

eISSN 2448-6957

Psicología Educativa

Volumen XII

Número 1

enero-diciembre 2024



Imagen por freepik





DIRECTORIO

FUNDACIÓN DRA. SILVIA MACOTELA

María Estela Jiménez Hernández

PRESIDENTE

Hortensia García Vigil

SECRETARIA

Diana M. Gutiérrez

TESORERA

Benilde García Cabrero

COORDINADORA

DE RECONOCIMIENTOS

Esperanza Guarneros Reyes

EDITORA GENERAL DE

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

DIRECTORIO REVISTA

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Esperanza Guarneros Reyes

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México
MÉXICO

EDITORA GENERAL

María Fernanda Poncelis Raygoza

Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México
MÉXICO

Analinnette Lebrija Trejos
Universidad Especializada de las Américas
(UDELAS)
MÉXICO

EDITORAS ASOCIADAS

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Laboratorio Digital de Desarrollo Infantil LDDI
UNAM, cub. 21, 2do piso Torre Académica y de
Tutorías, FES Iztacala, Av. de los Barrios, no 1,
Los Reyes Ixtacala, Tlalnepantla de Baz, CP
54090, Edo. de Méx. México.

revistapsicologiaeducativa@unam.mx

COMITÉ CIENTÍFICO

Psicología Educativa

Dra. Sonia Betancourth Zambrano

Universidad de Nariño
COLOMBIA

Dra. Mónica Manhey Moreno

Departamento de Educación
Universidad de Chile
CHILE

Dra. María Carmen Llorente
Cejudo

Universidad de Sevilla
ESPAÑA

Dr. Juan Eugenio Jiménez
González

Universidad de La Laguna
ESPAÑA

Dr. Manuel Serrano Hidalgo

Universidad de Sevilla
ESPAÑA

Dra. Berenice Morales González

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
"Enrique Rebsamen"
MÉXICO

Dr. Enrique Berra Ruiz

Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Autónoma de Baja California
MÉXICO

Dr. David Jiménez Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
MÉXICO

Dr. Rubén Edel Navarro

Universidad Veracruzana
MÉXICO

Dr. Eduardo Backhoff Escudero

Métrica Educativa, A.C.
MÉXICO

Dr. José Gonzalo Amador Salinas

Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud
Unidad Santo Tomás
Instituto Politécnico Nacional
MÉXICO

Dr. José Manuel Meza Cano

Sistema de Universidad Abierta y Educación a
Distancia (SUAYED), FES Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México
MÉXICO

Dra. Lizbeth O. Vega Pérez

Coordinación del Programa de Posgrado en Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México
MÉXICO

Dra. Benilde García Cabrero

Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México
MÉXICO

Dra. Guadalupe Acle Tomasini

Universidad Nacional Autónoma de México
MÉXICO

Dra. Fabiola Zacatelco Ramirez

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México
MÉXICO



CONTENIDO (INDEX)

El diseño de experiencias formativas de aprendizaje fortalecedoras de la competencia comunicativa <i>The design of training learning experiences that strengthen communicative competence</i> Germán Pérez Estrada	1-7
Aprendizaje socioemocional mediante el diálogo y el arte en una primaria pública ante la pandemia por COVID <i>Social-emotional learning through dialogue and art in a public elementary school amid the COVID pandemic.</i> María Magdalena Rodríguez, María Estela Jiménez Hernández y Olga Raquel Rivera Olmos	8-20
Impacto de dos estrategias didácticas en las emociones académicas de estudiantes de bachillerato durante la pandemia <i>Impact of two didactic strategies on the academic emotions of high school students during the pandemic</i> Ana Fernanda Sánchez Hernández y Benilde García Cabrero	21-34
Plan de orientación psicopedagógica en un caso de TEA <i>Psychological guidance plan in a case of TEA</i> Irene Jiménez Sánchez	35-48
Programa de Intervención para la Promoción del Empoderamiento y la Agencia Personal de Mujeres <i>Intervention Program for the Promotion of Empowerment and Personal Agency of Women</i> Nancy Magdalena López Chávez, Alicia Hernández Ortega, Elizabeth Duarte Hurtado, Mara Ximena Gonzalo Hernández, Ilse Fernanda Torres Carrasco y Estefani Liliana Barrera Rodriguez	49-59
Explicaciones sobre las causas de la obesidad en estudiantes de primaria y adultos <i>Elementary school students and adults' explanations about the causes of childhood obesity</i> Luis Ambrosio Luz, Rigoberto León Sánchez y Elena Calderón Canales	60-70
Simulador Digital para promover un Modelo de Estrategias de Negociación Interpersonal, con alumnos de Nivel Medio Superior <i>Digital Simulator to Promote a Model of Interpersonal Negotiation Strategies, with High School Students</i> Cristina Guadalupe Mondragón Gómez, María Santos Becerril Pérez, Hortensia Hickman y Luis Fernando Brito Rivera	71-81
Adolescentes con aptitud sobresaliente: estudio comparativo en su creatividad por grados educativos <i>Adolescents with outstanding ability: comparative study in their creativity by educational grades</i> Fabiola Juana Zacatelco Ramírez, Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca y Aurora González Granados	82-89



PSICOLOGÍA EDUCATIVA, eISSN 2448-6957, Volumen 12, Número 1, enero-diciembre 2024, 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.

La revista PSICOLOGÍA EDUCATIVA eISSN 2448-6957 se encuentra en:
<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>

Para cualquier asunto relacionado con la revista PSICOLOGÍA EDUCATIVA dirigirse con la EDITORA RESPONSABLE:

DRA. ESPERANZA GUARNEROS REYES
revistapsicologiaeducativa@unam.mx

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 diciembre de 2024

El contenido de los textos es responsabilidad de los autores y no refleja el punto de vista de los dictaminadores, de los miembros del consejo editorial, o la postura del editor de la publicación.

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0), la cual permite al usuario descargar, compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando dé crédito de manera adecuada, brinde un enlace a la licencia e indique si se han realizado cambios. No autoriza el uso del contenido con propósitos comerciales y/o que se pueda remezclar o transformar el material, sin permisos para distribuir el material si fuera modificado.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA se encuentra indizada en:
Latindex e IRESIE



Con profunda satisfacción presentamos el **Volumen 12, Número 1** de *Psicología Educativa*, marcando un hito significativo en la trayectoria de nuestra revista. Este volumen simboliza el inicio de una nueva etapa, al convertirse en una publicación coeditada por la **Universidad Nacional Autónoma de México**, a través de la Facultad de Psicología, y la **Fundación Silvia Macotela**, alianza que refuerza nuestro compromiso con la difusión del conocimiento científico de calidad, accesible y relevante para nuestra comunidad académica.

En este número, presentamos un **nuevo diseño editorial**, estructurado para alinearse con los estándares internacionales de publicación científica y optimizar la experiencia de lectura y consulta.

Entre las innovaciones destacadas, la revista incorpora mejoras en la calidad y la accesibilidad de los contenidos publicados. **El autor para correspondencia** es identificado claramente en cada artículo, lo que facilita la transparencia y la interacción directa para aclarar dudas o profundizar en los temas tratados. Asimismo, se incluye una **síntesis breve de los autores**, lo que visibiliza su trayectoria académica y profesional, fomentando el reconocimiento y el diálogo interdisciplinario.

En el ámbito de la identidad académica, la **incorporación de ORCID y redes sociales académicas científicas** en los datos de los autores refuerza su reconocimiento, facilita la trazabilidad de su producción científica y promueve redes de colaboración internacional, esenciales para el avance de disciplinas como la psicología educativa.

La sección de **publicaciones destacadas** pone énfasis en artículos de relevancia excepcional, orientando a los lectores hacia investigaciones prioritarias para la comunidad científica. Por otro lado, la adopción de una **Licencia de Atribución Creative Commons** asegura el acceso abierto al conocimiento, promoviendo el uso ético y la adecuada atribución de las obras.

En términos de transparencia, la **Contribución de autoría - CRediT** especifica las aportaciones individuales de cada autor, siguiendo el estándar internacional, lo que garantiza un reconocimiento equitativo. Además, la **declaración de intereses** y la **declaración de IA generativa en la redacción científica** refuerzan los principios éticos en la publicación científica, aclarando posibles conflictos de interés y asegurando la claridad en el uso de herramientas de inteligencia artificial.

La revista también protege la privacidad de los participantes a través de una **declaración de privacidad**, que cumple con normativas internacionales, y facilita una **vinculación de citas con referencias** mediante la obligatoriedad de incluir URL o DOI en cada una. Esto no solo mejora la trazabilidad de las fuentes utilizadas, sino que también fortalece la transparencia y la reproducibilidad de las investigaciones, pilares fundamentales de la calidad académica.

Además, nos enorgullece anunciar que *Psicología Educativa* se ha incorporado oficialmente al **Catálogo de Revistas Científicas de la UNAM**, un logro que refuerza nuestro posicionamiento en el ámbito académico nacional e internacional. Este avance prepara el camino para **nuevos cambios** que serán introducidos en el **Volumen 13, correspondiente a 2025**, incluyendo:

- **Nuevo sitio web con gestión OJS (Open Journal Systems)** : Este sistema optimiza el proceso editorial, desde la recepción de manuscritos hasta la publicación, mejorando la comunicación entre autores, revisores y el equipo editorial. OJS también facilita la interoperabilidad con bases de datos científicos, incrementando la visibilidad de los artículos publicados.
- **Identificadores DOI gestionados mediante Crossref** : La asignación de DOI garantiza la permanencia, accesibilidad y citabilidad de cada artículo, fortaleciendo su impacto académico.
- **Políticas editoriales renovadas** : Este cambio permitirá una mayor claridad en los procesos y normas de la revista, alineándose con las mejores prácticas internacionales para publicaciones académicas.

Estas transformaciones consolidan a la revista *Psicología Educativa* como un referente en la difusión de investigaciones científicas de calidad, asegurando que nuestra revista continúe siendo un espacio de rigor, innovación y relevancia para nuestra comunidad académica.

Sin más preambulos, ahora les presento los apotes que ofrecen los autores de este volumen de la revista, los cuales muestran un compromiso con la innovación y la relevancia en el campo de la educación y la psicología. En sus páginas, los lectores encontrarán una diversidad de enfoques que abordan problemáticas educativas y sociales, siempre con rigor metodológico y propuestas aplicables a contextos contemporáneos.

Abrimos con el artículo de **Germán Pérez Estrada**, quien examina cómo el diseño de experiencias formativas fortalece la competencia comunicativa en estudiantes de maestría. Este estudio ofrece estrategias para integrar teoría y práctica, permitiendo aprendizajes más profundos y contextualizados.

El trabajo de **María Magdalena Rodríguez Hernández, María Estela Jiménez Hernández y Olga Raquel Rivera Olmos** aborda un programa de aprendizaje socioemocional basado en el arte y el diálogo, implementado durante la pandemia. Su investigación destaca cómo estas herramientas contribuyeron al bienestar emocional y la resiliencia en una comunidad escolar afectada por la crisis.

Por su parte, **Ana Fernanda Sánchez Hernández y Benilde García Cabrero** analizan cómo las estrategias didácticas influyen en las emociones académicas de estudiantes de bachillerato. Sus hallazgos evidencian el impacto positivo de metodologías activas para reducir emociones negativas como el aburrimiento, fomentando ambientes de aprendizaje más motivadores.

En un enfoque práctico, **Irene Jiménez Sánchez** presenta un plan de orientación psicopedagógica para un caso con Trastorno del Espectro Autista. Este artículo resalta la importancia de la colaboración entre familia y escuela para abordar de manera integral las necesidades del estudiante.

Nancy Magdalena López Chávez y sus coautoras destacan un programa de empoderamiento de mujeres desde una perspectiva de género. Este trabajo muestra cómo la intervención fortaleció la autonomía y la capacidad de decisión de las participantes, creando cambios significativos en sus vidas.

Luisa Ambrosio-Luz, Rigoberto León-Sánchez y Elena Calderón-Canales analizan las percepciones sobre las causas de la obesidad infantil desde la perspectiva de estudiantes, padres y docentes. Su investigación ofrece una base para promover el diálogo crítico sobre temas de salud y educación en contextos escolares.

En otro aporte innovador, **Cristina Gpe. Mondragón Gómez** y coautores desarrollaron un simulador digital para fortalecer estrategias de negociación interpersonal en estudiantes de bachillerato. Este recurso, diseñado de manera participativa, fomenta habilidades sociales esenciales mediante el uso de tecnología educativa.

Finalmente, **Fabiola Juana Zacatelco Ramírez, Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca y Aurora González Granados** examinan las diferencias en creatividad entre estudiantes con aptitudes sobresalientes de secundaria. Este estudio revela cómo los niveles de creatividad varían según el grado escolar, aportando datos cruciales para el diseño de estrategias educativas que promueven el pensamiento divergente.

Cada uno de estos artículos ofrece una mirada renovada a los retos educativos y psicológicos, proporcionando herramientas y reflexiones que enriquecerán tanto el ámbito científico, académico, como la práctica profesional. Los invitamos a explorar este número y descubrir las valiosas contribuciones que aquí se presentan.

Finalmente agradecemos profundamente a los autores y revisores que participaron en el actual volumen, a los funcionarios, abogadas e ingenieros de la Facultad de Psicología; así como a la directiva, académicas-investigadoras integrantes de la Fundación Silvia Macotela como su personal técnico; a todo el equipo del Departamento Editorial de Revistas Académicas de la Subdirección de Revistas Académicas y Publicaciones Digitales, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México; a mis colagas editoras asociadas y a los nuevos integrantes del comité científico por sumarse a este programa de transformación de la revista, a cada una a cada uno que hacen posible este proyecto editorial. Su confianza y participación nos inspiran a avanzar hacia la excelencia editorial, fortaleciendo nuestro papel como un vehículo para la construcción de un conocimiento transformador.

Dra. Esperanza Guarneros Reyes

Editora General de la revista

Psicología Educativa



El diseño de experiencias formativas de aprendizaje fortalecedoras de la competencia comunicativa

The design of training learning experiences that strengthen communicative competence

Germán Pérez Estrada¹  

Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), Ciudad de México, México 

RESUMEN

La formación de maestría en el ámbito educativo conduce a afinar y extender las habilidades que los estudiantes desarrollaron en la licenciatura y en el ejercicio profesional. La competencia comunicativa es un aspecto relevante para que los maestrantes la promuevan desde la intervención en sus espacios de incidencia, pero a la vez la privilegien en sí mismos. Para que la formación sea efectiva e integral en este campo, se requiere de un profesor universitario que les posibilite experiencias situadas que impulsen sus estrategias y habilidades al aprender haciendo y reflexionando sobre ello. Este documento presenta algunas pautas de acción para que el docente universitario cuente con alternativas que lo faciliten. Las pautas retoman los aspectos cognitivos, afectivos y psicológicos presentes en el acto educativo, generando en los estudiantes a que vivan, comprendan, practiquen y reflexionen la teoría vista en clases gracias a la guía, orientación, retroalimentación y acompañamiento que el profesor les brinda al participar en experiencias y actividades, así como al elaborar productos. Las pautas se presentan agrupadas por bloques que detallan en qué consisten, con ejemplos de experiencias formativas para favorecerlas en los universitarios y finalizan con preguntas de guía y reflexión para concretarlas.

ABSTRACT

Master's training in the educational field leads to refining and extending the skills that students developed in their bachelor's degree and in professional practice. Communicative competence is a relevant aspect for teachers to promote through intervention in their spaces of influence, but at the same time privilege it in themselves. For training to be effective and comprehensive in this field, a university professor is required to enable situated experiences that boost their strategies and skills when learning by doing and reflecting on it. This document presents some guidelines for action so that university teachers have alternatives that facilitate it. The guidelines take up the cognitive, affective and psychological aspects present in the educational act, generating students to live, understand, practice and reflect on the theory seen in classes thanks to the guide, guidance, feedback and support that the teacher provides to them by participating in experiences and activities, as well as when making products. The guidelines are presented grouped by blocks that detail what they consist of, with examples of training experiences to promote them in university students and end with guiding and reflection questions to specify them.

PALABRAS CLAVE

Docencia universitaria;
Maestría;
Formación;
Cognición situada;
Competencia comunicativa

KEYWORDS

University teaching;
Master's degree;
Training; Situated
Cognition;
Communicative
competence

¹ AUTOR PARA CORRESPONDENCIA: Germán Pérez Estrada  geperez@upn.mx; g_topil@yahoo.com.mx

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite la obra original.

INTRODUCCIÓN

La calidad de los sistemas educativos se basa en la calidad de los docentes quienes se distinguen por su conocimiento y su didáctica, pero su desempeño y logros en los aprendizajes de sus estudiantes también son impactados por su historia personal, su estado emocional, salud corporal y su sentido de trascendencia ([Sarasola, 2023](#)).

Para contribuir a dicha calidad, es relevante considerar algunas propuestas que marcan línea en el campo de la innovación educativa como lo son que el alumno es el centro de la acción pedagógica, su autonomía personal, la redefinición de las relaciones escuela y sociedad, así como el papel del docente como un intelectual comprometido con un proyecto de transformación cultural y social ([Margalef y Arenas, 2006](#)).

Particularmente, la formación de posgrado en un programa profesionalizante de maestría en el ámbito educativo, implica que los docentes guíen a los estudiantes a afinar y extender las habilidades profesionales que desarrollaron durante su licenciatura y las que también poseen gracias a su experiencia y trabajo en el campo de ejercicio profesional. Así, evitan la repetición de lo aprendido en la licenciatura o de lo que ya les funciona en su práctica profesional. Es decir, les conducen a reflejar nuevos aprendizajes e incrementar su desempeño al incorporar y aplicar lo que revisan en las clases, por ejemplo, en sus habilidades de intervención.

Lo anterior, enfatiza la importancia que tiene el profesor universitario en su papel como formador de estudiantes de posgrado. De ahí la relevancia de que esté capacitado para “alinearse el currículo con los métodos de enseñanza, metas de aprendizaje, métodos de evaluación y espacios de aprendizaje físicos y virtuales, tanto formales como informales” (Nordquist, 2016, como se citó en [Sánchez et al., 2023](#), p. 29). Asimismo, que cuente con el dominio del área de su expertise, la didáctica del área de su especialidad, conocimiento de las bases de las teorías y los tipos de aprendizaje, de las técnicas y estrategias didácticas, de que genere motivación y expectativas positivas en el proceso de enseñanza, así como cuente con soft skills o habilidades blandas ([Piña y Montiel, 2023](#)).

Gracias a la capacitación profesional estructurada que un profesor universitario tiene como resultado de un desarrollo profesional efectivo, es capaz de generar cambios en sus conocimientos y su práctica docente impactando positivamente en el desempeño de sus alumnos, favoreciendo el aprendizaje activo en los estudiantes, el cual está contextualizado y enraizado a su trabajo -o área de incidencia profesional-. Esto le demanda al profesor trabajar y formar al estudiante desde la colaboración, el acompañamiento, brindarle devoluciones o feedback, reflexionar, así como

proporcionarle el uso de modelos y modelarle ([Darling-Hammond y Hyler, 2017](#)).

Particularmente, en los programas formativos de maestría, existen cursos con temáticas específicas que abonan al logro y consolidación del perfil de egreso; éstos son distintos a los centrales -Prácticas profesionales y Seminario de tesis-.

Uno de esos cursos es apuntado al lenguaje y comunicación que asocia a la competencia comunicativa. El mismo, es una oportunidad y espacio para el trabajo con los estudiantes de manera práctica, vivencial y aplicada en que lo aprendido se vincule y les aporte a las materias centrales.

A partir de la revisión teórica que Pérez realizó en 2005 sobre diversos autores, refiere a dicha competencia como el conocimiento y habilidad de la persona para comunicarse, expresándose con efectividad y comprendiendo lo que los otros expresan, gracias al conocimiento de su lengua o reglas de gramática -competencia lingüística- y su uso socioculturalmente adecuado, dominio y control en contextos y situaciones de comunicación diversas -competencia pragmática-.

En este sentido, Reyzábal ([2012](#)) expresa que una persona al comunicarse eficazmente requiere tener presente su intención comunicativa y a quién se dirige, a fin de emplear los recursos adecuados. De igual modo, requiere la lingüística a la vez del conocimiento de las costumbres sociales, los hábitos culturales y las variantes psicológicas propias de cada momento y circunstancia.

