi: <https://doi.org/10.1556/jba.3.2014.002>.
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. y Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: estado del arte. *Ocnos*. 15 (2), 37-49. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1124](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124)
- Válido, A. (2019). Factores asociados a la adicción a los videojuegos en adolescentes. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14804>
- Zillich, A (2014). Octava generación de consolas de videojuegos. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. <http://jeuazarru.com/wp-content/uploads/2014/10/8vaConsolas.pdf>

## INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

*Psicología Educativa*, que en su versión impresa se denomina *La Revista Mexicana de Psicología Educativa* (RMPE) es una publicación académica arbitrada. Se publican artículos de investigación básica y aplicada, así como aportes teóricos que contribuyan a la comprensión de diversos temas de problemas de psicología educativa, informes técnicos, reseñas de libros y avances de investigación y artículos surgidos de tesis de posgrado que hayan sido acreedoras al Premio Nacional Silvia Macotela, dando prioridad a aportes sobre México e Iberoamérica.

Todo artículo recibido para su posible publicación deberá apegarse al *Manual de publicaciones* de la Asociación Psicológica Americana (APA), en su tercera edición en español y a los lineamientos de la propia revista, que se describen en el presente apartado.

## ENVÍO DE ARTÍCULOS E INFORMACIÓN SOBRE EL ARBITRAJE

La recepción de artículos está permanentemente abierta, éstos deben enviarse por medio de correo electrónico y dirigirse a la Editora General, Dra. Lizbeth Vega Pérez, a la dirección [rmdepsiceducativa@gmail.com](mailto:rmdepsiceducativa@gmail.com). En primera instancia, se verifica que el manuscrito recibido cumpla de manera precisa los requerimientos señalados en estas instrucciones; si no existe inconveniente en esta 'revisión editorial' del manuscrito se informa de la recepción del mismo e inicia el proceso de arbitraje correspondiente, momento en el cual, el autor o autores aceptan todos los términos legales y los procedimientos que dicta la *Revista Mexicana de Psicología Educativa*.

## Dictamen de artículos (arbitraje)

Cada artículo recibido se turna para su arbitraje a un miembro del Comité Editorial y a dos revisores más, que son académicos o investigadores reconocidos por su formación y experiencia en el tema del artículo o temas afines. Los revisores no tendrán conocimiento del nombre del autor o autores del artículo y, a su vez, los autores no conocerán los nombres de los revisores asignados (doble ciego). Los dictámenes emitidos por los revisores pueden ser:

- 1) *Aceptado*
- 2) *Condicionado a una nueva revisión* (después de atender a las sugerencias de los revisores)
- 3) *Rechazado*

Cuando no haya consenso entre los revisores, se acepta el dictamen mayoritario (dos de tres). Si cada uno de los tres revisores da un dictamen diferente, la Editora General tomará la decisión.

En caso de que el artículo se condicione a una nueva revisión, cuando el autor presente la nueva versión con los cambios sugeridos se turna al revisor que haya hecho más

observaciones para su dictamen. Dicho revisor no podrá sugerir modificaciones adicionales a las de la primera versión.

El dictamen definitivo lo comunica al autor la Editora General, quien lo hará llegar al autor anexando las observaciones de los revisores. La decisión sustentada en el dictamen es inapelable.

## INSTRUCCIONES GENERALES

Las contribuciones deben ser inéditas y no pueden estar sometidas para publicación en ninguna otra revista académica, tampoco pueden haberse publicado en su totalidad o parcialmente en ninguna otra revista.

En un archivo aparte deben incluirse los nombres de los autores, su afiliación institucional, dirección postal completa de la institución de procedencia, país, teléfono institucional y correo electrónico del autor o los autores.

## Tipos de contribuciones

Las contribuciones que recibe la RMPE son:

- a) Reportes de investigación
- b) Artículos teóricos
- c) Reportes técnicos
- d) Revisiones de libros o tesis
- e) Reseñas de la investigación en alguna región o país

De las cuales, sólo las tres primeras se considerarán como contenido científico y los incisos *d* y *e* como divulgación.

## Características de las contribuciones

Todos los trabajos deben incluir en la primera página el *título*, el *resumen* y las *palabras clave*. El *título* debe representar el contenido del artículo y permitir al lector situarse en el contexto específico que aborda. El título no será mayor de 15 palabras y debe estar redactado en español e inglés.

El *resumen* debe incluirse en español e inglés con una extensión aproximada de 150 palabras, colocado después del título del artículo. El resumen debe contener una descripción breve de los objetivos, el método y los resultados del estudio.

Deben incluirse entre tres y cinco *palabras clave* como descriptores del artículo, cuando menos, tres de ellos deben pertenecer al Tesauro de la UNESCO (que se puede consultar en <http://databases.unesco.org/thessp>).

## Reportes de investigación

Extensión máxima: 20 cuartillas incluyendo tablas, figuras y lista de referencias.

El artículo deberá apegarse estrictamente a los lineamientos de la Asociación Psicológica Americana en términos de las secciones que se incluyan y los lineamientos para ellas.

En términos generales, se debe incluir una *introducción* teórica con planteamiento del problema, desarrollo de antecedentes y objetivos, enunciando el propósito y la fundamentación. Defina las variables e incluya una presentación formal de sus hipótesis.

En el *método* describa en detalle la manera en que se efectuó el estudio. Describa los participantes, mencionando cómo fue su selección y asignación, indique las principales características demográficas tales como sexo, edad, raza u origen, etc. Describa las herramientas o materiales utilizados y su función dentro del estudio. Identifique los equipos especializados obtenidos.