La competencia comunicativa se asocia con las habilidades de hablar, leer, escuchar y escribir, es decir, con habilidades orales y escritas: lenguaje oral, comprensión del lenguaje oral, comprensión del lenguaje escrito y producción de textos. Un estudio que evidencia la relevancia de este tema en la formación de universitarios es el de Tijeras y Monsalve ([2018](#)) sobre habilidades comunicativas y socioemocionales, su importancia y su utilidad a través de un taller de teatro realizado con estudiantes del grado de maestro en educación infantil y con alumnos del máster del profesorado de educación secundaria - relacionando la temática de los contenidos de las asignaturas en ambas titulaciones-.

Los resultados evidencian y reafirman la importancia la formación global e integral de los docentes; de aprender haciendo, tomando conciencia de sus posibilidades, potencialidades y sus limitaciones. La transversalidad del trabajo permite entender la importancia y desarrollo de la buena comunicación y relación educativa.

Por otra parte, Sánchez y Brito ([2015](#)) analizan cómo perfeccionar las competencias lectoras, de escritura y orales, para el mejoramiento del aprendizaje de las competencias comunicativas en los estudiantes de educación superior de primer semestre de la Universidad de la Costa en Barranquilla, Colombia. Describen la creación del Centro Permanente de Lectura Comprensiva, aula y taller creativo

para estudiar el desarrollo de las habilidades comunicativas, el fortalecimiento de competencias mencionadas, así como revisar la manera de impulsar los procesos interpretativos, argumentativos y propositivos.

Los resultados muestran un bajo porcentaje de estudiantes que gustan de leer y que más de la mitad de los encuestados leen en red, les gusta escribir y que tienen miedo e inseguridad personal para hablar en público. Esto resalta la importancia del desarrollo de la competencia en la formación universitaria de docentes para el desarrollo de su profesión porque trabajan con personas y grupos sociales.

DESARROLLO DEL TEMA

Dado que el docente es un intelectual comprometido activa y reflexivamente con su tarea, es capaz de enseñar a los estudiantes desde la práctica cuando la considera un espacio para la construcción de problemas y la reflexión desde la acción (Molinari, et al., 2015). Es por ello que a continuación se presentan algunas pautas de acción docente que el autor de este artículo ha sistematizado desde la experiencia y aportes, como profesional formado para la docencia y con visión de psicólogo escolar, así como formador de estudiantes de Maestría en Intervención Educativa (modalidad mixta) de una clase con tema de lenguaje y comunicación que, a través de la intervención en contextos educativos, busca promover su desarrollo, fortalecimiento y consolidación de los aspectos mencionados.

Las pautas son integradas desde los referentes de la Psicología de la Educación, la comprensión de lo que implica el acto educativo y desde un enfoque de educar y formar en el campo de la docencia. Concentradas en este artículo de revisión teórica, tienen el objetivo de aportar a los docentes universitarios a que visualicen algunas maneras y alternativas de apoyo para diseñar experiencias formativas de aprendizaje de manera consciente, intencionada, contextualizada y sistemática, a fin de que los estudiantes potencien sus aprendizajes, habilidades y estrategias, desde la práctica y reflexión.

Las recomendaciones coinciden con las competencias para la docencia universitaria planteadas por Zabalza en 2017 pero que, a partir de ellas, Piña y Montiel (2023) precisan cuestionamientos a los que denominan “componentes clave” (p. 299) para sintetizar lo que conforman cada una y reflexionar sobre ellas. De igual manera, son acordes con los estándares de la profesión docente del marco para la buena enseñanza (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021). También se articulan con las preguntas que los docentes se plantean al momento de planear sus clases para “ayudar y animar a los estudiantes a aprender” (Bain, 2007, p. 62).

Asimismo, concuerdan con la Cognición Situada en el que el conocimiento “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003, p. 107). Igualmente, con la metodología activo-participativa (Papadimitriou y Romo, 2005) que considera las necesidades y experiencia previa de la persona para que lo aprendido lo ponga en práctica en su vida personal, profesional y social.

Lo anterior es acorde con lo que Esteve (2006), menciona sobre la transformación del trabajo cotidiano en las aulas que parte de la sensibilidad de la persona, de su historia personal, de una específica concepción de enseñanza y de su formación docente en un determinado contexto histórico. A continuación, se detallan esas recomendaciones, agrupadas en dos grandes bloques:

Mantén una visión y actuar docente fundamentado.

a. Precisa un enfoque teórico que sustente la temática de trabajo a abordar y promover en la clase. Esto dará guía y soporte a la manera de intervención y de las actividades a realizar. Por ejemplo, en el caso del tema lenguaje y comunicación se consideraron los enfoques promotor/preventivo; situado; comunicativo y funcional, así como el de desarrollo de la alfabetización. Pregúntate ¿qué enfoque teórico le sirve de base al estudiante para fundamentar su actuar profesional y de intervención?

b. Retoma un enfoque teórico que guíe tu actuar docente y formativo, lo cual impactará en la manera de organizar, estructurar, interactuar y comunicarse en las experiencias de trabajo en clase. Por ejemplo, en el presente caso, se consideraron los aportes del paradigma sociocultural, cognición situada, la evaluación auténtica y la metodología activo-participativa. Reflexiona ¿qué fundamento teórico sustenta mi proceder como docente?

Mantén una visión amplia de educación y formación.

a. Impulsa un trabajo articulador e integrador que dé impulso y potencie los aprendizajes de los estudiantes. Aborda los contenidos disciplinares y relaciónalos con otras áreas del estudiante. Por ejemplo, como formador, emplea tus habilidades de planeación para conducir a los estudiantes al diseño de experiencias de aprendizaje como oportunidades de promoción de habilidades comunicativas en sus poblaciones de incidencia, pero a la vez que les sirvan para reflexionar y repensar sus propias habilidades comunicativas al elaborar un diseño de planeación para sus poblaciones de trabajo, como un producto de mayor peso que concrete las experiencias y actividades formativas a lo largo del curso.

Otra manera es que, desde lo revisado y vivido en clase, apoya a que vinculen explícita y conscientemente sobre cómo unirlo a su trabajo de tesis (por ejemplo, información teórica que coloque en la sección del marco teórico, tomar el tema central del curso para ella, que sirva de ejemplo de cómo estructurar una intervención o que represente una práctica

inicial de lo que puede hacer posteriormente). También orientalos a que lo transfieran a sus prácticas profesionales de programa formativo que cursan, en las que atienden diversas necesidades de las poblaciones que tiene a cargo. Asimismo, guíalos a que lo transfieran a su trabajo diario de ejercicio profesional en sus centros laborales (por ser el lenguaje una materia y tema del plan de estudios de educación básica, por ser un área del desarrollo humano a privilegiar o ser una necesidad de atención educativa de las personas con quienes trabajan cotidianamente).

Desde las experiencias de clase, guía a los estudiantes a que tomen conciencia sobre cómo es la visión y desempeño de un profesional con nivel de maestría. Por ejemplo, que las estrategias que proponen para la solución de necesidades cuentan con fundamento teórico, saben nombrarlas, en qué consisten, cómo y por qué usarlas. O que el conocimiento adquirido en la maestría les permite ser asesores o interventores y no solo docentes frente a grupo. Cuestionate ¿cómo puedo ayudar al estudiante a que aprenda a reconocer la utilidad de lo visto en clase, articularlo y transferirlo a otros contextos?

b. Plantea actividades que aborden el contenido curricular practicando y vivenciando desde los referentes teóricos del contenido. Esto permitirá que los estudiantes le den mayor sentido y significatividad a lo que aprenden ya que comprenden con mayor facilidad lo conceptual, procedimental y actitudinal de los temas. Unido al ejemplo anterior, los estudiantes aprenden a promover habilidades comunicativas desde su propia experiencia al vivir, tomar parte y practicar en actividades y experiencias que les demandan desarrollar sus propias habilidades comunicativas y posteriormente transferirlas con sus poblaciones de atención. Reflexiona ¿qué puedo hacer para que el estudiante comprenda el contenido de clase a partir de la vivencia y participación en experiencias basadas y estructuradas desde lo que propone el mismo contenido teórico revisado en el curso?

c. Promueve actividades de clase prácticas y reflexivas sobre lo que hacen. Guíalos a que revisen el contenido teórico preparando el tema previamente a clase, leyendo bibliografía relacionada, viendo videos (que muestren ejemplos, situaciones aplicadas y conferencias de expertos) o revisando infografías. Posteriormente, propicia que durante las clases tengan la oportunidad situar esa teoría y practicarla a través de actividades que retomen sus experiencias cotidianas, vinculándolas con los temas de clase, participando en juegos de roles, análisis de casos, actividades en que les modele (por ejemplo, lectura de cuentos) y finalmente se discutan desde los contenidos de la clase.

Propicia a que la planeación de una intervención para promover las habilidades comunicativas, concretada en el

diseño de cartas descriptivas de sesiones de trabajo (como una actividad central del curso), sirva como un producto para corregir y retroalimentar el desempeño a lo largo del proceso de elaboración; solo hasta que queden completas y correctas se entregan y califican. Si es posible, propicia que esa producción la apliquen en su espacio de desarrollo e incidencia y comenta con ellos cómo les está resultando para ver qué ajustes se pueden hacer.

Orienta a los alumnos a que identifiquen cómo los productos generados a lo largo de las clases (por ejemplo, mapas mentales, escritos, cuadros comparativos, etc.) tienen relación, contribución y utilidad a la elaboración del trabajo con mayor peso en el curso. Por ejemplo, si un esquema concentra las características de un enfoque del lenguaje, dialoga y ejemplifica cómo ellas se concretarán en la planeación de la intervención.

Por otra parte, es conveniente que la entrega de esa planeación no se coloque al final del curso, sino un poco más adelante de la mitad para que se tenga la oportunidad de tener revisiones, corregirla y hacer actividades derivadas de ella, por ejemplo: repensar cómo mejorar las propuestas escritas a partir de la revisión de literatura que contenga ejemplos aplicados en el tema (programas, manuales, talleres), así como les apoyen a repensar sus habilidades de planeación desde la autoevaluación sobre su aprendizaje y desempeño al elaborarla para discutirla con los integrantes del grupo. Es decir, se elaboran productos con posibilidades a que sirvan para el diálogo, análisis y reflexión con el tiempo suficiente para eso.

Piensa ¿qué requiero hacer en clase para generar espacios y tiempos de práctica al aprender haciendo, discusión, análisis y reflexión de las actividades y productos que se realizan en ella y conduzcan al estudiante al autoconocimiento, trabajo estratégico y reflexivo?

d. Selecciona literatura especializada y diversa en el tema. Incluye en la bibliografía del curso la revisión de artículos de investigación o intervención sobre cómo se ha trabajado el tema hasta el momento, así como tesis que evidencien formas de intervención, por ejemplo: con diversas poblaciones: padres, alumnos y maestros; con diferentes tipos de formato: manuales, programas y talleres; con amplitud de tema: en el contexto familia y escuela, así como desde educación inicial hasta bachillerato. De ella reconozcan su estructura y características; dialoga qué y cómo incorporar o enriquecer la propuesta inicial diseñada por ellos.

Considera ¿qué materiales son de utilidad a mi clase que reflejen ejemplos y prácticas aplicadas en el ámbito de la investigación y la intervención en el tema y apoyen a la comprensión del mismo en el campo profesional? ¿cómo uso esos materiales?

e. Centra la atención en las habilidades disciplinares y genéricas a fomentar de manera intencionada en los estudiantes durante las actividades y productos de clases, desde los temas del curso. Manténlas presentes y propicia a que los estudiantes sean conscientes de ellas al tomar parte de las actividades y al generar los productos de clase. Algunas de ellas son:

- Reconocimiento y uso de estrategias específicas en el tema, por ejemplo, estrategias de lectura o escritura antes, durante y después de leer o producir textos.
- Empleo de estrategias cognitivas para la identificación, comprensión y organización de la información contenida en los textos asignados a revisar.
- Vinculación de la teoría y experiencia al concretarla en los productos de clase como escritos, organizadores gráficos argumentados o diseño de planeaciones. Esto se relaciona con la comunicación de ideas y reflexiones de manera argumentada y fundamentada, a través de los escritos que elaboran como productos derivados de la revisión teórica y de las experiencias de prácticas de clase.
- Diseño de experiencias de aprendizaje y educativas en el que investiguen, seleccionen y planteen estrategias de intervención con fundamento en la evidencia empírica para fomentar las habilidades comunicativas. Esto se concreta en la elaboración de cartas descriptivas con información y contenido detallado, hilado, congruente, claro, preciso y comprensible sobre cada sección y en la forma de intervenir.
- Autoevaluación de las habilidades personales y profesionales. Por ejemplo, realicen una introspección sobre de qué se han dado cuenta al revisar los materiales del curso, qué aciertos y qué limitantes tuvieron en el diseño y aplicación de su intervención en habilidades comunicativas y cómo pueden trabajar esas áreas de oportunidad.

Toma en cuenta ¿qué deseo favorecer en los estudiantes para que lo aprendido en clase les apoye a dar respuesta eficaz y eficiente a las necesidades que les presenta el ejercicio profesional y lo hagan de manera consciente, estratégica y reflexiva?

f. Emplea acciones que guíen, orienten y acompañen la participación y los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de las clases. Esto implica crear condiciones favorables para la disposición a aprender a través del:

- Establecimiento de un ambiente emocionalmente apropiado, respetuoso, de seguridad, confianza, constructivo y con relaciones horizontales para participar y comunicarse en clase.
- Estructuración de un programa de trabajo organizado y dosificado, del establecimiento de un encuadre que puntualice las formas de interacción, así como criterios y formas de trabajo y evaluación en el curso.

De igual manera, con un cierre que permita integrar aprendizajes y enfocar la manera de seguir aprendiendo.

- Empleo de estrategias y espacios de discusión para el análisis, discusión, reflexión y retroalimentación a partir de las actividades, productos y los resultados derivados de ellas. De igual modo, empleo de explicaciones, aclaraciones, ejemplificaciones, extensión de comentarios y modelamiento.
- Mantener presencia física o virtual permanente y de soporte emocional, con organización y estructura en el trabajo docente, con disposición, compromiso, interés genuino para que el estudiante realmente aprenda, acompañando y apoyando en sus dudas, necesidades e intereses para mejorar.

Cuestionate ¿qué requiero incorporar en mi visión, estrategias y habilidades docentes para que a su vez el estudiante desarrolle esos aspectos para un impacto positivo en su aprendizaje y desempeño como profesional de maestría en formación?

Puntualizando lo anterior, la ventaja de realizarlo es que los estudiantes:

- Viven, comprenden, practican y reflexionan el enfoque comunicativo gracias a las actividades, la experiencia y práctica.
- Amplían su visión por revisar ejemplos de intervención en diversos formatos y poblaciones.
- Son guiados en la creación de propuestas fundamentadas, revisadas, retroalimentadas y reformuladas.
- Desarrollan habilidades genéricas como planeación, argumentación, fundamentación, estrategias de aprendizaje, así como disciplinares en el tema desde un enfoque promotor, comunicativo y estrategias de comunicación.

Por otra parte, para que eso se posibilite, el profesor universitario requiere:

- Visión de educación y formación en un sentido amplio (en su actuar en clases) y visión de promoción de habilidades comunicativas (en el tema de clases).
- Guiar a la reflexión y al autoconocimiento en habilidades, estrategias y conocimientos.
- Conocimiento del programa formativo de los alumnos para apoyar a la conciencia y vinculación que tiene lo aprendido en clase y su utilidad para otras áreas, así como reconocer la relación y aporte que le brindan otras materias para aprender lo propio del curso.
- Seleccionar materiales diversos que amplíen la visión del estudiante sobre el trabajo profesional en ejercicio.
- Guiar en el diseño de propuestas de intervención, reflexionar y retroalimentar el aprendizaje y desempeño de los estudiantes, sus habilidades disciplinares y comunicativas, así como las estrategias empleadas, desde el enfoque a promover.

CONCLUSIONES

A partir de las pautas de acción docente presentadas, contextualizadas con estudiantes de maestría en el ámbito educativo en tema de lenguaje y comunicación, se aporta y posibilita a que los profesores universitarios visualicen, reflexionen y tomen conciencia de lo que un profesional docente puede generar, favorecer e impactar como formador, educador y especialista en un tema.

Específicamente, implica que el profesor se centre en sus habilidades de diseño de experiencias de aprendizaje y formativas óptimas para que los estudiantes a su vez diseñen experiencias de aprendizaje como oportunidades de promover la competencia comunicativa en sus poblaciones de incidencia, pero a la vez evalúen, repiensen y resignifiquen sus propias habilidades comunicativas al hacerlo, a fin de desarrollarlas, fortalecerlas y consolidarlas.

Por ello, el docente requiere emplear diversas estrategias, actividades, recursos y modalidades de trabajo, así como centrarse en habilidades de intervención, retomando materiales sustentados desde la evidencia empírica. Además, le implica guiar, modelar, retroalimentar y acompañar a los estudiantes en la toma de conciencia, creación de productos, vínculos y articulación entre actividades de la clase y entre materias de cómo usar lo aprendido en el curso y lo puedan transferir a otros espacios.

De ahí, la importancia de que el profesor universitario tenga presente su función educativa y social, así como cuente con una visión de educar y formar de manera consciente, intencionada, contextualizada y sistemática. De que reconozca que la enseñanza y evaluación están unidas concretando experiencias formativas con un enfoque situado, de reflexión, práctica y acompañamiento que lleven a los estudiantes al involucramiento, resituarse, autoconocimiento y apropiación en su proceso de aprendizaje, dándoles sentido y significatividad a las experiencias que no solo les generen conocimiento disciplinar -potenciando sus aprendizajes, habilidades y estrategias-, sino les apoye a la consolidación de su imagen e identidad de profesionales con nivel de maestría, tomando como medio detonante las habilidades comunicativas.

Notas sobre el autor

Germán Pérez Estrada, es Doctor en Educación por la Universidad de Innovación para la Excelencia Profesional (IEXPRO). Profesor de nivel primaria y, desde el 2006, profesor universitario de licenciatura y maestría del sector público y privado (Áreas Desarrollo y Aprendizaje, Psicopedagogía y Habilidades profesionales). Dedicado a la

Autorregulación del aprendizaje, la Formación y reflexividad de profesionales de la educación y la Competencia comunicativa. Es consultor privado en Educación y Psicología. Becario del CONACYT de 2003-2005 y del intercambio académico UAM-X y la Universidad de Valencia (Diplomado Derechos de la infancia y juventud). En 2022 recibió el reconocimiento al Mérito Docente Posgrado por la UIC.

Publicaciones destacadas

Pérez, G. (2021). El docente universitario en la formación académica y humana de profesionales. En L. Ruíz & J. M. Martínez (Coords.), *La escuela del futuro es la que estamos construyendo*

I. Docencia. (pp. 71 - 84). Universidad Intercontinental, UIC. (ISBN - 978-607-9152-23-9) <https://www.uic.mx/editorial-uic/>

Pérez, G. (2022). La tutoría impulsora del aprendizaje estratégico y metacognitivo en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Educativa*. Enero-diciembre 2022, 10(1), 65-72 (ISSN 2448-6957) <https://fundaciondrasilviamacotela.com/index.php/revista-psicologia-educativa/contenido-de-volumenes/volumen-10>

Nashiki, R. M. y Pérez, G. (2021). El docente en la promoción de habilidades socioemocionales desde una mirada humana y sensible. *Revista Psicología Educativa*. Enero-diciembre 2020-2021, 8-9(1), 6-12 (ISSN 2448-6957) <https://fundaciondrasilviamacotela.com/index.php/revista-psicologia-educativa/contenido-de-volumenes/volumen-9>

Contribución de autoría - Credit

Germán Pérez Estrada: conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, visualización, redacción - borrador original, redacción- revisión y edición.

Para más información puede visitar la página oficial en <https://credit.niso.org/>.

Declaración de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Declaración de IA generativa en la redacción científica

El autor declara no haber utilizado ninguna herramienta o software de IA generativa en la realización de este documento.

Financiamiento

El autor no recibió apoyo financiero para la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

Declaración de privacidad

El nombre y dirección de correo electrónico introducidos en este artículo se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

REFERENCIAS

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Imprenta Palacios <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, [CPEIP] (2021). *Marco para la Buena Enseñanza Aprobado por el Consejo Nacional de Educación CNEC en resolución N°068 de 2021*. 1° Ed. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la profesión docente. En E. Tenti (Comp). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI. (pp. 19-69). Editores Argentina <https://www.iiep.unesco.org/fr/el-oficio-de-docente-vocacion-trabajo-y-profesion-en-el-siglo-xxi-12982>
- Margalef, L., y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Molinari, A., Pesado, M. y Grande, G. (2015). Prólogo. En B. Alen (Coord.). *Los primeros pasos en la docencia: la evaluación y el vínculo pedagógico*. 1° Ed. (pp. 7-8). Ministerio de Educación de la Nación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007071.pdf>
- Papadimitriou, G. y Romo, S. (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Pérez, G. (2005). *Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas*. [Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional. http://132.248.9.195/ptd2005/01968/0350039/0350039_A1.pdf
- Piña, J. y Montiel, C. (2023). Consideraciones para la formación de docentes universitarios. En M. Sánchez, A. Martínez y R. Torres (Eds.). *Formación docente en las universidades*. 1° Ed. (pp. 297-307). Universidad Nacional Autónoma de México <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/eBook-PDF-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841006>
- Sánchez, J. y Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 13(2), 117-141 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5169652>
- Sánchez, M., Torres, R. y Martínez, G. (2023) ¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para las universidades? En M. Sánchez, A. Martínez y R. Torres (Eds.). *Formación docente en las universidades*. 1° Ed. (pp. 19-32). Universidad Nacional Autónoma de México <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/eBook-PDF-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Sarasola, M. (2023). Aportes del eneagrama al desarrollo profesional docente. En I. Achard (Coord.). *Mejorar la enseñanza: fortalecer la formación y el desempeño de los docentes*. (pp. 47-60). Universidad Católica del Uruguay <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/bitstream/handle/10895/1839/Mejorar%20la%20ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tijeras, A. y Monsalve, L. (2018). Desarrollo de la competencia comunicativa en la formación inicial del profesorado. *Atenas*, 3(43), Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba, 88-96 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055153006>



Aprendizaje socioemocional mediante el diálogo y el arte en una primaria pública ante la pandemia por COVID

Social-emotional learning through dialogue and art in a public elementary school amid the COVID pandemic.

María Magdalena Rodríguez Hernández¹  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

María Estela Jiménez Hernández 

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

Olga Raquel Rivera Olmos 

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

RESUMEN

El objetivo de la intervención fue promover el bienestar de la comunidad escolar mediante un programa que articule diversas estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales, con el fin de afrontar la crisis por la pandemia de COVID 19. El programa consistió de ciclos de aprendizaje que integraron el diálogo y el arte, en las modalidades virtual, híbrida y presencial. Participaron 66 estudiantes de quinto grado y sexto grado de primaria, sus familias y docentes. Se aplicó la investigación-acción con una metodología mixta. Para la evaluación inicial y final se empleó el Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales adaptado al contexto mexicano por [Fonseca et al. \(2022\)](#), adaptado de Losada, 2015 de Gresham y Elliot, 2008), y durante el proceso se realizaron entrevistas, observaciones y documentación. El análisis estadístico reveló mejoras significativas en la comunicación, autoconciencia, asertividad, empatía, involucramiento y autocontrol, y los datos cualitativos evidenciaron la mejora de la expresión emocional, el apoyo mutuo y los vínculos afectivos. Se concluye enfatizando el papel de la colaboración intra e interprofesional para promover el bienestar y la resiliencia de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje socioemocional; bienestar; arte; diálogo; pandemia

ABSTRACT

The aim of the intervention was to promote the well-being of the school community through a program that integrates various strategies to develop socio-emotional skills in order to face the crisis caused by the COVID-19 pandemic. The program consisted of learning cycles integrating dialogue and art, encompassing virtual, hybrid, and face-to-face modalities. 66 fifth and sixth-grade elementary students, their families, and teachers participated. A mixed-method research-action approach was applied. The Social and Emotional Skills Evaluation System adapted to the Mexican context by [Fonseca et al. \(2022\)](#), adapted from Losada, 2015 from Gresham and Elliot, 2008) was used for initial and final assessments. Interviews, observations, and documentation were conducted throughout the process. Statistical analysis revealed significant improvements in communication, self-awareness, assertiveness, empathy, engagement, and self-control, while qualitative data highlighted enhanced emotional expression, mutual support, and emotional bonds. The study concludes by emphasizing the role of intra- and inter-professional collaboration in promoting the well-being and resilience of the educational community.

KEYWORDS

Social-emotional learning; well-being; art; dialogue; pandemic

¹ AUTORA PARA CORRESPONDENCIA: María Magdalena Rodríguez Hernández  rohermarymagda@psicologia.unam

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite la obra original.

La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto significativo en el aspecto psicosocial, generando problemas de salud mental como ansiedad, depresión, estrés y aumento de situaciones adversas como abuso sexual infantil y violencia. Niñas y niños experimentaron limitaciones en sus interacciones y actividades debido al confinamiento, afectando su aprendizaje y socialización. Las y los docentes enfrentaron desafíos adicionales, incluyendo mayores responsabilidades, presión, estrés y agotamiento. A nivel académico, se observó un aumento en la brecha educativa, falta de acceso a clases virtuales, problemas de rezago y deserción.

La [UNESCO \(2020\)](#) destacó la importancia del apoyo socioemocional a estudiantes, docentes y familias, y propuso fortalecer las redes locales mediante espacios de apoyo, aprendizaje y colaboración. De acuerdo con la [ONU \(2016\)](#) las pandemias pueden dejar a generaciones completas traumatizadas y poco preparadas para contribuir a la recuperación social de su país o región, situación ante la cual la educación tiene un efecto protector inmediato, ya que proporciona conocimientos y aptitudes para la supervivencia y apoyo psicosocial a los afectados. A fin de reducir los riesgos se deben aplicar medidas para satisfacer las necesidades de los niños, jóvenes y adultos, favorecer la seguridad, la capacidad de recuperación y la cohesión social.

Para evitar mayores daños en los momentos trágicos, donde las personas presentan dificultades para manejarse, es necesario crear un ambiente tranquilo y de contención que permita a las personas reducir el nivel de estrés, conectar con su red de apoyo, reactivar sus estrategias de afrontamiento y emprender acciones de bienestar ([Porcar, et al., 2022](#)). Estos espacios de acompañamiento, aun en la modalidad virtual, permiten a las y los participantes conectarse con otras personas, sentirse unidas y más fuertes, en lugar de solas e impotentes ([Gravante y Poma, 2020](#)).

En México, los Artículos Constitucionales (Art. 3. y Art. 31), los Planes y Programas de Estudio de los Aprendizajes Clave (2017) y la Nueva Escuela Mexicana ([SEP, 2022](#)), enmarcan el Aprendizaje Socioemocional como un Derecho Humano para garantizar el desarrollo integral y una educación de calidad que incluya tanto aspectos cognitivos como afectivos, ya que se ha comprobado que las emociones afectan la atención, la motivación, el aprendizaje y la autorregulación, y tienen repercusiones en su desarrollo, salud y relaciones ([Pekrun, 2014](#)).

El Aprendizaje Socioemocional es el proceso mediante el cual todos los niños, jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y

mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables ([CASEL, 2023](#)).

De acuerdo con amplios meta-análisis ([Durlak, et al. 2011](#); [Taylor, et. al. 2017](#); [Mahoney, et al. 2018](#)) los Programas de Aprendizaje Socioemocional permiten afrontar dificultades personales, sociales y académicas, reducen conductas problemáticas y estrés emocional y tienen impactos positivos en el desempeño académico, el comportamiento social, la resolución de problemas y el bienestar general; por lo tanto, las habilidades socioemocionales constituyen un factor protector. El análisis de los programas para el Aprendizaje Socioemocional ha evidenciado que, para ser exitosos, deben ser secuenciales, activos, enfocados y explícitos, se deben integrar a la rutina escolar y ser respaldados por el personal educativo ([Durlak et al., 2011](#)).

Con respecto al método instruccional, [Giménez-Dasi et. al. \(2013\)](#) señalan las limitaciones de la aproximación tradicional para enseñar y modelar las habilidades socioemocionales, ya que éstas, en realidad se adquieren en contextos socioculturales. En la búsqueda de un enfoque efectivo, se retoman los principios del aprendizaje situado, experiencial y mediado ([Vygotsky, 1979](#); [Lave y Wenger, 1991](#)), que conciben al diálogo como un medio trascendental que resalta el papel fundamental del lenguaje, la construcción del yo y la conciencia, la socialización y la adquisición de la cultura.

Las niñas y los niños son aprendices activos inmersos en relaciones sociales y prácticas culturales, donde el diálogo facilita la colaboración y la construcción de puentes para el desarrollo de la autoconciencia y las habilidades relacionales ([Rogoff, et. al 2001](#)). El diálogo tiene un papel terapéutico, es relevante para la empleabilidad, la solución de problemas, la transformación social, la promoción de la igualdad y la negociación ([Fisher, 2013](#)). [Freire \(1970\)](#) abogó por el derecho de todas las personas a participar en el diálogo como un derecho humanizante, oponiéndose a una sociedad que niega la palabra a algunos y privilegia a otros, una educación donde solo el maestro tiene la autoridad para hablar, limitando la comunicación y los procesos necesarios para el desarrollo de las niñas y los niños. Este autor propuso una pedagogía dialógica fundamentada en las relaciones horizontales de confianza.

Por otro lado, [Lipman et al. \(1992\)](#) utilizaron el diálogo para provocar el pensamiento y construir ideas significativas, incluyendo la pregunta como una herramienta didáctica central, eje de las conversaciones, desarrollo de la autonomía, la curiosidad e investigación; comprobaron el impacto del diálogo en niños y niñas en el interés sostenido, la apertura a diferentes perspectivas, la búsqueda, la argumentación de respuestas y la expresión de pensamientos y emociones.

Otro programa efectivo es “Pensando Emociones,”

basado en la filosofía para niños, el cual demostró mejoras significativas en la comprensión de emociones y la competencia social en niños de 4 y 5 años. El diálogo entre pares se reveló como una estrategia efectiva para internalizar conocimiento significativo y fomentar habilidades socioemocionales a largo plazo. Esta filosofía para niños también fue aplicada por [Vargas et al. \(2021\)](#) durante la pandemia, a través de talleres como estrategia de afrontamiento. Desde una metodología cualitativa se revelaron cambios positivos en las habilidades sociales, la interacción, el respeto mutuo y por ende, en la dinámica grupal.

El método DIA (Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte) que integra el arte para detonar el diálogo, desarrollar habilidades y construir conocimiento de manera colectiva ([Madrazo, 2020](#)) fue probado en escuelas de la Ciudad de México. Los resultados mostraron cambios en los enfoques de aprendizaje y las prácticas docentes, promoviendo una transformación educativa hacia la reflexión, la conciencia socioemocional y la colaboración en las niñas y los niños ([Alvarez et al., 2021](#)).

En el ámbito comunitario, el trabajo de [Capasso \(2016\)](#) después de la inundación en La Plata en Argentina, mostró que el diálogo y la expresión artística fueron fundamentales para la resiliencia, promoviendo la colaboración, la autoexpresión y la reconstrucción de lazos colectivos. En el ambiente hospitalario, [Pérez \(2020\)](#) utilizó la Arteterapia como medio para comprender y comunicar la experiencia del dolor en la infancia. Su enfoque, centrado en la creatividad, la autoexpresión y la catarsis, destaca el arte como una herramienta transformadora para dar sentido a experiencias emocionales dolorosas. En el ámbito educativo, [Ripoll \(2018\)](#) resalta el poder de la creación artística visual como herramienta para la expresión emocional de los adolescentes. Su proyecto, basado en la animación, demostró que la imagen es una forma efectiva de representación personal, facilitando la comunicación y la reflexión sobre emociones, cuando las palabras no son suficientes.

Es importante destacar que el acceso, la participación y el aprendizaje a través del arte es un derecho, un acto democratizador y una práctica inclusiva. [Ortega \(2014\)](#) argumenta que el arte le pertenece a todas y todos, debe abrir espacios de intercambio, de puesta en común, de acuerdo y de disenso que permita a las personas armar y articular sus propias miradas, sensaciones y emociones.

Por todo lo anterior, el propósito del presente estudio fue crear un espacio para el bienestar emocional y el desarrollo de las habilidades socioemocionales con el fin de enfrentar la crisis por la pandemia por COVID 19. Para ello se desarrolló un programa que integró la colaboración interprofesional y con las familias ([Epstein, 2011](#); [Jiménez, 2018](#)), desde una mirada Apreciativa ([Varona, 2017](#)) para

aprovechar las fortalezas de la comunidad, estrechar los vínculos y la red de apoyo. El programa psicoeducativo integró el diálogo y el arte visual y literario mediante ciclos de aprendizaje, siguiendo las directrices del método DIA.

MÉTODO

Fue empleado un diseño mixto ([Creswell, 2015](#)) integrando datos cuantitativos y cualitativos.

El tipo de estudio fue Investigación-Acción, cuyo fin es resolver problemáticas, mejorar prácticas concretas y aportar información que guíe la toma de decisiones para programas ([Giesecke, 2020](#)).

Objetivo

Promover el bienestar de la comunidad escolar mediante un programa que articule diversas estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales, con el fin de afrontar los efectos de la crisis por la pandemia de COVID 19.

Definición de variables

Bienestar. Estabilidad psicosocial en el que se experimentan frecuentemente emociones positivas como alegría, calma, gratitud y satisfacción que hacen que la persona se sienta satisfecha, autorrealizada y en equilibrio ([López-Pereyra et. al., 2021](#)).

Aprendizaje socioemocional. Proceso mediante el cual, niños y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar sus emociones, alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía hacia otros, y establecer y mantener relaciones responsables y solidarias ([CASEL, 2023](#)).

Habilidades socioemocionales. Conjunto de habilidades de: comunicación, cooperación, empatía, responsabilidad, asertividad, involucramiento, autocontrol y autoconciencia, que permiten a las personas relacionarse consigo mismas y tratar con otras personas.

Participantes

Participaron 66 estudiantes de una escuela primaria pública de la Ciudad de México, con edades entre 10 y 12 años, de quinto y sexto grados. La selección de los participantes fue por conveniencia, facilitada por un convenio entre la UNAM y la Secretaría de Educación Pública. Dos estudiantes residían en una Fundación de Asistencia Privada y cuatro en una Casa-Hogar. Las familias, eran del oriente de la Ciudad, de diferentes estructuras familiares (30% nuclear, 40% monoparental, 30% reestructurada) y diversas ocupaciones laborales (empleados, comerciantes informales, choferes, profesionistas), con edades entre 28 y 40 años. Participó la madre, el padre o el cuidador de cada familia en los

talleres. Además, participaron cuatro maestras titulares y una de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), con años de servicio entre 15 y 28, trabajando en el nivel primaria con doble turno y edades entre 28 y 57 años.

Instrumentos, herramientas y materiales

Se empleó el cuestionario SEHSE (Fonseca et.al, 2022, adaptado de Losada, 2015, del instrumento original de Gresham y Elliott, 2008) para explorar las habilidades socioemocionales durante la pandemia, se realizaron entrevistas semiestructuradas y observación participante al inicio y al final del programa para comprender las mejoras en la comunidad. Se adaptó la documentación de Reggio Emilia (Rinaldi, 2021) para recolectar evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las sesiones del taller se llevaron a cabo utilizando Internet, plataformas virtuales Meet, Zoom y YouTube y herramientas de comunicación como WhatsApp y llamadas telefónicas. Se emplearon celulares y computadoras, proyector, bocinas, cuadernos, colores, pinturas, acuarelas y pinceles, así como cuentos, imágenes, música, vídeos, juegos, visualizaciones, ejercicios corporales y de respiración, bailes y presentaciones digitales. Para analizar los resultados del proceso de intervención, se implementó la estrategia del portafolio de evidencias.

Procedimiento

La etapa virtual duró un periodo escolar (agosto de 2020 a julio de 2021). Se inició con la integración a la comunidad, los consentimientos informados, la presentación de la psicóloga y el diagnóstico. La planeación se adaptó continuamente en colaboración con las maestras, cada sesión consideraba las necesidades y condiciones del momento. Se implementaron 12 sesiones con estudiantes, 18 con las maestras y tres con las familias.

La etapa híbrida duró cuatro meses y medio (agosto a diciembre de 2021), en este periodo se integró el método DIA para activar el diálogo y facilitar la expresión

emocional. Se comenzaba con un ejercicio para orientar la atención del grupo, después se mostraba una imagen de arte o se leía un texto literario y mediante preguntas se dialogaba y finalmente se recapitulaba y realizaba un ejercicio de cierre para reflexionar sobre lo aprendido y explorar las emociones experimentadas. Se registraban las aportaciones clave en un organizador de la información. Tuvieron lugar tres sesiones con estudiantes y dos con las maestras. Las maestras, los niños y niñas asistían de manera presencial y la psicóloga guiaba las sesiones desde Zoom.

La etapa presencial duró seis meses (enero a junio de 2022). Las sesiones DIA se articularon para la realización del proyecto: Creación de una galería artística. En este periodo se realizaron ciclos de tres sesiones: la primera con arte visual, la segunda con arte literario y la tercera fue para la expresión artística mediante dibujos o pinturas. En los cierres se integraron ejercicios de escritura expresiva. Tuvieron lugar 20 sesiones con estudiantes, tres con docentes y tres con familias.

RESULTADOS

Sobre el objetivo de establecer un espacio para el bienestar, en la Figura 1 puede observarse el cambio de la frecuencia de las emociones reportadas por las y los participantes mediante el cuestionario, en los diálogos de las sesiones y sus escritos. Los datos se integraron en frecuencias y después en porcentajes.

Inicialmente, las niñas y los niños reportaron experimentar emociones predominantes de aburrimiento, enojo y tristeza debido al confinamiento, la falta de diversidad de actividades, el distanciamiento de familiares, amigos y maestras, el deseo de regresar a la escuela y la dificultad para comprender las tareas escolares. Sin embargo, a lo largo de las sesiones en línea, las emociones cambiaron hacia emociones de calma, alegría y tranquilidad. A pesar del continuo

Figura 1

Emociones reportadas por las niñas y los niños obtenidas a través de los cuestionarios inicial y los aplicados durante las sesiones del Programa de Aprendizaje Socioemocional

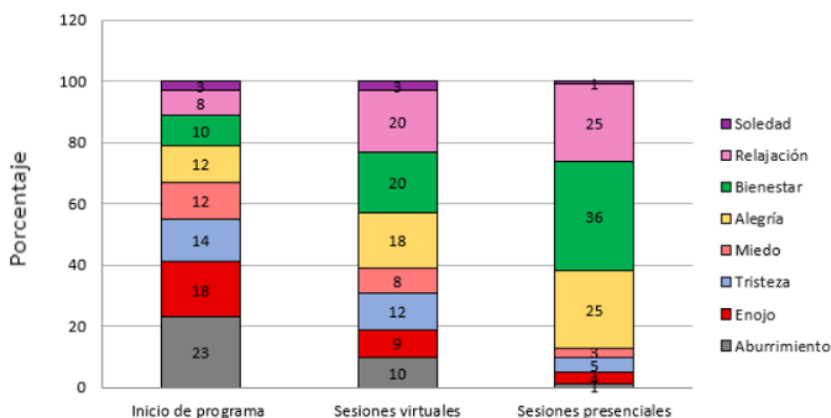
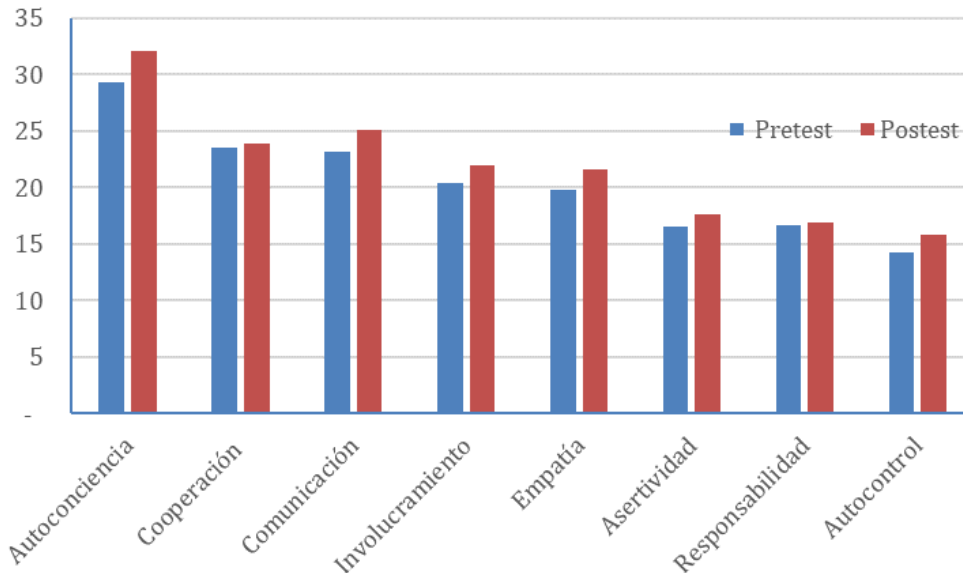


Figura 2.