En el *procedimiento* resuma cada paso en ejecución de la investigación, incluya instrucciones para los participantes, la formación de los grupos, describa la aleatorización, el contralanceo y otras particularidades del diseño.

En los *resultados* resuma los datos recopilados, así como los análisis que sean relevantes para justificar sus conclusiones. Asegúrese de mencionar en el texto las figuras y tablas que inserte, además busque que las tablas y figuras sean claras para el lector.

En la *discusión* enfatice cualquier consecuencia teórica de los resultados y la validez de sus conclusiones. Resalte la importancia de sus resultados.

Las *referencias* bibliográficas deben emplearse según las normas del *Manual de publicaciones* de la Asociación Psicológica Americana.

Ejemplos:

*Artículo de revista*

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., y Lawson, P. (1998). Differential effects on home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.

*Artículo de revista en línea*

Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(1), 35-45. Recuperado de <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=JAL-54-1Mills>

*Artículo o capítulo en un libro*

Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. En H. L. Roediger y F. I. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Hillsdale, NJ, EE. UU.: Erlbaum.

*Libro*

American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones*. 3ª ed. México: El Manual Moderno.

Finalmente, todos los trabajos citados en el texto deberán aparecer en las referencias, y todas las referencias deberán corresponder a citas en el texto. Las referencias deben tener actualidad y pertinencia.

Si incluye anexos, asegúrese de numerarlos en el texto, en el mismo orden en que se presentan al final del artículo.

## Artículos teóricos

Extensión máxima: 15 cuartillas, incluyendo figuras y referencias.

Deberán analizar tópicos de interés en áreas prioritarias de la Psicología Educativa.

Se deberá mostrar claridad en el planteamiento del objetivo del artículo, el desarrollo del tema deberá tener clara relación con el objetivo y deberá estar planteado a partir de trabajos teóricos o empíricos previos. Las conclusiones deberán derivarse claramente de las tesis sustentadas en el contenido del artículo.

## Reportes técnicos

Extensión máxima: 10 páginas, incluyendo referencias, tablas y diagramas.

Se refieren al reporte de experiencias profesionales novedosas, cuya finalidad es la transformación o innovación en los aspectos aplicados de la Psicología Educativa.

Deberán dejar claros los objetivos de la intervención y el procedimiento y resultados obtenidos deberán tener una relación clara y explícita con el objetivo enunciado.

## Revisiones de libros o tesis

Extensión máxima: 5 cuartillas. Se deben considerar los méritos del libro y deberá explicitarse su aportación al desarrollo de la Psicología Educativa.

## Reseñas de la investigación en alguna región o país

Extensión: entre 3 y 8 cuartillas. Deben referirse al análisis y discusión de una bibliografía corta y reciente sobre un tema específico, que haga una aportación a la Psicología Educativa.

## INSTRUCCIONES TÉCNICAS

El artículo deberá estar escrito Microsoft Word en español, texto con tipo de letra Times New Roman de 12 puntos y justificado a la izquierda, con interlineado de 1.5 líneas, editado para impresión en papel tamaño carta (ANSI A, American National Standards Institute), con márgenes de 25 mm. Las tablas, gráficas e imágenes deben aparecer en el archivo original en el lugar que se considere óptimo y, además, deben entregarse en archivo separado del artículo proporcionando el archivo en que se hayan creado. En el contenido del artículo NO deberán incluirse los nombres de los autores o alusiones a ellos o a sus trabajos que permitan identificarlos. La RMPE se reserva el derecho de hacer modificaciones estrictamente editoriales en la composición de los artículos para hacerlos compatibles con el diseño editorial de la revista.

La revista *Psicología Educativa* agradece sus comentarios, sugerencias o dudas [rmdepsiceducativa@gmail.com](mailto:rmdepsiceducativa@gmail.com).

*Psicología Educativa* es una publicación académica arbitrada. Se publican artículos de investigación básica y aplicada, así como aportes teóricos que contribuyan a la comprensión de diversos temas de problemas de Psicología Educativa, informes técnicos, reseñas de libros y de avances de investigación, reseñas de tesis en Psicología Educativa, dando prioridad a aportes sobre México e Iberoamérica. Es un foro plural que posibilita la divulgación de la amplia gama de temas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la Psicología Educativa.

*Psicología Educativa* surge del interés de un grupo de investigadores por continuar el compromiso de la Dra. Silvia Macotela por preservar el carácter científico de la Psicología Educativa y por coadyuvar a su avance como disciplina. Asimismo, se basa en el interés de contar con un espacio de intercambio y discusión sobre tópicos relevantes en el campo de la Psicología Educativa en México e Iberoamérica.

Se incluyen también reportes de aportaciones profesionales o tecnológicos encaminados a la solución de problemas relacionados con el ámbito de aplicación de la Psicología Educativa. Se pueden incluir reseñas de libros o tesis y, en los números correspondientes, se publican los artículos emanados de las tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado en Psicología que se hayan hecho acreedoras al premio Dra. Silvia Macotela.

*Psicología Educativa* cuenta con un riguroso sistema de arbitraje garantizando el anonimato tanto de los dictaminadores, como de los dictaminados. Con ello, se pretende que los artículos publicados en la revista sean de un nivel de calidad que garantice su consulta frecuente por los investigadores, académicos, estudiantes y profesionales interesados en el área.

*Psicología Educativa* se distribuye a todas las facultades, escuelas y carreras de Psicología inscritas en el directorio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que cuenten con Psicología Educativa y a los centros de investigación que estén relacionados con el área de Psicología Educativa. Se encuentra en internet en <http://www.psicol.unam./psicologiaeducativa>.