Habilidades Socioemocionales de niñas y niños por dimensión, medidas al inicio y al final de la intervención mediante el Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales



confinamiento, la interacción en línea y las sesiones de aprendizaje socioemocional ayudaron a mitigar el enojo y el aburrimiento.

El regreso a la presencialidad también incrementó el bienestar, las niñas y los niños destacaron sentirse felices y divertidos, y también valoraron la convivencia y el apoyo tanto de maestras como de compañeras(os).

Entre las acciones que les hacían sentirse bien mencionaron: mantener contacto con amigos y recibir apoyo de maestras y psicólogas. En el ámbito escolar señalaron las clases en línea y de Aprendizaje Socioemocional. En el ámbito familiar, resaltaron: jugar, compartir risas, abrazos y momentos felices. A nivel individual, afirmaron que recurrían a actividades como llorar, desahogarse, dibujar, colorear mandalas, escribir, escuchar música, expresar sus emociones y pensar que todo iba a pasar. Además, mencionaron que les tranquilizaba usar cubrebocas, la sana distancia, no salir de casa y recibir las vacunas.

Sobre el objetivo de incrementar las habilidades socioemocionales, la Figura 2 muestra los resultados obtenidos del SEHSE, agrupados por dimensiones. Se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon para comparar el rango medio de las muestras relacionadas en el pretest y el posttest, y determinar si las diferencias eran estadísticamente significativas.

En la Tabla 1 se observan los resultados procesados con el programa SPSS. Como se puede notar, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en Autoconciencia, Comunicación, Asertividad, Empatía, Involucramiento y Autocontrol. En las dimensiones de Cooperación y Responsabilidad no se encontraron

diferencias estadísticamente significativas; no obstante, se aprecia una leve tendencia al incremento.

Tabla 1

Comparación de las puntuaciones de las Habilidades Socioemocionales de las niñas y los niños mediante la prueba Wilcoxon

	Pretest Mediana (Rango)	Post test Mediana (Rango)	z	p
Autoconciencia	30 (17)	33 (22)	-2.633	<.01
Comunicación	23 (12)	26 (8)	-3.576	<.01
Cooperación	24 (11)	24 (10)	-1.013	.311
Asertividad	17 (16)	18 (15)	-2.508	<.05
Responsabilidad	16 (7)	17 (7)	-0.267	.789
Empatía	20 (11)	22 (8)	-3.519	<.01
Involucramiento	22 (14)	14 (11)	-2.376	<.05
Autocontrol	14 (11)	16 (9)	-2.582	<.01

También se analizaron cualitativamente los datos registrados en las bitácoras y fotografías realizadas por la investigadora y en los dibujos, escritos y diálogos de las niñas y los niños. 1) Se identificaron las categorías de análisis partiendo de las dimensiones de las habilidades socioemocionales; 2) Se generaron las categorías emergentes; 3) Se elaboró una matriz con las evidencias en los diferentes momentos: inicial, intermedio y final; y por último, 4) Se realizó la interpretación. En las tablas 2

a la 11, se muestran las evidencias más representativas. Por motivos de confidencialidad, en los casos de información privada se usan seudónimos para reseñar las participaciones.

En la dimensión de *Comunicación* (tabla 2), se evidenciaron diversas manifestaciones, abarcando lo verbal, no verbal, escrito y gráfico. Hubo un progresivo aumento en la complejidad de los mensajes transmitidos, de frases a ideas más elaboradas. Se observó una dinámica con menos interrupciones, más comentarios y mejoras en la escucha. En la comunicación escrita, se notó una transición de expresiones breves bajo guía a producciones más libres, completas y narrativas. En la expresión gráfica, se apreció un aumento en la complejidad y variación de recursos simbólicos.

Tabla 2

Resultados de la habilidad de Comunicación de niñas y niños, obtenidos mediante un dibujo y escrito

<p>Sesión: Nuestros aprendizajes</p>	<p>Sesión: El espejo y yo Me gustan mis labios y mi pelo Soy divertida, dulce, especial, tierna, valiente, ordenada, graciosa, generosa, lista, independiente. Soy buena para patinar, dar consejos, empática, soy buena para portear, para platicar. “Me gustan mis labios y mi pelo. Soy divertida, dulce, especial, tierna, valiente, ordenada, graciosa, generosa, independiente. Soy buena para patinar, dar consejos, empática, soy buena para portear, para platicar”.</p>
--	---



Respecto a la *Cooperación* (tabla 3) y, gradualmente se progresó del trabajo individual al grupal. Las maestras y la psicóloga propiciaron el trabajo en parejas, equipos y grupal, brindaron herramientas como la lluvia de ideas y la distribución de roles. Después del acompañamiento, en el periodo final, lograron coordinarse y crear obras colectivas unificadas. Las fotografías muestran el tránsito del trabajo guiado hacia el desempeño autónomo. Las y los estudiantes reportaron disfrute y diversión por trabajar colaborativamente con sus amigas y amigos.

Tabla 3

Resultados de la habilidad de Cooperación de niñas y niños obtenidos en fotografías

<p>Sesión: Nuestros Aprendizajes</p>	
--------------------------------------	--

En cuanto a la *Asertividad* (tabla 4), el análisis de la bitácora reveló que inicialmente, las niñas y los niños compartían sus emociones en privado con las maestras, pero con el tiempo, se volvieron más abiertos en el grupo. Esta habilidad también se reflejó en la resolución de conflictos, la valoración mutua positiva y expresiones de agradecimiento. La actividad del Muro de la Asertividad fue importante porque proporcionó un espacio rutinario para compartir emociones, opiniones, dudas y reconocimientos. El arte facilitó la expresión de emociones complejas como el miedo, la soledad y el sufrimiento. En algunos casos los dibujos funcionaron como señales de alerta que condujeron a la atención e intervención necesarias; de esta manera, la asertividad se manifestó como la búsqueda de apoyo.

Tabla 4

Resultados de la habilidad de Asertividad de niñas y niños obtenidos mediante la actividad del Muro de la asertividad y en un dibujo

Sesión: Muro de la asertividad
“Reconozco a la maestra porque nos enseña en la escuela a aprender, estudiar, escuchar. Es la mejor y también quiero reconocer a mis compañeras y compañeros porque le echan ganas.”
“La clase de hoy estuvo padre porque aprendí cosas nuevas, estoy super feliz y emocionada. Amo la escuela.”



La *Empatía* (tabla 5) estuvo presente en el grupo, estableciendo una dinámica de expresión, comprensión y validación emocional. Ante la pérdida de Silverio, las niñas y los niños expresaron su apoyo, enviando mensajes de afecto y consuelo. En el periodo final, se destacó la empatía hacia profesionales y familiares, reconociendo sus desafíos y mostrando aprecio por sus esfuerzos. Los escritos y los dibujos mostraron preocupaciones colectivas, deseos de bienestar para los demás, representaciones simbólicas de compañía, compasión y solidaridad.

Respecto al *Involucramiento* (tabla 6), se denotó mayor interacción en los diálogos y actividades. Las actividades seleccionadas generaron participación activa y compromiso con las tareas que les resultaron atractivas e interesantes. Se involucraron al sentirse queridos,

valorados y pertenecientes. Las interacciones sociales significativas se visualizan en los dibujos, donde se representan sonrisas, abrazos, carcajadas y momentos compartidos. Ellas y ellos otorgan un gran valor a sus amistades, las actividades comunes y la expresión del cariño. Las fotografías evidencian una interacción social positiva.

Tabla 5

Resultados de la habilidad de Empatía de niñas y niños obtenidos mediante un diálogo

Sesión: Nuestras emociones

Silverio: Me da tristeza que me dejen solo y que ya no esté con mi mamá. Es que mi mamá ya falleció.

Psicóloga: Te mando un abrazo. No es nada fácil esto que estás pasando y tampoco expresarlo.

Maestra UDEEI: Silve, queremos reconocer la parte de expresarlo, te agradecemos la confianza. No estás solo, a la distancia, estamos contigo y te queremos.

Victor: Lo lamento Silverio un abrazo fuerte cuenta con nosotros te queremos 🤗🥰

Gil: Quiero decirte que no está mal que te sientas triste, tu mamá está en tu corazón y también la puedes buscar en las estrellas.

Tabla 6

Resultados de la habilidad de Involucramiento de niñas y niños obtenidos mediante un dibujo y fotografías

Sesión: Mis amigos y yo



Sesión: Periodo Pandemia



Sesión: Nuestros aprendizajes



Evento: Galería artística



Es relevante destacar la participación activa de las maestras como modelos y facilitadoras del involucramiento grupal. En los tres momentos, ellas disfrutaron las actividades y expresaron sus emociones. Además, el uso del patio y las áreas verdes contribuyeron

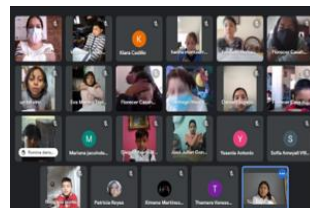
a generar interacciones espontáneas y momentos de juego.

Respecto al *Autocontrol* (tabla 7), se observó atención, participación, comunicación asertiva, orden y respeto de los espacios, cumplimiento de normas y acuerdos y armonía en las sesiones. El análisis revela que el diálogo en sí mismo es una estrategia para la autorregulación, que mediado por las maestras y la psicóloga, facilitó la conciencia y la comprensión de las emociones. Inicialmente, se enfocaron en gestionar el enojo causado por el confinamiento, compartiendo medidas como la respiración y el juego. En el periodo intermedio y final, se destacó la valoración positiva del arte como herramienta de autorregulación, ellas y ellos expresaron emociones como felicidad, relajación y libertad al crear; indicaron que el arte les proporciona una salida a sus emociones. Así mismo se observó la corregulación emocional, donde el apoyo externo, tanto en el ámbito escolar como familiar, es crucial para guiar las emociones.

Tabla 7

Resultados de la habilidad de Autocontrol de niñas y niños obtenidos en una fotografía y diálogo

Sesión: Pausa consciente



Sesión: Nuestros aprendizajes

Psicóloga: ¿Y qué fue lo que les ayudó de las sesiones de Aprendizaje Socioemocional?

Nailea: El arte

Juan Pablo: Sí, el arte te ayuda a mejorar y desestresarte.

Salomón: Aunque cuando no te sale, te estresa, rompes la hoja. Yo tiro la hoja a la basura y luego vuelvo a empezar.

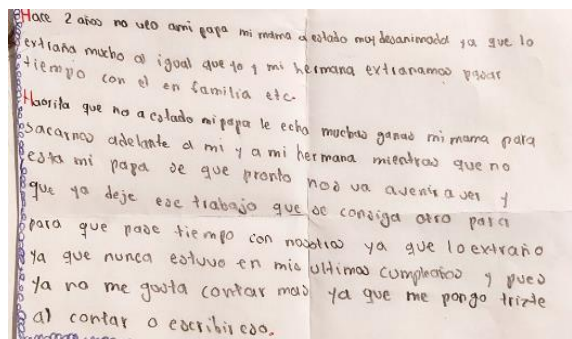
Maritza: A mí me ayuda a relajarme y a ver más mis sentimientos, al dibujar, pintar, mirar las imágenes.

De la *Autoconciencia* (tabla 8) se reconoció un alto desarrollo. Se identificó una amplia gama de emociones con un vocabulario extenso (enojo, tristeza, miedo, desagrado, sorpresa, alegría, tranquilidad, amor, preocupación, solidaridad, ansiedad, gratitud y vacío), así como el reconocimiento de sus causas (relaciones familiares, relaciones de amistad, momentos especiales y significativos, y situaciones difíciles), y la conexión de éstas con sus manifestaciones corporales y diversas formas

de expresión (dibujos, pinturas y escritos). Las y los estudiantes reconocieron la importancia de expresar sus emociones para comprender sus cambios, sentirse mejor y entender lo que les sucede.

Tabla 8

Resultados de la habilidad de Autoconciencia de niñas y niños obtenidos mediante un escrito



Sesión: Período de pandemia

“Hace 2 años no veo a mi papa mi mama a estado muy desanimada ya que lo extraña mucho igual que yo y mi hermana extrañamos pasar tiempo con el en familia etc. Hoy que no a estado mi papa le echo muchas ganas mi mama para sacarnos adelante a mi y a mi hermana mientras que no esta mi papa se que pronto nos va a venir a ver y que ya deje ese trabajo que se consiga otro para que pase tiempo con nosotros ya que lo extraño ya que nunca estuvo en mis últimos cumpleaños y pues ya no me gusta contar mas ya que me pongo triste al contar o escribir eso”.

Una categoría emergente fue la *Resiliencia* (tabla 9), se evidenció la importancia del apoyo emocional proveniente de familiares; un enfoque positivo hacia los desafíos (subrayando la idea de que siempre hay soluciones y que no deben darse por vencidos) y la importancia de creer en uno mismo para superar obstáculos. El respaldo afectivo creó un ambiente seguro, la actitud positiva fortaleció la determinación y la autoafirmación de las cualidades personales y mejoró la autoestima. En conjunto, estos factores son cruciales para mantener la resiliencia en tiempos difíciles y brindan fuerza para superar adversidades.

Las evidencias de la tabla 10, mostraron cómo vivieron el duelo las niñas y los niños durante la pandemia. Se identificaron emociones relacionadas con la pérdida y la separación (tristeza, añoranza, frustración, resignación y dolor). Los dibujos revelaron símbolos culturales relacionados con la interpretación de la muerte como el tránsito de la tierra al cielo. Al parecer, esta creencia favorece la aceptación, las sonrisas en los rostros de los dibujos podrían presentar una muestra de ello. En los dibujos, las niñas y los niños están acompañados. En el

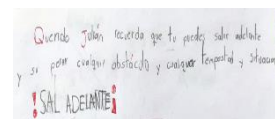
diálogo, comentaron sus pérdidas, aunque enfrentaron dolor y tristeza, expresaron esperanza. En conjunto, estos testimonios muestran la importancia del apoyo emocional, el acompañamiento de los adultos y la necesidad de entornos seguros y medios para compartir estas experiencias.

Tabla 9

Resultados de la habilidad de Resiliencia de niñas y niños obtenidos mediante un diálogo, escrito y dibujo

Sesión: Período de pandemia

Psicóloga: ¿Ustedes son resilientes?
Luis: Sí, porque hemos pasado cosas difíciles y seguimos aquí.
Healy: Sí somos resilientes porque ante la pandemia todos nos supimos adaptar.
José: Sí, también recuerdo un temblor del 2017, nos logramos recuperar. Y ahora del COVID también nos logramos recuperar.
Jeffrey: ¿Miss, somos resilientes?
Maestra Amalia: Sí, porque somos capaces, tenemos esa fortaleza de afrontar; ustedes han tenido pérdidas de familiares, de sus abuelitos, de mascotas, sin embargo, han salido adelante, han tenido tristeza, miedo, incertidumbre y han salido de ello.



“Querido Juan recuerda que tú puedes salir adelante y superar cualquier obstáculo y cualquier tempestad y situación ¡Sal adelante!”



Tabla 10

Resultados del proceso de duelo de niñas y niños

Sesión: Cartas llenas de emoción

“Hola me llamo Juan Carlos, igual estoy triste porque no veo a mis amigos, extraño a mi mamá, no he podido verla por todo esto de la pandemia, mi abuelita falleció, igual un amigo por Covid, que malo que no pude despedirme, mi papá dice que mi mamá me no marca porque le dio gripa, además tenía videollamadas con ella, pero se cancelaron porque según las personas del reclusorio no se querían contagiar yo digo que son muy delicados, adios, espero que nos veamos pronto bay.”



En cuanto a los resultados con las maestras (tabla 11), ellas inicialmente reportaron expresar emociones de incertidumbre, estrés y preocupación. A medida que avanzaron las sesiones, afirmaron sentir calma, gratitud, satisfacción y logro. Aprendieron estrategias de afrontamiento y bienestar, cómo priorizar el autocuidado y pedir ayuda cuando es necesario. La colaboración entre ellas durante la pandemia resultó beneficiosa, compartiendo la planificación y la conducción de las sesiones.

La maestra UDEEI resaltó la importancia del soporte emocional que brindaron, subrayando que un niño bien apoyado por su familia puede superar barreras y dificultades.

La colaboración y el apoyo entre maestras, psicólogos y familias contribuyeron al éxito del programa, generando un ambiente positivo, asegurando asistencia, participación y recursos, y facilitando la superación de desafíos académicos y personales.

Tabla 11

Resultados de talleres con maestras obtenidos mediante entrevistas, dibujos y fotografías



Maestra Amalia: Aprendí a cuidarme, a priorizar mi bienestar y pedir ayuda cuando lo necesito.

Maestra UDEEI: Algo importante fue mantener el contacto con las familias, porque así nos manteníamos unidos y cercanos, también eso sirvió para estrechar lazos y la colaboración.

Maestra Arcelia: Es importante que tengamos las sesiones de aprendizaje socioemocional para que las niñas y los niños se sientan bien, aunque sea en ese rato de la sesión, están pasando por muchas cosas y ofrecerles un espacio cálido es lo mejor que podemos hacer, también el espacio es bueno para nosotras.

La maestra Amalia destacó la importancia de ofrecer un espacio cálido, subrayando que el bienestar emocional es fundamental. La maestra Arcelia, inicialmente con recelo, experimentó cambios positivos al aceptar trabajar con la psicóloga y compañeras, mostrándose más abierta a expresar emociones.

Por su parte, al inicio del programa, madres, padres y cuidadores experimentaron emociones como estrés, preocupación, tristeza y miedo debido a la pandemia. A lo largo de las sesiones, expresaron orgullo al superar obstáculos y dificultades, así como esperanza de tiempos mejores. Muchos agradecieron el apoyo de la escuela en la resolución de problemas identificados. Las familias destacaron aprendizajes significativos, como la paciencia con sus hijos, validar sus emociones, la importancia de pedir ayuda y el valor de pasar tiempo juntos durante la pandemia.

La maestra Amalia notó un cambio positivo en las familias, quienes se comprometieron activamente. Destacó la importancia de invitarles a esforzarse más y reconocer las capacidades de sus hijas(os). La maestra Arcelia elogió la actitud respetuosa de las madres, padres y cuidadores y la superación de dificultades tecnológicas.

DISCUSIÓN

El programa realizado a partir del arte y el diálogo mostró resultados significativos para la atención en crisis por la pandemia de COVID 19, dando como resultado incrementos en el bienestar y habilidades socioemocionales de la comunidad.

Las niñas, los niños, las maestras y las familias manifestaron sentirse bien durante las sesiones, sintieron alegría de compartir y calma ante la crisis. Sintieron la confianza de pedir ayuda y expresar las problemáticas que enfrentaron en casa durante y después del confinamiento.

La integración del método DIA facilitó la socialización de diversas perspectivas e interpretaciones en torno a obras de arte, proporcionando un espacio para la identificación de emociones. Estos resultados se alinean de manera significativa con la propuesta de [Arnheim \(1969\)](#) que aboga por la contemplación, descripción e interpretación de una obra de arte como medios para fomentar el diálogo y transitar de una conexión visual a una conexión experiencial. Hallazgos similares se encontraron en el estudio de [Peña et al. \(2021\)](#), en el cual el método DIA permitió a las(os) estudiantes, identificar y comprender sus emociones.

Emplear el arte literario posibilitó que los niños y las niñas se identificaran con los personajes de los cuentos, abordaran problemáticas personales, exploraran diversas alternativas de solución y gestionaran sus emociones. El estudio de [Ibáñez-Alfonso et al. \(2023\)](#) respalda los efectos positivos de la literatura infantil en aspectos como la autoestima, el autoconocimiento, la interacción social, la comunicación y la expresión emocional. Sus hallazgos sugieren que estas intervenciones son eficaces en situaciones emocionales críticas, como el contexto de pandemia, reduciendo emociones negativas y mejorando el bienestar general, la resiliencia y el equilibrio emocional. Otros trabajos, como el de [Guzmán-Sandoval \(2020\)](#), respaldan la capacidad educativa y terapéutica de la literatura infantil al brindar significado a experiencias dolorosas a través de su estructura, contenido, símbolos y recursos discursivos.

Durante el período intermedio del programa, se reflexionó sobre la necesidad de complementar la experiencia dialógica con la creación artística, inspirados en las evidencias de [Pérez \(2020\)](#), que destacaron que la creación artística favorece procesos curativos. Las(os) estudiantes expresaron satisfacción, bienestar, desahogo y libertad para expresar diversas emociones, incluyendo el duelo y malestar a través del dibujo y la pintura. La creación les proporcionó herramientas para abordar la tolerancia a la frustración, la resiliencia y la resignificación de las experiencias durante el confinamiento.

La dirección de las sesiones hacia la creación de una galería de arte generó resultados similares al proyecto "Los 256 colores del COVID-19" de [Echarri et al. \(2021\)](#), que buscó democratizar el arte en entornos escolares, desafiando la exclusividad de los museos. Dicho proyecto, fundamentado en una perspectiva dialógica y co-creativa, incentivó la participación de las niñas y los niños en los talleres para la creación de un mural colaborativo. Sus participantes, mostraron motivación, satisfacción, expresión emocional, aumento de la interacción social y responsabilidad en la colaboración. Sus escritos evidenciaron los valores del cuidado y la amistad.

De igual manera, en el presente estudio se destacó la capacidad de niñas y niños para establecer y mantener amistades, lo cual es valioso porque contribuye al desarrollo interpersonal, fortalece las redes de apoyo, cohesionan al grupo y fomenta la resiliencia colectiva. Los resultados obtenidos de esta investigación en todos los ciclos ratifican el impacto positivo de estructurar de manera didáctica el diálogo a través del arte, la creación gráfica, la escritura y la colaboración en proyectos artísticos.

La escritura expresiva contribuyó de manera relevante en este programa, ya que permitió a las niñas y los niños expresar sus emociones, compartir mensajes de amor, aprecio, motivación y reconocimiento. La escritura

expresiva se convirtió en un medio para narrar cómo les afectó la pandemia; se convirtió en un vehículo para practicar habilidades socioemocionales como autoconciencia, empatía, autocontrol y resiliencia. En situaciones emocionales adversas, algunos textos abordaron temas sensibles como ansiedad, separaciones familiares, duelos y un caso de abuso sexual.

Se destaca el impacto positivo de la escritura expresiva, respaldado por estudios previos, como el de [Cruz y Jiménez \(2021\)](#) quienes demostraron que acompañar a niños de primaria en ejercicios de escritura mejoró su autoconocimiento, comprensión de sí mismos y autoestima, evidenciando mejoras en aquellos con problemas significativos. Los investigadores enfatizan el respeto y la libertad en la elección de temas y un ambiente de confianza como condiciones cruciales para fomentar la expresión libre.

De acuerdo con [Pennebaker y Smyth \(2016\)](#), se evidenció que la escritura expresiva es una vía para procesar y comprender experiencias difíciles, que implicó enfrentar emociones y pensamientos relacionados con eventos traumáticos, permitiendo encontrar sentido y seguir adelante. Se espera que la reestructuración cognitiva resultante lleve a las niñas y los niños un mayor sentido de control y aceptación.

Este programa también ayudó a identificar a quienes presentaban niveles elevados de ansiedad, depresión y dificultades interpersonales, así como a quienes enfrentaban violencia o abuso sexual. Activó la intervención de los adultos para tomar medidas, canalizando casos hacia intervenciones especializadas, psicoterapia y atención clínica.

La creación de la galería artística involucró activamente a docentes, directivos y estudiantes, fomentando la colaboración, apoyo mutuo y apreciación dentro de la comunidad escolar. Según [Bender \(2012\)](#), la colaboración y el trabajo en equipo en proyectos artísticos son esenciales para aumentar el compromiso, la motivación y el desarrollo de habilidades. La presentación pública de los resultados añadió énfasis y reconocimiento al trabajo de los estudiantes, cerrando el proyecto de manera significativa. Al finalizar la galería, la comunidad escolar reconoció sus aprendizajes, resignificó experiencias y expresó gratitud.

El arte se presenta como un camino accesible para todas y todos, reduciendo barreras asociadas a factores de riesgo y malestar emocional. Los programas basados en las artes enriquecen el aula, proporcionando condiciones variadas para el aprendizaje y creando un espacio dinámico y estimulante. La galería artística no solo fue un proyecto creativo, sino también un vehículo transformador que fortaleció a la comunidad escolar y facilitó la identificación y abordaje de desafíos emocionales.

Las experiencias de las maestras en este programa cambiaron su manera de pensar, su práctica, sus interacciones con colegas y con estudiantes. Aprendieron a darle prioridad al desarrollo socioemocional, los vínculos afectivos, el clima cálido y la colaboración. Tuvieron apertura, cercanía y escucha. Actuaron como guías, motivando y acompañando a sus estudiantes. El desarrollo socioemocional, como proceso continuo, requiere educadoras(es) conscientes de su responsabilidad como modelos para el bien común, la solidaridad, el bienestar, el amor, el respeto, la justicia y la confianza en la humanidad (Agrinoni, 2016). El vínculo entre docentes y estudiantes es esencial, permitiendo el reconocimiento mutuo como personas en desarrollo. Este reconocimiento activa un aprendizaje recíproco y apoyo emocional.

Para futuras investigaciones se sugiere abordar las limitaciones identificadas en este programa: incrementar el involucramiento de las familias en los procesos educativos, superar la limitación de la colaboración con las maestras en el trabajo presencial por la carga laboral. Es conveniente cocrear con las niñas, los niños y las familias los temas y la dirección de proyectos para que surjan desde su propia perspectiva y ampliar la duración y la frecuencia de las sesiones socioemocionales y adaptarlas más a las rutinas escolares. También es necesario abordar la brecha digital, ya que no pudo participar la totalidad de estudiantes inscritos. Ante el surgimiento de otra emergencia, las sesiones virtuales podrían volver a activarse.

Finalmente, es primordial la integración permanente de psicólogas(os) escolares en todas las escuelas, y seguir promoviendo la colaboración interdisciplinaria. Estas recomendaciones buscan fortalecer la efectividad y la adaptabilidad de programas educativos, especialmente en situaciones cambiantes como las experimentadas durante la pandemia.

Notas sobre las autoras

María Magdalena Rodríguez Hernández, es Maestra en Psicología Escolar (UNAM), especialista en aprendizaje socioemocional y desarrollo humano. Coordinadora del área de Diseño de Trayectos Formativos (Instituto DIA), cofundadora de Ser Comunidad, colaboradora del Programa de Observación de Aves Urbanas. Ganó el Premio ABC 2022 y Somos el Movimiento 2021. Seleccionada Voluntariado Alianza del Pacífico 2019.

María Estela Jiménez Hernández, es Doctora en Psicología, especialista en motivación al aprendizaje, evaluación de la estimulación familiar y colaboración escuela-hogar para favorecer el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los niños. Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología en la Residencia en Psicología Escolar de la UNAM.

Olga Raquel Rivera Olmos, es Licenciada y Maestra en Psicología (UNAM), especialista en Practicum, Educación básica, prevención del acoso escolar, habilidades socioemocionales, colaboración interprofesional y Sistemas de Protección Infantil. Directora de tres tesis de maestría, coautora de un diplomado, un curso virtual y tres libros sobre los temas anteriores. Tutora y Supervisora de Maestría (UNAM).

Publicaciones destacadas

Jiménez, M. E. (2018). *Colaboración Escuela-Hogar en la Educación Básica*. México. Facultad de Psicología, UNAM.

Jiménez, M. E. (2017) *Usted padre, madre o tutor puede impulsar el bienestar y el futuro de su hija o hijo. Construyamos una mejor sociedad desde el hogar*. Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH México.

Rivera, O. R. y Jiménez, M. E. (2024). *Prevención y atención del acoso escolar en la escuela primaria. Guía para psicólogo escolares*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Contribución de autoría - Credit

María Magdalena Rodríguez Hernández, conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, visualización, redacción - borrador original.

María Estela Jiménez Hernández, administración del proyecto, metodología, recursos, validación, redacción - revisión y edición

Olga Raquel Rivera Olmos, Supervisión

Para más información puede visitar la página oficial en <https://credit.niso.org/>.

Declaración de intereses

Las autoras declaramos no tener ningún conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Declaración de IA generativa en la redacción científica

Las autoras declaramos no haber utilizado ninguna herramienta o software de IA generativa en la realización de este manuscrito.

Financiamiento

Las autoras no recibieron apoyo financiero para la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

Declaración de privacidad

Los nombres y dirección de correo electrónico introducidos en este artículo se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

REFERENCIAS

- Agrinsoni, M. (2016). *Te quiero con el cerebro: Neurología de las emociones, educación y cuidado*. Alcanza.
- Alvarez, A., Peña, L., Hamm, M., & Dimidjian, S. (2021). Understanding children's funds of identity as learners through multimodal self-expressions in Mexico City. *Learning, Culture and Social Interaction* (29), 1-16.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. State University of California Press.
- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning. Differentiating instruction for the 21st century*. Thousand, Oaks, Cal.: Corwin, A Sage Company, Caps. 1 y 3.
- Capasso, V. (2016). Arte post inundación en la ciudad de La Plata. *De Arte*. 15.
- CASEL (2023). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. y 31. 24 de abril 2019 (México).
- Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE.
- Cruz, P. y Jiménez, M. E. (2021). *Escribo mis sentimientos*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. D. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Echarri, F., Barrio, T. y Urpi, C. (2021). El color del COVID-19: un programa de creatividad para gestionar las emociones en una época de pandemia. *Icono 14*, 19(2), 288-311
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Ediciones Morata.
- Fonseca, M. I, Jiménez, M. E., Rivera, O. R., y Romero, P. (2022). *Adaptación del Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales y Emocionales a nivel de primaria (adaptado de Losada, 2015 del instrumento original de Gresham y Elliott, 2008)*. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), pp. 397-417.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Marie-France, D. (2013). Improving Emotion Comprehension and social skills in early childhood through Philosophy for Children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Gravante, T., y Poma, A. (2020). Manejo emocional y acción colectiva: las emociones en la arena de la lucha política. *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, 36(108), 595-618.
- Guzmán-Sandoval, V. (2020). *Manejo integral del dolor. El alivio del dolor como un derecho humano*. CENEJUS.
- Ibáñez-Alfonso, L., Ojeda-Avellaneda, A., Gómez-Rodríguez-A., y Cárcamo-Troconis. E. (2023). *Biblioterapia: estrategia para el bienestar emocional en niños durante la pandemia COVID-19*, 20(1):105-118.
- Jiménez, M. E. (2018). *Colaboración escuela-hogar en la educación básica*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- López-Pereyra M., Armenta-Huarte, C., Gómez, M., y Puerto, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53-70.
- Madrazo, C. (2020). *Un camino para ser y trascender*. Instituto de Mediación Pedagógica.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- ONU (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Ortega, C. (2014). *Arte y Educación: binomio multidimensional*. OEI.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International Academy of Education. Educational Practices Series. Belley France: Gonnet Imprimeur.
- Pennebaker J., & Smyth, J. (2016). *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain*. New York: The Guilford Press.
- Peña, L., McKimmy, C., Shedro, M., Ashar, Y., Alvarez, A., Price, E., & Dimidjian, S. (2021)

- Teaching as Mediation: Exploring the Impacts of a Teacher Training Program on Generating Social and Emotional Learning Environments. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(1), 25-46.
- Pérez, D. (2020). Libros que educan y curan: Una aproximación a la Terapia Narrativa como alternativa para el manejo del dolor. En: Guzmán-Sandoval, V. (Ed). *Manejo integral del dolor. El alivio del dolor como un derecho humano*. CENEJUS.
- Porcar, I., Cruz, E., y Álvarez, A. (22 de julio 2022). *Primeros Auxilios Psicológicos*. <https://www.coursera.org/learn/pap?action=enroll>
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia escuchar, investigar y aprender*. Morata.
- Ripoll, M. (2018). *Adolescencia y las emociones representadas a través del arte*. International Conference on Innovation, Documentation and Education.
- Rogoff, B., Goodman, C. & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University Press.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Nueva Escuela Mexicana. Marco curricular en el Campo formativo: De lo Humano y lo comunitario*.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- UNESCO (2020). *La educación en tiempos de Pandemia de COVID-19*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Vargas, M., García, Y., Méndez, A. y Flores, N. (2021). La importancia de la filosofía para niños en el contexto de la pandemia. *Revista RELEP*, 3(2).63 - 83.
- Varona, F. (2017). La intervención apreciativa: Una nueva manera de descubrir, crear, compartir e implementar conocimiento para el cambio en instituciones gubernamentales o privadas. *Investigación & Desarrollo*, 15(2), 394-419.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*.



Impacto de dos estrategias didácticas en las emociones académicas de estudiantes de bachillerato durante la pandemia¹

Impact of two didactic strategies on the academic emotions of high school students during the pandemic

Ana Fernanda Sánchez Hernández²

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

Benilde García Cabrero

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

RESUMEN

Durante la pandemia, la enseñanza sufrió cambios importantes que afectaron el estado emocional de las y los estudiantes. Este estudio investigó el efecto de dos métodos de enseñanza: el cambio conceptual y la clase expositiva, sobre las emociones académicas de estudiantes de bachillerato durante el confinamiento. Se utilizó un diseño de grupos independientes con evaluaciones pre y post test y un enfoque de análisis de datos mixto. El Inventario de Emociones Académicas en Tareas Matemáticas (INETAM) se utilizó para medir las emociones positivas (entusiasmo, disfrute) y negativas (frustración y aburrimiento). Los resultados mostraron que sólo la estrategia de cambio conceptual disminuyó significativamente las emociones negativas. Esto sugiere que las técnicas didácticas interactivas son más efectivas para fomentar emociones académicas positivas y disminuir las negativas, lo cual enfatiza la importancia de adaptar las prácticas educativas para apoyar el bienestar emocional del alumnado, particularmente en situaciones difíciles y subraya la necesidad de continuar explorando estrategias pedagógicas efectivas en el contexto educativo post pandemia

PALABRAS CLAVE

emociones académicas, cambio conceptual, estrategias pedagógicas, pandemia

ABSTRACT

During the pandemic, teaching and learning suffered significant changes that impacted the students' emotional state. This study investigated the effect of two teaching methods, conceptual change, and lecture, on the academic emotions of high school students during confinement. An independent-group design with pre- and post-test assessments and a mixed data analysis approach were used. The Inventory of Academic Emotions (INETAM) was used to measure positive emotions (enthusiasm, enjoyment) and negative emotions (frustration and boredom). The results showed that only the conceptual change strategy significantly diminished negative emotions. This suggests that interactive teaching techniques are more effective in fostering positive academic emotions and decreasing negative ones, which emphasizes the importance of adapting educational practices to support students' emotional well-being, particularly in demanding situations and stresses the need to continue exploring effective pedagogical strategies in the post-pandemic educational context.

KEYWORDS

academic emotions, conceptual change, pedagogical strategies, pandemic.

¹ **AGRADECIMIENTOS:** Este trabajo se realizó gracias al apoyo al proyecto PAPIIT: "Efectos de un programa de entrenamiento para asesores de matemáticas de B@UNAM sobre el sentido de agencia, toma de decisiones y rendimiento académico de los alumnos", con clave IN307120.

² **AUTORA PARA CORRESPONDENCIA:** Ana Fernanda Sánchez Hernández anafsh@gmail.com

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite la obra original.

INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 no solo ha representado un desafío de salud en todo el mundo, sino que también ha ocasionado profundas transformaciones en el ámbito de la educación (Aslan et al., 2020; Gaeta et al., 2021). Este artículo analiza el papel que juegan las emociones académicas en los procesos motivacionales y el desempeño académico. (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz et al., 2002, Pekrun, Elliot et al., 2009; Pekrun, Goetz, Frenzel et al., 2011; Pekrun y Stephens, 2012). Las emociones académicas son aquellas que se asocian con el aprendizaje, la enseñanza en el aula y los logros académicos. Emociones como el orgullo por los éxitos alcanzados y la frustración ante los fracasos, son algunas de las emociones académicas que están presentes en las aulas de clase de todos los niveles educativos. Observar y valorar estas emociones puede aportar información valiosa sobre cómo el estudiantado las experimenta y gestiona en un contexto tan fluctuante y desafiante como el de la pandemia.

El objetivo general de la presente investigación fue analizar el efecto de dos métodos de enseñanza: el cambio conceptual y la clase expositiva, sobre las emociones académicas de estudiantes de bachillerato durante el confinamiento por la pandemia. Este periodo, marcado por cambios significativos en la modalidad de enseñanza y aprendizaje, presentó desafíos únicos que afectaron las experiencias y las emociones académicas del estudiantado (Barrot et al., 2021; González et al., 2020; du Plessis y van der Westhuizen, 2021; Gaeta et al., 2021). Esta investigación no solo buscó identificar las emociones de logro experimentadas por las y los estudiantes, sino también entender cómo las estrategias didácticas utilizadas para promover la comprensión y aplicación de los contenidos de la asignatura impactaron en estas emociones. Del objetivo general se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar una propuesta didáctica basada en el conflicto cognoscitivo que favoreciera el proceso de cambio conceptual.
2. Determinar qué tipo de emociones académicas favoreció la estrategia didáctica basada en el conflicto cognoscitivo. y las preguntas de investigación que guiaron este estudio fueron:
3. ¿La propuesta didáctica de cinco pasos basada en el conflicto cognoscitivo favorece el proceso de cambio conceptual?
4. ¿Qué tipo de emociones académicas favorece la propuesta didáctica basada en el conflicto cognoscitivo?

Para investigar estos procesos, se utilizó un diseño de dos grupos independientes con pretest postest y un enfoque de análisis mixto que incorporó métodos cuantitativos y cualitativos. Se aplicó la estrategia didáctica de cambio conceptual basada en el conflicto cognoscitivo para activar la reestructuración de

concepciones y conocimientos previos (Poza, 2013). Además, se realizó un muestreo por conveniencia para seleccionar los participantes, aprovechando la disponibilidad y accesibilidad de los grupos en el contexto educativo afectado por la pandemia. Asimismo, se utilizó el Inventario de Emociones Académicas en Tareas Matemáticas (INETAM) (Gómez et al., 2020) para evaluar las emociones académicas, en particular dos emociones positivas: entusiasmo y disfrute, y dos emociones negativas: aburrimiento y frustración. Esto permitió un análisis detallado de las emociones académicas en un contexto único, proporcionando información valiosa, tanto científica, como práctica. Estos hallazgos pueden ser de utilidad para que los docentes desarrollen estrategias más efectivas para apoyar el bienestar emocional y académico de las y los estudiantes en circunstancias desafiantes, tales como una pandemia global (Radu et al., 2020; de la Fuente et al., 2020; Caskurlu et al., 2021; Karakaya, 2021; Wu et al., 2021).

Impacto Emocional de la Enseñanza a Distancia

Aunque la pandemia por COVID-19 ha concluido, las secuelas emocionales de esta experiencia continúan afectando a estudiantes de nivel medio superior. Los desafíos enfrentados durante este periodo, como el aislamiento social, la incertidumbre acerca del futuro educativo y profesional, y la adaptación a un modelo de aprendizaje virtual, contribuyeron a un aumento en los niveles de estrés, ansiedad y depresión (Odriozola-González et al., 2020; Saravanan et al., 2020; Simamora, 2020; Walters et al., 2022). Investigaciones como las de Linh y Trang (2020), Elmer et al., (2020), Almaiah et al., 2020 y Gaeta et al., 2021, han evidenciado estos efectos, sugiriendo que los impactos emocionales de la pandemia pueden ser tanto profundos como prolongados.

Sin embargo, no todas las secuelas emocionales son negativas. La necesidad de adaptarse rápidamente a la enseñanza a distancia permitió que algunos estudiantes desarrollaran una mayor resiliencia y autonomía. Algunas investigaciones detectaron que afrontar desafíos como los de la pandemia pudo ayudar a fortalecer la autoeficacia del estudiantado (Aguilera-Hermida et al., 2021; Aldhahi et al., 2022; Tsai et al., 2020), lo que puede traducirse en una mayor confianza en sí mismos y en el desarrollo de habilidades para enfrentar desafíos futuros, tanto académicos como personales (Adarkwah, 2021; Carter et al., 2020; Gelles et al., 2020; Yamaguchi et al., 2020). Además, algunas investigaciones reportan que la familiarización con herramientas tecnológicas y habilidades de comunicación digital representa un logro importante (Aguilera-Hermida et al., 2021; García et al., 2018).

En otros casos, la experiencia de aprendizaje a distancia también permitió el desarrollo de habilidades como el manejo del tiempo, la autodisciplina y la autogestión (Heo y Bonk, 2021). La adaptación a este nuevo modo de aprendizaje promovió una mayor responsabilidad personal y una mejor

gestión de tareas y plazos (García et al., 2018; Hew et al., 2020). Estas habilidades, valiosas en contextos académicos, personales y profesionales, también pueden preparar a las y los estudiantes para enfrentar retos en un mundo moderno y cambiante.

Emociones Académicas

Las emociones académicas son aquellas que se relacionan con el éxito o fracaso académico (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Titz et al., 2002, Pekrun, Elliot et al., 2009, Pekrun, Goetz, Frenzel et al., 2011; Pekrun y Stephens, 2012). El estudio de estas emociones es importante porque influyen directamente tanto el aprendizaje como el bienestar psicológico del estudiantado (Yu et al., 2020; Zhao y Liu, 2022). No obstante, como se observa en la tabla 1, es tal la variedad de emociones que se pueden experimentar en los ambientes escolares, que para abordar su estudio de manera más organizada y comprender el impacto que tienen en el aprendizaje, se han dividido en cuatro categorías: emociones de logro, epistémicas, tópicas y sociales (Pekrun, 2014).

Como se muestra en la tabla 1, la emoción de disfrute se clasifica en dos categorías distintas: emociones de logro y emociones tópicas. Es importante comprender que las emociones de logro están intrínsecamente ligadas a las actividades que implican alcanzar objetivos y los resultados de éxito o fracaso que de ellas derivan. En este marco, el disfrute es una emoción positiva que las y los estudiantes experimentan, por ejemplo al lograr comprender un concepto complejo, al tener éxito en un examen o simplemente al disfrutar del proceso de aprendizaje. Este disfrute está asociado con la satisfacción y la alegría que emergen del éxito y del progreso hacia las metas académicas. Por ejemplo, una persona puede disfrutar al resolver un problema matemático complicado, sintiendo una combinación de desafío y competencia que culmina en la satisfacción de haberlo solucionado adecuadamente.

Por otro lado, las emociones tópicas se relacionan con los temas específicos abordados en las clases. En este contexto, el disfrute puede surgir no solo de la actividad de aprendizaje misma, sino también del contenido específico que se estudia. Un tema que resulte particularmente interesante, o que sea presentado de manera atractiva, puede también generar disfrute. Este enfoque amplía la comprensión del disfrute más allá de la mera consecución de objetivos, incorporando el impacto del contenido educativo en la experiencia emocional del estudiante.

Tabla 1
Tipología de emociones académicas

Categoría	Descripción	Emociones
De logro	Están relacionadas con actividades que permiten a los estudiantes experimentar éxito o fracaso.	<ul style="list-style-type: none"> Disfrute (aprendizaje) Esperanza y orgullo (éxito) Ansiedad y vergüenza (fracaso)
Epistémicas	Se vinculan con problemas cognoscitivos relativos a los obstáculos o gratificaciones en la resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> Sorpresa (nuevas tareas) Curiosidad, confusión, frustración y aburrimiento (obstáculos) Entusiasmo (resolución)
Tópicas	Guardan relación con el contenido académico. Sean positivas o negativas, pueden despertar el interés del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> Empatía Ansiedad Disgusto Disfrute
Sociales	Aluden a las percepciones y relaciones que se forman entre estudiante - docente y estudiante - estudiante. Son relevantes en las interacciones en el aula	<ul style="list-style-type: none"> Simpatía Amor y compasión Admiración Desprecio, envidia y enojo

Elaboración propia, con base en Pekrun (2014).

En esta investigación nos enfocamos en las cuatro emociones que mide el INETAM (Gómez et al., 2020); entusiasmo, disfrute, aburrimiento y frustración. Las investigaciones han mostrado que estas emociones específicas tienen un impacto significativo en el rendimiento académico en general (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012). Las emociones positivas como el entusiasmo y el disfrute están asociadas con mejores resultados académicos y una mayor motivación intrínseca, mientras que las emociones negativas como la frustración y el aburrimiento tienden a tener un efecto adverso, reduciendo la motivación y afectando el rendimiento.

Por otro lado, estas cuatro emociones también juegan un rol crucial en la experiencia educativa del estudiantado, especialmente en situaciones complicadas como las que se generaron durante la pandemia (Obergrösser y Stoeger, 2020). El entusiasmo, que generalmente se nutre de la interacción directa y la retroalimentación inmediata en el aula, se vio mermado por la falta de conexión personal y la dinámica limitada del aprendizaje en línea (González et al., 2020; Odriozola-González et al., 2020; Baltà-Salvador et al., 2021).

Los estudiantes encontraron menos oportunidades para la participación y el compromiso, elementos clave para mantener el entusiasmo en el proceso educativo.

El disfrute, que históricamente se relaciona con la satisfacción y la alegría por aprender, se vio desafiado por la transición a la enseñanza en línea. La naturaleza impersonal y a veces monótona de las clases en línea redujo la alegría y satisfacción de las y los estudiantes. Además, la falta de experiencias prácticas y el aislamiento de sus compañeros y maestros disminuyeron la sensación de disfrute y logro. Sin embargo, algunos estudiantes encontraron formas innovadoras de disfrutar del aprendizaje, aprovechando la flexibilidad y la personalización que ofrece la enseñanza a distancia (Alnusairat et al., 2020; Yamaguchi et al., 2020).

El aburrimiento se incrementó notablemente durante este período. La estructura repetitiva y la falta de variedad en las sesiones en línea, junto con la ausencia de cambios de entorno y la interacción social limitada, contribuyeron a una sensación generalizada de tedio y desinterés (Fawaz et al., 2021). Los estudiantes luchaban por mantenerse motivados y comprometidos en un entorno que a menudo carecía de estímulos y desafíos nuevos o en entornos domésticos potencialmente distractores (Pozo et al., 2021; Zhang et al., 2021). Los estudiantes que experimentan aburrimiento pueden evitar participar en discusiones en clase, hacer preguntas o buscar ayuda, lo que limita su aprendizaje y desarrollo académico (Gherheş et al., 2021).

Finalmente, la frustración se convirtió en una emoción común, exacerbada por múltiples factores como problemas técnicos, dificultades en la comprensión de nuevos conceptos sin la ayuda presencial docente, y el estrés de adaptarse a métodos de enseñanza y evaluación desconocidos (Son et al., 2020; Aslan et al., 2020). Esta frustración se vio agravada por la incertidumbre y los desafíos generales que la pandemia trajo a la vida del alumnado, afectando no solo su rendimiento académico, sino también su bienestar emocional.

Tal como se puede observar, la comprensión de las emociones académicas resulta tan compleja como relevante, particularmente bajo las circunstancias únicas de la pandemia. Se ha evidenciado que las emociones académicas juegan un papel fundamental en la adaptación de las y los estudiantes a nuevos entornos educativos (Aguilera-Hermida et al., 2021; Lee et al., 2021; Parker et al., 2021; Yu et al., 2020). A medida que se avanza hacia una comprensión más profunda de estos procesos emocionales, resulta elemental abordar los métodos específicos implementados para la evaluación y análisis de dichas emociones. En el siguiente apartado, se describe el método utilizado en este estudio, y se incluyen

las estrategias cuantitativas y cualitativas empleadas para recolectar y examinar las emociones académicas de un grupo de estudiantes en un período de transformación y desafíos sin precedentes.

MÉTODO

Diseño

Para determinar qué tipo de emociones académicas se generaron a partir de la propuesta didáctica, se utilizó un diseño de dos grupos independientes con pretest - postest; esto es, al inicio y la final de cada intervención, las y los estudiantes respondieron el INETAM (Gómez et al., 2020), un instrumento de autoinforme diseñado para evaluar emociones académicas. Se realizó un muestreo por conveniencia, considerando la disponibilidad y accesibilidad de los grupos de estudiantes que estaban tomando clases en línea, en el contexto educativo afectado por la pandemia.

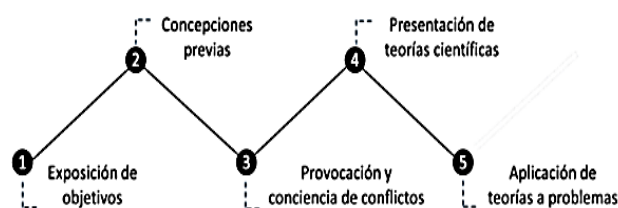
Los datos obtenidos de la aplicación del INETAM, fueron procesados mediante un enfoque cuantitativo; mientras que para el análisis de datos sobre el cambio conceptual generado, se utilizó un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo.

Las variables dependientes evaluadas fueron el cambio conceptual y las emociones académicas. La variable independiente consistió en la implementación de una estrategia didáctica con dos valores: 1. Estrategia innovadora basada en el conflicto cognitivo, que se llevó a cabo siguiendo una secuencia de cinco pasos que se puede ver en la figura 1, y una estrategia didáctica tradicional (clase expositiva).

Figura 1

Secuencia de enseñanza para fomentar el cambio conceptual basada en el conflicto cognitivo

Debido a la contingencia sanitaria por Covid-19, las



intervenciones se realizaron en dos grupos independientes ya establecidos, en los que se llevaron a cabo intervenciones contrastantes, una de corte innovador (cambio conceptual), y otra de corte tradicional (clase expositiva). Ambas intervenciones duraron 50 minutos cada una. En la primera intervención, se aplicó la estrategia didáctica que incluyó la secuencia de instrucción de cinco pasos basada en el conflicto cognoscitivo (Pozo, 2013). En la segunda intervención, se realizó únicamente la exposición del tema; sin utilizar la secuencia de cinco pasos, ni ninguna otra estrategia adicional. A continuación, se describe el número de participantes en ambas intervenciones.

Participantes

En la primera intervención, se trabajó con un grupo de 46 estudiantes (22 mujeres y 24 hombres) de sexto grado de bachillerato. La edad promedio osciló entre los 17 y los 19 años ($M = 17.4$, $DE = 0.62$). Para la segunda intervención se contó con un grupo de 24 estudiantes (14 mujeres y 10 hombres) de sexto grado, con edad promedio entre los 17 y los 19 años ($M = 17.6$, $DE = 0.81$).

Escenarios

La primera intervención se realizó en la ee 2: Erasmo Castellanos Quinto, fue sincrónica a través de la plataforma de Zoom y duró 50 minutos. El tema que se abordó fue *el sentido del tacto*. La segunda intervención se realizó en la UVM, también de manera sincrónica a través de la plataforma de Google meet. El tema que se abordó fue *la motivación*.

Instrumentos

Se utilizó el Inventario de Emociones Académicas en Tareas Matemáticas (INETAM), un instrumento de autoinforme diseñado para la población mexicana, compuesto por 35 reactivos divididos en cuatro subescalas: entusiasmo, disfrute, aburrimiento y **frustración, con respuestas en una escala de tipo Likert** de cuatro opciones que fueron desde 1 = totalmente en desacuerdo, hasta 4 = totalmente de acuerdo (Gómez et al., 2020) (ver anexo 1). Asimismo, para la segunda intervención se aplicó un cuestionario de cinco preguntas elaboradas por la profesora titular del grupo para medir conocimientos declarativos sobre el tema de motivación.

El uso del INETAM en una población de 17 a 19 años es justificable, dada la universalidad de las emociones académicas que mide —entusiasmo, disfrute, frustración y aburrimiento— relevantes en cualquier contexto de aprendizaje. Por otra parte, aunque originalmente fue desarrollado para tareas matemáticas, su aplicación en la asignatura de Psicología es igualmente válida, pues estas emociones son fundamentales en la motivación y el rendimiento académico en diversas disciplinas. La robustez del INETAM, respaldada por procesos rigurosos de validación, garantiza su adaptabilidad y aplicabilidad más allá de la población juvenil inicial. Por tanto, implementar este instrumento entre estudiantes de 17 a 19 años puede proporcionar información valiosa para enriquecer las prácticas educativas y contribuir a la investigación académica, ofreciendo un entendimiento profundo de cómo las emociones influyen en el aprendizaje. Además, la estructura y la validación psicométrica del INETAM aseguran su relevancia en distintos contextos educativos, facilitando su uso efectivo en un ámbito tan pertinente para el estudio de las emociones como lo es la Psicología.

Procedimiento

1. *Medición inicial de emociones académicas*. En las dos intervenciones se realizó la aplicación inicial del INETAM (pretest) a través de un formulario de Google.
2. *Exposición de objetivos (primer paso de la secuencia)*. En las dos intervenciones, se presentaron de manera explícita los objetivos de la clase, los cuales fueron compartidos en pantalla para que todo el estudiantado pudiera visualizarlos. Este paso es fundamental para establecer las expectativas y objetivos claros de la sesión. Al exponer los objetivos de manera explícita y visualizarlos en pantalla, se asegura que todos el alumnado comprende lo que se espera que aprendan y por qué es importante.
3. *Aprendizajes previos (segundo paso de la secuencia)*. En la primera intervención, se activaron los aprendizajes y concepciones previas sobre el sentido del tacto, a través de diversas actividades. Este paso no se llevó a cabo en la segunda intervención. Activar los conocimientos y concepciones previas que el alumnado tienen sobre el tema ayuda a contextualizar la nueva información y facilita el aprendizaje significativo. En la primera intervención, esto se logró mediante actividades que invitaban a compartir y discutir sus entendimientos iniciales del sentido del tacto. Este paso es esencial para identificar y abordar los malentendidos o lagunas en el conocimiento previo que podrían obstaculizar el aprendizaje futuro.
4. *Provocación y toma de conciencia de conflictos empíricos (tercer paso de la secuencia)*. Solo en la primera intervención, se contrastaron los conocimientos previos mencionados en el paso anterior mediante la presentación de situaciones conflictivas. Este paso implica presentar al alumnado situaciones o información que contradiga directamente sus concepciones previas, provocando un conflicto cognitivo. Este conflicto es el motor del cambio conceptual, ya que incita al cuestionamiento y la reevaluación de entendimientos. En la primera intervención, se utilizó este paso para desafiar y expandir las concepciones de las y los estudiantes sobre el sentido del tacto mediante ejemplos y situaciones que mostraban la complejidad y relevancia del tacto en diversos contextos.
5. *Presentación de teorías y conceptos científicos (cuarto paso de la secuencia)*. Después de establecer el conflicto cognitivo, se presentaron las teorías y conceptos científicos que ofrecieron una explicación más precisa y fundamentada del tema. Se realizó a través de una presentación dialogada que permitió a los estudiantes hacer preguntas y explorar los conceptos en profundidad, facilitando una comprensión más clara y una integración del nuevo conocimiento con sus ideas previas. En ambas intervenciones, se realizó una exposición dialogada del tema.
6. *Aplicación de las teorías científicas a los problemas planteados (quinto paso de la secuencia)*. Finalmente, las y los estudiantes aplicaron los conceptos y teorías aprendidos para resolver los problemas que se habían planteado

inicialmente, utilizando la nueva información para reformular sus respuestas y soluciones. Este paso no solo reforzó el aprendizaje, sino que también permitió al alumnado observar la aplicabilidad y relevancia del conocimiento en situaciones reales. En la primera intervención, se retomaron los problemas presentados en la secuencia de cinco pasos y se facilitaron discusiones y reflexiones en equipos de estudiantes con la nueva información proporcionada. Para apoyar este proceso, se utilizaron preguntas orientadoras.

7. Evaluación de la intervención. Exclusivamente en el grupo en donde se hizo una exposición tradicional del tema, se aplicó un breve cuestionario con cinco preguntas que evaluó los conocimientos declarativos de las y los estudiantes. Éste fue diseñado por la docente titular y aplicado por quien suscribe.
8. Medición final de emociones académicas. Al final de ambas intervenciones se realizó la segunda aplicación del INETAM (postest) a través de un formulario de Google.
9. Cierre de la sesión. Las intervenciones concluyeron con procedimientos habituales por parte de las docentes titulares, es decir, haciendo algunos recordatorios y finalizando con una despedida amable.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Proceso de Cambio conceptual

La pandemia de COVID-19 obligó a replantear las condiciones iniciales de esta investigación, por lo que sólo se pudo trabajar con grupos independientes y una sola sesión con cada uno. Estas circunstancias presentan un desafío significativo para evaluar con certeza si ocurrió un auténtico cambio conceptual o si los resultados simplemente se deben al proceso de memorización por parte de las y los estudiantes.

Sin dejar de lado esta limitación significativa, se realizó un análisis cualitativo a través del análisis del discurso, que se centró en tres criterios fundamentales identificados como aspectos esenciales para la construcción del conocimiento necesario para promover el cambio conceptual (Mills, 2016). Estos criterios abarcan: (a) el conocimiento declarativo y procedimental, (b) las conexiones entre la información y (c) la transferencia del conocimiento.

Para el análisis cuantitativo, los tres criterios previamente mencionados, se dividieron en cuatro niveles de logro que incluyeron desde nulo (0), hasta excelente (4). Cada uno de estos niveles proporcionó una descripción detallada de las características que se esperaba encontrar en las reflexiones de las y los estudiantes, lo que permitió evaluar el progreso y la profundidad del cambio conceptual.

Posteriormente se realizó una prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para determinar si las diferencias entre el nivel inicial y el nivel final del proceso de cambio conceptual seguían una distribución normal. Finalmente se realizó una *prueba de Wilcoxon* para determinar si hubo diferencias significativas entre el nivel inicial y final de cambio conceptual.

Emociones académicas

Para conocer el comportamiento general de los datos obtenidos a través del INETAM, se obtuvieron los valores descriptivos, específicamente la media y la desviación estándar para cada una de las subescalas. El INETAM cuenta con una sólida base psicométrica con coeficientes de fiabilidad e índices de ajuste adecuados (Gómez et al., 2020) No obstante, debido a las adaptaciones realizadas para su aplicación (para considerar escenarios virtuales en lugar de aulas de clase), se aplicó un alfa de Cronbach en el pretest y en el postest para medir nuevamente la fiabilidad del instrumento en las cuatro subescalas. Finalmente, para determinar si hubo diferencias significativas entre el pretest y el postest, se realizó una prueba *t* para muestras relacionadas.

RESULTADOS

El objetivo general de la presente investigación fue analizar el efecto de dos métodos de enseñanza: el cambio conceptual y la clase expositiva, sobre las emociones académicas de estudiantes de bachillerato durante el confinamiento por la pandemia. Por lo tanto, se presentan inicialmente los resultados cualitativos y cuantitativos correspondientes a la primera sesión, sobre el proceso de cambio conceptual y posteriormente, se detallan los resultados sobre las emociones académicas en ambas sesiones.

Proceso de cambio conceptual en la intervención 1, realizada con estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria 2.

a) Análisis cualitativo

En la tabla 2 se puede observar un resumen del proceso de cambio conceptual observado en las y los estudiantes durante la intervención educativa basada en preguntas orientadoras. La tabla detalla las concepciones y conocimientos previos del estudiantado al inicio de la sesión (pretest) y las concepciones finales después de la intervención (postest) en tres áreas específicas: la definición del sentido del tacto, la importancia del sentido del tacto, y la definición y ejemplos de tecnología háptica. Se observa un desarrollo significativo desde explicaciones

Tabla 2.

Resumen del proceso de cambio conceptual en la intervención 1 a partir de las preguntas orientadoras

Conocimientos / concepciones al iniciar la sesión (pretest)	Conocimientos / concepciones al finalizar la sesión (postest)
1. Definición del sentido del tacto	
En este primer momento de detección de conocimientos y concepciones previas, la mayoría de los equipos construyeron explicaciones básicas para definir el significado del sentido del tacto. Así mismo, casi todos los estudiantes lo conciben únicamente como un sentido y tal vez el menos importante.	Surgió un cambio entre las concepciones previas que describieron el tacto como uno de los sentidos menos importantes, a explicaciones más precisas a través de ejemplos precisos en contextos situados en escenarios reales.
2. Importancia del sentido del tacto	
Las explicaciones más básicas se organizaron en torno a la posibilidad que brinda el sentido del tacto para percibir las cualidades de los objetos. Otras explicaciones fueron más elaboradas al detallar las relaciones entre el sentido del tacto y otros procesos como las emociones y la convivencia social, además, aportaron ejemplos precisos y pertinentes para ilustrar sus ideas.	Las explicaciones fueron más completas y significativas, enfocadas a exponer la importancia de este sentido en la vida cotidiana. El análisis manifestó que, incluso las actividades más simples como caminar o alimentarnos requieren una gran cantidad de procesamiento táctil e incluyeron la mayoría de las funciones de este sentido. Además, se establecieron relaciones entre las funciones del tacto y otros conceptos como las emociones, la supervivencia y la convivencia.

básicas hasta concepciones más completas y detalladas, indicando un avance en la comprensión y la aplicación del conocimiento en contextos reales y en relación con tecnologías emergentes.

b) Análisis cuantitativo

A partir de los puntajes asignados de acuerdo con los criterios para la construcción del conocimiento necesario para promover el cambio conceptual (Mills, 2016), el promedio general de comprensión conceptual inicial fue de $\bar{x} = 1.5$ y el promedio al finalizar fue de $\bar{x} = 2.3$. Una prueba de *Kolmogórov-Smirnov* mostró que las diferencias entre el nivel inicial y el nivel final no seguían una distribución normal $p < 0.01$, por lo que se realizó una *prueba de Wilcoxon* la cual mostró una diferencia estadística altamente significativa entre el nivel inicial ($Mdn = 1.60$) y el nivel final de comprensión

3. Definición y ejemplos de tecnología háptica

En todos los equipos construyeron implícitamente la definición de tecnología háptica para poder exponer ejemplos adecuados que justificaran sus concepciones de forma convincente.

Los ejemplos aportados estuvieron asociados con la tecnología con la que más contacto tienen los adolescentes, es decir, los dispositivos electrónicos como celulares, tabletas y laptops, y por supuesto, los videojuegos.

Las definiciones de conceptos relacionados con el tacto, aunque breves, fueron correctas y precisas. Además, adecuaron sus concepciones y conocimientos al contexto de la innovación. También evidenciaron la comprensión de los conceptos básicos, hicieron conexiones apropiadas entre las características del tacto y otros conceptos como discapacidad, memoria muscular, agnosias, emociones, relaciones sociales, etc., y los justificaron a través de propuestas coherentes que aludieron a una variedad de campos del conocimiento en los que posiblemente se desenvolverá laboralmente una persona.

conceptual ($Mdn = 2.30$), $z = -5.42$, $p < .0005$. Por tanto, los resultados indican que la propuesta didáctica de cinco pasos basada en la generación de un conflicto cognitivo sí favoreció de forma significativa el proceso de cambio conceptual.

Emociones académicas en ambas sesiones

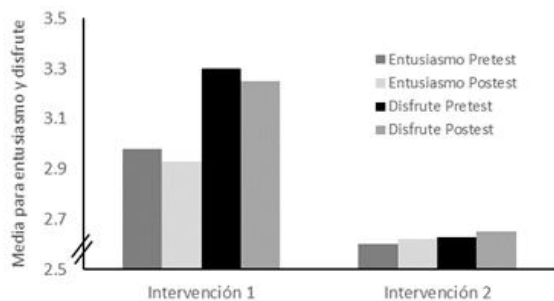
Análisis cuantitativo

Tal como se puede observar en la figura 2, el análisis realizado en ambas intervenciones mostró una tendencia consistente en las cuatro subescalas evaluadas. Específicamente, las emociones positivas, como el entusiasmo y el disfrute, registraron una media más alta en comparación con las emociones negativas de aburrimiento y frustración, tanto en las mediciones del pretest como en las del postest.

Es relevante destacar que en la segunda intervención debido a lo solicitado por la docente titular, se dio prioridad al uso de estrategias tradicionales como forma única de enseñanza, esto significa que la presentación de los contenidos recayó principalmente en la docente, prevalecieron los procedimientos pasivos y mecánicos y las actividades no fomentaron una atmósfera de descubrimiento, interés o utilidad para los alumnos. Y fue justo en esta intervención en la que se presentaron niveles más bajos de entusiasmo y disfrute tanto en la medición inicial como en la final.

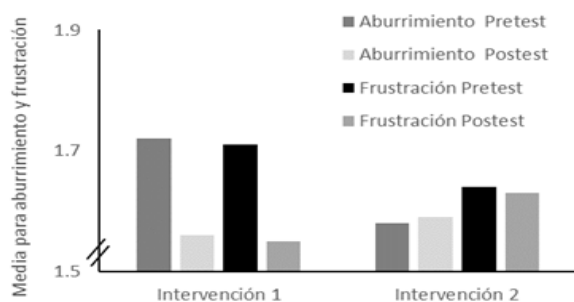
Este aspecto es relevante debido a que las emociones positivas, según varios estudios ([Bosco y García-Cabrero, 2018](#); [Betancurt y Betancurt, 2013](#); [Arguedas, 2016](#)), no solo se perciben como agradables, sino que también influyen en procesos como la atención, motivación, empleo de estrategias de aprendizaje y autorregulación. Además, investigaciones basadas en neuroimagen y neuroquímica ([Willis, 2007](#)) indican que el aprendizaje mejora cuando las experiencias en el aula son placenteras y relacionadas con la vida y los intereses de las y los estudiantes.

Figura 2
Media de entusiasmo y disfrute de pre y post test



Respecto a las dos emociones negativas, en la figura 3 puede observarse que, en la primera intervención, ambas emociones descendieron, este descenso sugiere una aceptación positiva de las y los estudiantes a la estrategia didáctica utilizada en clase, lo que resulta en menos desinterés y desánimo. Sin embargo, en la segunda intervención, el descenso en ambas emociones fue mínimo, lo que implica que, aunque las emociones negativas no aumentan, tampoco disminuyen de manera significativa. Estos hallazgos subrayan la importancia de las estrategias pedagógicas innovadoras como el cambio conceptual, para mantener y mejorar la experiencia emocional del estudiantado en el ámbito académico.

Figura 3
Media de aburrimiento y frustración para pre y post test



Debido a las adaptaciones realizadas al INETAM (Gómez et al., 2020) para esta investigación, se aplicó un alfa de Cronbach tanto en el pretest como en el posttest para medir nuevamente su fiabilidad. Los datos obtenidos en ambas intervenciones se presentan en la tabla 3. La fiabilidad de las 4 escalas tanto en el pretest como en el posttest se ubica entre aceptable y buena ($\alpha > 0.70$).

Finalmente, para determinar si hubo diferencias significativas entre el pretest y el posttest en las cuatro subescalas, se realizó una prueba *t* para muestras relacionadas. Como se puede observar en la tabla 4, para la subescala de *entusiasmo* no hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el posttest en ninguna de las intervenciones. Esto es, el nivel de *entusiasmo* de las y los estudiantes se mantuvo estable a

lo largo de cada una de las clases. Para la escala de *disfrute* sucedió algo similar, en ambas intervenciones el nivel de *disfrute* se mantuvo constante entre pretest y posttest.

Tabla 3.
Nivel de fiabilidad por subescala en ambas intervenciones

Sesión	Entusiasmo		Aburrimiento		Disfrute		Frustración	
	Pre test	Pos test	Pre test	Pos test	Pre test	Post test	Pre test	Pos test
Sesión 1	0.77	0.74	0.85	0.89	0.83	0.88	0.73	0.84
Sesión 2	0.72	0.77	0.79	0.80	0.78	0.80	0.82	0.85

Tabla 4.
Diferencias y nivel de significancia entre el pretest y el posttest para las subescalas de entusiasmo y disfrute

	Entusiasmo		Disfrute	
	<i>t</i>	Significancia	<i>t</i>	Significancia
Sesión 1	1.09	$p > 0.28$	0.89	$p > 0.37$
Sesión 2	0.03	$p > 0.97$	0.03	$p > 0.95$

Para las escalas de aburrimiento y frustración el comportamiento fue más variable como se puede observar en la tabla 5. Para la escala de *aburrimiento* hubo diferencias muy significativas en la primera intervención; $t(45) = 4.09$, $p < 0.0001$, esto significa que se redujo el nivel de *aburrimiento* entre pretest y posttest. En la segunda intervención el nivel de aburrimiento no sufrió variaciones.

Tabla 5.
Diferencias y nivel de significancia entre el pretest y el posttest para las subescalas de aburrimiento y frustración

	Aburrimiento		Frustración	
	<i>t</i>	Significancia	<i>t</i>	Significancia
Sesión 1	4.09	$p < 0.0001$	2.82	$p < 0.007$
Sesión 2	0.01	$p > 0.98$	0.21	$p > 0.83$

Finalmente, para la escala de *frustración* también hubo diferencias significativas en la primera intervención; $t(45) = 2.82$, $p < 0.007$. Esto significa que se redujo el nivel de *frustración* entre pretest y posttest. En la segunda intervención los niveles de *frustración* se mantuvieron estables entre pretest y posttest.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de la presente investigación consistió en analizar el efecto de dos métodos de enseñanza: el cambio conceptual y la clase expositiva, sobre las emociones académicas de estudiantes de bachillerato durante el confinamiento por la pandemia. Una limitación significativa de esta investigación fue la imposibilidad de evaluar con certeza un cambio conceptual auténtico debido a las restricciones de la pandemia. Sin embargo, se logró identificar que, a pesar de estas limitaciones, las emociones académicas pueden verse

positivamente influenciadas por estrategias didácticas alternativas a las clases tradicionales.

Los resultados mostraron una tendencia consistente en ambas intervenciones, donde las emociones de entusiasmo y disfrute registraron puntuaciones más altas que las de aburrimiento y frustración, tanto en el pretest como en el postest. Esto indica que las emociones académicas, como el disfrute y el entusiasmo, pueden mejorar significativamente cuando se implementan estrategias didácticas participativas en contraposición a las clases tradicionales ([García-Cabrero y Pineda, 2019](#)).

Específicamente, en la primera intervención, donde se aplicó una estrategia didáctica basada en el conflicto cognitivo, se observó una reducción significativa en las emociones negativas de aburrimiento y frustración. Esto sugiere una aceptación positiva de las y los estudiantes hacia la estrategia didáctica, lo que resulta en un mayor interés y menor desánimo.

Por el contrario, en la segunda intervención, donde se utilizó una estrategia de enseñanza más tradicional, el descenso en emociones negativas fue mínimo, lo que indica que, aunque estas emociones no aumentaron, tampoco disminuyeron de manera significativa.

Dada la tendencia observada al presente, en la que aún prevalecen las afectaciones emocionales en el ámbito académico, es necesario seguir estudiando las emociones académicas en un entorno post pandemia. Esta investigación subraya la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que no solo se centren en el logro académico, sino también en el bienestar emocional del estudiantado. Es esencial considerar cómo las emociones académicas afectan tanto el aprendizaje como el bienestar psicológico de las y los estudiantes, particularmente bajo circunstancias cambiantes y desafiantes.

En conclusión, este estudio destaca la complejidad y relevancia de comprender las emociones académicas en un contexto educativo transformado por la pandemia. Aunque las circunstancias impidieron una evaluación más amplia del cambio conceptual, los hallazgos sugieren que las estrategias didácticas que priorizan experiencias de aprendizaje agradables y relevantes pueden mejorar las emociones académicas. Dado el impacto continuo de la pandemia en el bienestar emocional de las y los estudiantes, resulta imprescindible seguir investigando y adaptando las prácticas educativas post pandemia para apoyar el desarrollo emocional y académico en los escenarios educativos.

Notas sobre las autoras

Benilde García Cabrero, es profesora en los programas de licenciatura, maestría y doctorado en psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM. Es miembro del SNI, Nivel III. Sus líneas de investigación incluyen: promoción y evaluación de habilidades cognitivas y socioemocionales, uso de tecnologías digitales en educación, evaluación de la docencia, y formación cívica y ética.

Ana Fernanda Sánchez Hernández, es Maestra en Docencia para la Educación Media Superior por la UNAM, profesora y supervisora del Programa de Maestría con Residencia en Psicología Escolar. Investiga procesos cognitivos y habilidades socioemocionales, colabora en la planeación y desarrollo de MOOCs, y participa en el Programa de Fortalecimiento Académico, orientado al fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioemocionales.

Publicaciones destacadas

García-Cabrero, B., Ponce, S., Martínez, Y., Rodríguez, E., Sánchez, A. F., Becerril, M. S., Martínez, G., y Rangel, M. A. (2022). A case study describing how the PSS-SEL Toolbox was used in Mexico to design a MOOC on SEL [Case study]. *EASEL Lab at Harvard University and the INEE PSS- SEL Collaborative*. http://inee.exploresel.gse.harvard.edu/case-studies/Mexico%20-%20UNAM%20_%20AtentaMente.pdf

Contribución de autoría - CrediT

Ana Fernanda Sánchez Hernández: Redacción - borrador original, análisis formal, investigación

Benilde García Cabrero: Redacción - revisión y edición, conceptualización y supervisión.

Para más información puede visitar la página oficial en <https://credit.niso.org/>.

Declaración de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés para la publicación de este artículo.

Declaración de IA generativa en la redacción científica

Las autoras declaran no haber utilizado ninguna herramienta o software de IA generativa en la realización de este manuscrito.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo electrónico proporcionados a la Revista de Psicología Educativa se usarán exclusivamente para los fines declarados en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

REFERENCIAS

- Adarkwah, M. A. (2021). "I'm not against online teaching, but what about us?": ICT in Ghana post Covid-19. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1665-1685. MA. "I'm not against online teaching, but what about us?": ICT in Ghana post Covid-19. *Education and Information Technologies* 26(2),1665-1685. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10331-z>
- Aguilera-Hermida, A. P., Quiroga-Garza, A., Gómez-Mendoza, S., Del Río Villanueva, C. A., y Avolio Alecchi, B. (2021). Comparison of Students' Use and Acceptance of Emergency Online Learning due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey. *Education and Information Technologies*. 26, 6823-6845. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10473-8>
- Aldhahi, M. I., Alqahtani, A. S., y Baattaiah, B. A. (2022). Exploring the relationship between students' learning satisfaction and self-efficacy during the emergency transition to remote learning amid the coronavirus pandemic: a cross-sectional study. *Education and Information Technologies*. 27, 1323-1340. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10644-7>
- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., y Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25, 5261-5280. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10219-y>
- Alnusairat, S., Al Maani, D., y Al-Jokhadar, A. (2020). Architecture students' satisfaction with and perceptions of online design studios during COVID-19 lockdown: the case of Jordan universities. *International Journal of Architectural Research*, 15(1), 219-236. <https://doi.org/10.1108/ARCH-09-2020-0195>
- Arguedas, I. (2016). Involucramiento de las y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.1.004>
- Aslan, I., Ochnik, D., y Çınar, O. (2020). Exploring perceived stress among students in Turkey during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8961. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238961>
- Baltà-Salvador, R., Olmedo-Torre, N., Peña, M., y Renta-Davids, A. (2021). Academic and emotional effects of online learning during the COVID-19 pandemic on engineering students. *Educ Inf Technol*, 26, 7407-7434. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10593-1>
- Barrot, J. S., Llenares, I. I., y Del Rosario, L. S. (2021). Students' online learning challenges during the pandemic and how they cope with them: The case of the Philippines. *Education and information technologies*, 26(6), 7321-7338. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10589-x>
- Betancur, D. y Betancur J. (2013) Importancia de las emociones en la adquisición de nuevos aprendizajes mediatizados por aspectos relacionales. *Senderos pedagógicos*, 1(4), 55-60. <https://doi.org/10.53995/rsp.v4i4.265>
- Bosco, D., y García-Cabrero, B. (2018). Sin emoción no hay aprendizaje: Creencias docentes de facilitadores y tutores del Bachillerato a distancia en México. <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/8llpU7P5LsKrTq4VQhr86AtpIRlcbH2LTc6UikIK.pdf>
- Carter, R. A., Jr., Rice, M., Yang, S., y Jacson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321-329. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>
- Caskurlu, S., Richardson, J. C., Alamri, H. A., Chartier, K., Farmer, T., Janakiraman, S., Strait, M., y Yang, M. (2021). Cognitive load and online course quality: insights from instructional designers in a higher education context. *Br. J. Educ. Technol.* 52, 584-605. <https://doi.org/10.1111/bjet.13043>
- De la Fuente, J., Peralta-Sánchez, F. J., Martínez-Vicente, J. M., Santos, F. H., Fadda, S., y Gaeta-González, M. L. (2020). Do learning approaches set the stage for emotional well-being in college students? *Sustainability*, 12(17), 6984. <https://doi.org/10.3390/su12176984>
- Du Plessis, E., y van der Westhuizen, G. (2021). Covid-19's Emotional Toll on Students: Experiences during Online Assessments in an Open and Distance Learning Programme. *UnisaRxiv*. <https://doi.org/10.25159/UnisaRxiv/000011.v1>
- Elmer, T., Mepham, K., y Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS One*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Fawaz, M., Al Nakhal, M., y Itani, M. (2021). COVID-19 quarantine stressors and management among Lebanese students: A qualitative study. *Current Psychology*. 41(11):7628-7635. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01307-w>
- Gaeta, M. L., Gaeta, L., y Rodríguez, M. D. S. (2021). The impact of COVID-19 home confinement on mexican

- university students: emotions, coping strategies, and self-regulated learning. *Front. Psychol.* 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642823>
- García, R., Falkner, K., y Vivian, R. (2018). Systematic literature review: Self-regulated learning strategies using e-learning tools for computer science. *Computers y Education*, 123, 150-163. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.006>
- García-Cabrero, B., y Pineda, V. (2019). Motivación y emociones: Ingredientes esenciales del interés y el involucramiento en el aprendizaje en línea. *Revista mexicana de Bachillerato a Distancia*, 21(11), 131-139. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68553>
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A., y Mejia, J. A. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, 10, 304. <https://doi.org/10.3390/educsci10110304>
- Gherheş, V., Şimon, S., y Para, I. (2021). Analysing Students' Reasons for Keeping Their Webcams on or off during Online Classes. *Sustainability*, 13(6), 3203. <http://dx.doi.org/10.3390/su13063203>
- Gómez, O., García-Cabrero, B., Hoover, M., Castañeda-Figueiras, S., Guevara, Y. (2020). Achievement Emotions in Mathematics: Design and Evidence of Validity of a Self-Report Scale. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 233-247. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p233>
- Gonzalez, T., De la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., y Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS One*, 15(10), e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Heo, H., y Bonk, C. J. (2021). Enhancing learning engagement during COVID-19 pandemic: self-efficacy in time management, technology use, and online learning environments. *J. Comput. Assist. Learn.* 37, 1640-1652. <https://doi.org/10.1111/jcal.12603>
- Hew, K. F., Jia, C., Gonda, D. E., y Bai, S. (2020). Transitioning to the "new normal" of learning in unpredictable times: Pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00234-x>
- Karakaya, K. (2021). Design considerations in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: a human-centered approach. *Educ. Technol. Res. Dev.* 69, 295-299. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09884-0>
- Lee, J., So, H. J., Ha, S., y Kim, E. (2021). Unpacking academic emotions in asynchronous video-based learning: focusing on Korean learners' affective experiences. *Asia-Pacific Edu. Res.* 30, 247-261. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00565-x>
- Linh, P. D., y Trang, T. N. (2020). Pandemic, social distancing, and social work education: students' satisfaction with online education in Vietnam. *Social Work Education*, 39(8), 1074-1083. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1823365>
- Mills, S. (2016). Conceptual understanding: A concept analysis. *The Qualitative Report*, 21(3), 546. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2308>
- Obergriesser, S., y Stoeger, H. (2020). Students' emotions of enjoyment and boredom and their use of cognitive learning strategies-How do they affect one another? *Learn. Instruct.* 66, 101285. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruct.2019.101285>
- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Iruirtia, M. J., y de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Parker, P. C., Perry, R. P., Hamm, J. M., Chipperfield, J. G., Pekrun, R., Dryden, R. P., Daniels, L., y Tze, V. (2021). A motivation perspective on achievement appraisals, emotions, and performance in an online learning environment. *International Journal of Educational Research*. 108, 101772. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101772>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. Educational practices series. Belley, France: International Academy of Education.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., y Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., y Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Pekrun, R., y Stephens, E. (2012). Individual differences and cultural and contextual factors. En K. R. Harris, S. Graham, T. C. Urdan, J. Royer, y M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (Vol 2, pp. 3-31). American Psychological Association.
- Pozo, J. (2013). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Pozo, J. I., Pérez, M. P., Cabellos, B., y Sánchez, D. (2021). Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns. *Front. Psychol.* 12, 656776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>
- Radu, M. C., Schnakovszky, C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V. A., y Cristea, I. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the quality of educational process: A student survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7770. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217770>
- Saravanan, C., Mahmoud, I., y Elshami, W. (2020). Knowledge, anxiety, fear, and psychological distress about COVID-19 Among university students in the United Arab Emirates. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 582189. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.582189>
- Simamora, R. M. (2020). The challenges of online learning during the COVID-19 pandemic: an essay analysis of performing arts education students. *Studies in Learning and Teaching*, 1(2), 86-103. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i2.38>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., y Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Tsai, C. L., Cho, M. H., y Marra, R. (2020). The self-efficacy questionnaire for online learning (SeQoL). *Distance Education*, 41(4), 472-489. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821604>
- Walters, T., Simkiss, N. J., y Snowden, R. J. (2022). Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: the impact on mental wellbeing and specific learning difficulties. *British Journal of Education Psychology*. 92(3), 843-860. <https://doi.org/10.1111/bjep.12475>
- Willis, J. (2007). *The neuroscience of joyful education*. *Educational Leadership*, 64(9).
- Wu, C., Jing, B., Gong, X., Mou, Y., y Li, J. (2021). Student's Learning Strategies and Academic Emotions: Their Influence on Learning Satisfaction During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 12:717683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717683>
- Yamaguchi, K., Takebayashi, Y., Miyamae, M., Komazawa, A., Yokoyama, C., y Ito, M. (2020). Role of Focusing on the Positive Side During COVID-19 Outbreak: Mental Health Perspective from Positive Psychology. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S49-S50. <https://doi.org/10.1037/tra0000807>
- Yu, J., Huang, C., Han, Z., y He, T. (2020). Investigating the influence of interaction on learning persistence in online settings: moderation or mediation of academic emotions? *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17(7), 2320. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072320>
- Zhang, K., Wu, S., Xu, Y., Cao, W., y Goetz, T. (2021). Adaptability promotes student engagement under COVID-19: the multiple mediating effects of academic emotion. *Frontiers in Psychology*. 11, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.633265>
- Zhao, J., y Liu, E. (2022) What factors can support students' deep learning in the online environment: The mediating role of learning self-efficacy and positive academic emotions? *Front. Psychol.* 13:1031615. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1031615>

Anexo 1. Inventario de Emociones Académicas para Tareas Matemáticas (INETAM)

PRETEST

Instrucciones: Antes de comenzar la clase de Psicología de hoy, responde qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones.

Cuando pienso en las actividades que realizaré en esta clase, creo que:

- E1. Me sentiré muy bien
- E6. Me resultarán agradables
- E8. Me esforzaré mucho para realizarlas
- E13. Me encantarán
- E16. Me sentiré muy feliz mientras las realizo
- E19. Desearé más tiempo para realizarlas
- E32. Desearé saber el resultado correcto de dichas actividades
- E35. Experimentaré mucha energía mientras las realizo
- A2. Sentiré que no tengo fuerza en mi cuerpo
- A4. Me sentiré muy cansada(o) mientras las realizo
- A11. Desearé dejarlas incompletas
- A12. Desearé hacer algo menos aburrido
- A21. Me sentiré completamente sin energía
- A26. Desearé quedarme dormida(o)
- A28. Otros podrán notar que estoy aburrida(o)
- A33. Me sentiré aburrida(o) mientras las realizo
- A34. Realizar las actividades me hará sentir débil
- D3. Disfrutaré realizándolas
- D5. Serán actividades que me llamarán la atención
- D10. Desearé realizarlas correctamente
- D14. Me harán sentir bien
- D15. Me esforzaré por entender lo que tengo que hacer
- D18. Me propondré realizarlas correctamente
- D20. Disfrutaré haciéndolas
- D22. Experimentaré suficiente energía para realizarlas
- D27. Notaré cuando disfrute realizarlas
- D29. Me propondré resolverlas por completo
- F7. Apretaré los puños o los dientes mientras las realizo
- F9. Sentiré tensión mientras las realizo
- F17. Me harán sentir frustración
- F23. Sentiré un nudo en el estómago mientras las realizo
- F24. Sentiré el impulso de golpear o lanzar algo mientras las realizo
- F25. Tendré el impulso de hacer algo para dejar de sentirme tan mal
- F30. Desearé hacer actividades más fáciles
- F31. Experimentaré sensaciones desagradables en mi cuerpo

POSTEST

Instrucciones: Después de la clase de Psicología de hoy, responde qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones.

Cuando pienso en las actividades que realicé en esta clase, creo que:

- E1. Me sentí muy bien
- E6. Realizarlas me resultó agradable
- E8. Hice un gran esfuerzo para realizarlas
- E13. Me encantó realizarlas

- E16. Me sentí muy feliz mientras las realizaba
- E19. Necesité más tiempo para seguir haciéndolas
- E32. Quise saber el resultado correcto de las actividades
- E35. Experimenté mucha energía mientras las hacía
- A2. Sentí que no tenía fuerza en mi cuerpo
- A4. Me sentí muy cansada(o) mientras las realizaba
- A11. Quise dejarlas incompletas
- A12. Quise hacer algo menos aburrido
- A21. Me sentí completamente sin energía
- A26. Quise quedarme dormida(o)
- A28. Otros pueden haber notado que estaba aburrida(o)
- A33. Me sentí aburrida(o) mientras las realizaba
- A34. Hacerlas me hizo sentir débil
- D3. Disfruté realizándolas al igual que cuando hago otras actividades que me gustan
- D5. Me llamaron la atención
- D10. Quise hacerlas correctamente
- D14. Me hizo sentir bien realizarlas
- D15. Me esforcé por entender lo que tenía que hacer
- D18. Me propuse realizarlas correctamente
- D20. Disfruté haciéndolas
- D22. Experimenté suficiente energía para realizarlas
- D27. Noté que estaba disfrutando hacerlas
- D29. Me propuse resolverlas por completo
- F7. Apreté los puños o los dientes mientras las realizaba
- F9. Sentí tensión mientras las realizaba
- F17. Realizarlas me hizo sentir frustración
- F23. Sentí un nudo en el estómago mientras las realizaba
- F24. Sentí el impulso de golpear o lanzar algo mientras las realizaba
- F25. Tuve el impulso de hacer algo para dejar de sentirme tan mal
- F30. Deseé haber realizado una actividad más fácil
- F31. Experimenté sensaciones desagradables en mi cuerpo



Plan de orientación psicopedagógica en un caso de TEA

Psychological guidance plan in a case of TEA

Irene Jiménez Sánchez¹  

Universidad Nacional Autónoma de México, Estado de México, México 

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un conjunto de trastornos del neurodesarrollo que se manifiestan en la infancia y persisten a lo largo de la vida, caracterizados por dificultades en el aprendizaje y la socialización. En este estudio de caso, se presenta la intervención realizada a un niño de 6 años diagnosticado con TEA, cuya docente solicitó apoyo psicopedagógico debido a los desafíos observados en el aula. A través de entrevistas con la profesora, los padres y el propio niño, junto con diversas evaluaciones psicopedagógicas, se identificaron las necesidades específicas del estudiante. La orientación psicopedagógica empleada siguió el modelo Counseling de cuatro fases: 1) Establecimiento de la relación, 2) Evaluación y comprensión del problema, 3) Planificación de la intervención, y 4) Seguimiento y evaluación. Con base en este enfoque, se diseñó una propuesta de intervención adaptada a las características particulares del caso, orientada a mejorar el desempeño académico y social del niño.

ABSTRACT


Autism Spectrum Disorder (ASD) is a set of neurodevelopmental disorders that manifest in childhood and persist throughout life, characterized by difficulties in learning and socialization. This case study presents the intervention carried out on a 6-year-old boy diagnosed with ASD, whose teacher requested psychopedagogical support due to the challenges observed in the classroom. Through interviews with the teacher, the parents and the child himself, along with various psychopedagogical evaluations, the specific needs of the student were identified. The psychopedagogical guidance used followed the four-phase Counseling model: 1) Establishing the relationship, 2) Evaluation and understanding of the problem, 3) Planning the intervention, and 4) Monitoring and evaluation. Based on this approach, an intervention proposal adapted to the particular characteristics of the case was designed, aimed at improving the child's academic and social performance.

PALABRAS CLAVE

Dificultad en el aprendizaje; evaluación; educación

KEYWORDS

Learning difficulty; assessment; education

¹ AUTORA PARA CORRESPONDENCIA: Irene Jimenez Sanchez  irenejs64@hotmail.com

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite la obra original.

INTRODUCCIÓN

Podemos considerar el trastorno del espectro autista como un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo, que comienza en la infancia y permanece toda la vida. Implica alteraciones en la comunicación e interacción social y en los comportamientos, los intereses y las actividades de quien lo padece (Sweileh, Al-Jabi, Sawalha y Zyoud, 2016, citados en [Reynoso, Rangel y Melgar, 2017](#)).

Aunque en México este trastorno no figuraba en la atención psiquiátrica del Perfil Epidemiológico de Salud Mental, para 2013, el número de casos aumentó tanto que se volvió una de las primeras causas de consulta psiquiátrica infantil, volviéndose así en un problema grave de salud pública (Baird, et al., 2006, citados en [Reynoso, Rangel y Melgar, 2017](#)).

Hasta el momento, son numerosas las investigaciones realizadas sobre este trastorno, y a pesar de ello, aún no se han podido determinar claramente las causas del Tea. Sin embargo, hay algunos estudios sugieren que los genes pueden tener influencia, pues hay una relación mujer/hombre de 1.3/16 a 3.3/15.7, por lo que es un trastorno que predomina en varones ([Reynoso, Rangel y Melgar, 2017](#)). Por otro lado, hay evidencia que señala que los síntomas que se encuentran en el espectro autista son resultado de alteraciones más o menos generalizadas del desarrollo de diversas funciones del sistema nervioso central, razón por la cual cobra cada vez más sentido el considerar una multiplicidad de factores cuando hablamos de la etiología del autismo (Folstein, 1999, citado en [López, Rivas y Tobaoda, 2009](#)).

Un primer grupo se centra en las causas primarias patogénicas del autismo, entre ellas las que hacen referencia a anomalías en el entorno psicológico o a problemas orgánicos ligados a anomalías genéticas. Un segundo grupo identifica los desórdenes psicológicos y fisiológicos como rasgos etiológicos, destacando la organización cerebral diferente, los trastornos neurofisiológicos y los déficits cognitivos, perceptivos e incluso sensoriomotores (Folstein, 1999, citado en [López, Rivas y Tobaoda, 2009](#)).

Por su parte Wing (1981, citado en [Coto, 2007](#)) denomina al autismo como un espectro, lo que es útil ya que lo ubica en un amplio rango, por lo que se puede presentar en diversos trastornos como la esclerosis tuberosa, las enfermedades metabólicas y alteraciones genéticas como el síndrome x-frágil. Además, considerarlo un espectro permite tomar en cuenta la sintomatología y clasificarlo en ligero, moderado o severo, lo que facilita el trazo de pautas educativas.

En este sentido, la Comisión Especial en Materia de Atención a la Niñez y Adolescencia con Autismo y

otros Trastornos Generalizados del Desarrollo, propuso iniciativas de reforma entre las que destacan que en todos los niveles de educación pública o privada se garantice que los prestadores de servicio tengan los conocimientos y las condiciones que permitan diseñar planes y programas de intervención en el aula, y su correcta ejecución y adaptación para facilitar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños con TEA, con el fin de coadyuvar a su desarrollo personal, social y educativo (Castillo, 2018). Sin embargo, una correcta intervención no se limita al aula, a las autoridades o los docentes, sino que también es indispensable el apoyo de terapeutas y la familia, además de que considera cada caso en particular para eliminar las barreras de aprendizaje para que los afectados tengan mayor independencia en el con texto familia, escolar y social (Griffin, et al., 2006, citado en [Latorre y Puyuelo, 2016](#)). En este sentido, la Comisión Especial en Materia de Atención a la Niñez y Adolescencia con Autismo y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo, propuso iniciativas de reforma entre las que destacan que en todos los niveles de educación pública o privada se garantice que los prestadores de servicio tengan los conocimientos y las condiciones que permitan diseñar planes y programas de intervención en el aula, y su correcta ejecución y adaptación para facilitar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños con TEA, con el fin de coadyuvar a su desarrollo personal, social y educativo (Castillo, 2018). Sin embargo, una correcta intervención no se limita al aula, a las autoridades o los docentes, sino que también es indispensable el apoyo de terapeutas y la familia, además de que considera cada caso en particular para eliminar las barreras de aprendizaje para que los afectados tengan mayor independencia en el con texto familia, escolar y social (Griffin, et al., 2006, citado en [Latorre y Puyuelo, 2016](#)).

MÉTODO

Se realiza la evaluación a un niño de 6 años, que vive con sus padres y hermanos, pertenece al nivel socioeconómico medio y cursa el preescolar. La docente frente a grupo solicitó apoyo para la atención del pequeño quien fue diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista. El pequeño presenta conductas atípicas y disruptivas, problemas de lenguaje, dificultades de socialización y comunicación entre pares, lo que dificulta el desarrollo de la comunicación y un adecuado proceso de aprendizaje. Además, se lastima a sí mismo golpeándose la cabeza y dejándose caer de rodillas.

El niño es el segundo hijo de tres hermanos y pertenece a una familia funcional. El padre y la madre trabajan. Ambos acudieron a la entrevista. Su hijo es un niño deseado y tiene dos hermanos con quienes juega, aunque también pelea mucho. En general, la familia es muy unida y mantienen una relación cordial; aunque al pequeño se le llega a llamar la

atención en momentos en que se requiere hacerlo.

La madre refiere que durante el desarrollo prenatal llevó un buen control y no padeció ninguna enfermedad, siendo medicamentos como el calcio y el ácido fólico los únicos recetados por el médico tratante. Tampoco se señalan datos de relevancia durante la gestación, por lo que se asume que el embarazo fue normal y sin complicaciones; duró 40 semanas y fue un parto normal y espontáneo. El llanto del bebé al nacer fue inmediato y no hubo necesidad de incubadora. El peso, talla y apgar adecuados.

Con relación a los antecedentes postnatales, se señaló que el niño tomó leche materna durante los primeros tres meses y no hubo ninguna dificultad para succionar. El biberón lo tomó durante dos años y comenzó a comer de manera autónoma a los tres. No necesitó tratamientos posteriores al parto, no presentó malformaciones y tampoco enfermedades ni hospitalizaciones de relevancia.

Respecto al desarrollo psicomotor menciona que controló la cabeza a los 8 meses y se sentó a los 10. Gateó al año, se puso de pie al año y medio y caminó a los 2 años sin ayuda. Tiene un buen control de esfínteres desde los 3 años. Sostiene bien los objetos, su dominancia lateral es diestro, la música le llama la atención, tiene buena habilidad para correr, sus movimientos son bruscos, puede mantenerse con un pie y tiene buena estabilidad física. El ruido le resulta molesto en ocasiones.

Relativo al desarrollo de lenguaje, la madre menciona que no balbuceó y su primera palabra la dijo a los 2 años, mientras que su primera oración a los 4 años, su forma de comunicarse es verbal y directamente; a veces tiene dificultades para comprender instrucciones aun cuando sí atiende las indicaciones. Se le dificulta el habla y ha asistido a terapias.

En cuanto a sus hábitos, duerme 9 horas aproximadamente, por lo regular solo y a veces con su hermano. Hubo momentos en los que tuvo alteraciones de sueño y cuando se llegaba a despertar eran los padres quienes se encontraban al pendiente de la situación. No le cuesta dormir, pero sí levantarse. Come de 3 a 4 veces al día; se entretiene jugando con sus hermanos y viendo televisión. Trata de vestirse solo, pero la mayor parte del tiempo se le ayuda. Le da miedo la obscuridad; le gusta jugar con cosas que imagina, pero hay una gran preferencia por los piratas y los zombies. No tiene amigos de su edad, tampoco amigos imaginarios y juega más de 6 horas al día.

En lo que respecta a sus relaciones familiares, la relación con su mamá es buena pues es con quien más se acerca; la relación con su padre es buena, pero muestra

miedo cuando lo regaña. La mayor parte del tiempo convive con toda la familia, aunque la relación con otros familiares es breve pues solo saluda y se aleja, no socializa con otras personas, principalmente si no los conoce los evita.

Los padres señalan cuando la docente frente a grupo, después de distintas observaciones, notó comportamientos extraños el pequeño exhibía en el aula, lo hizo del conocimiento de ellos. Ahí fue cuando se enteraron de que el pequeño tenía esta condición e inmediatamente acudieron con un especialista en Educación Especial de Audición y Lenguaje; este especialista les recomendó que el niño se integrara en un programa de terapia cognitivo conductual en el servicio de psicología por parte de una institución federal.

En la historia escolar, el alumno ha cursado desde los 3 años el preescolar, siempre en la misma escuela. Asiste con regularidad y a recursado una vez el segundo año. La docente frente a grupo estuvo de acuerdo en que el niño tenía que cursar nuevamente el segundo año ya que su aprendizaje no correspondía con el nivel cursado. No le gusta interactuar con sus compañeros, así que se aísla y los golpea cuando tratan de acercarse. Solo interactúa con la docente frente a grupo y con la maestra de educación física.

También recibe atención del servicio de educación inclusiva del Estado. La docente refirió que el niño no muestra mucho interés en las actividades que no son de su agrado; su motricidad gruesa está bien desarrollada pues en las actividades de educación física lograba tener un buen control y equilibrio del cuerpo. Respecto a la motricidad fina mantiene una buena coordinación de sus dedos al tomar los objetos con el dedo índice y pulgar, aunque el lápiz y los colores los toma con el puño para realizar sus trabajos. Finalmente, la docente señaló que, si la actividad le aburre, hace garabatos.

En cuanto a la motivación, podría considerarse que es prácticamente nula, ya que se aburría constantemente cuando las actividades eran largas, por lo que no lograba concluir con las tareas. También se señaló que es un niño emotivo ya que expresa sus emociones con gestos o llantos. En cuanto a la atención selectiva y sostenida, lograba realizar las actividades cuando se le apoyaba y era capaz de armar rompecabezas, aunque tardaba más del tiempo estimado. Mostraba una buena comprensión a lo que se le decía y su modalidad sensorial era visual y auditiva.

Tanto la evaluación como la intervención se llevaron a cabo en las instalaciones del preescolar; el nivel socioeconómico de las familias que asisten a ese preescolar es predominantemente medio; la mayoría de los alumnos se encuentran bajo el cuidado de sus madres, que principalmente se encuentran dedicadas al hogar, aunque también se encuentran alumnos bajo el cuidado de sus abuelos y/o algún otro familiar.

La escuela cuenta con dirección, 6 salones, baños diferenciados por género, baño para maestras, patio central,

aula de cantos y juegos, aula de computación, biblioteca y un aula de ludoteca. Tiene todos los servicios: agua, luz, drenaje, teléfono e internet. Cuando se llevó a cabo la evaluación, la población escolar estaba conformada por 2 grupos de primero, 2 de segundo y 2 de tercer grado. La escuela es de jornada ampliada, por lo que la estancia se realizó dentro de ese horario. El alumno formaba parte de uno de los dos grupos de segundo grado, el cual contaba con 28 alumnos cuyo rango de edad oscilaba entre los 4 y 5 años.

Procedimiento

Se utilizó el modelo Counseling. De acuerdo con Sanchiz, (2009), lo que se pretende al utilizar este método es desarrollar el autoconocimiento del niño, la aceptación, el crecimiento emocional y los recursos personales. Se hizo esta elección, ya que se trata de un modelo de asesoramiento que permite llevar a cabo una intervención directa e individual, que permite satisfacer las necesidades tanto educativas como personales del niño a través de actividades directas con él, que estén centradas en su desarrollo y que se puedan llevar a cabo en diferentes tiempos y momentos dentro del jardín de niños, en colaboración y acompañamiento tanto de la familia, como del personal docente.

Considerando las cuatro fases del modelo, se trabajó de la siguiente manera:

Fase inicial: comenzó cuando la docente solicitó apoyo a la familia y después a la escuela.

Fase de exploración-valoración: se realizaron algunas pruebas y entrevistas tanto a los padres, como al niño y a la docente, con las cuales confirmamos el diagnóstico y establecimos el problema, así como los objetivos. Durante esta fase también se brindó toda la información pertinente, se aclararon dudas y se firmó el consentimiento informado.

Fase de intervención: durante esta fase, se establecieron los planes de acción para trabajar con el pequeño, tomando como guía los objetivos ya establecidos.

Fase final: durante esta fase, lo ideal es la aplicación de los planes elaborados y evaluar los resultados; desafortunadamente, el tiempo de desarrollo de esta propuesta no permitió que fuera de este modo, ya que ocurrió durante la fase aguda de la pandemia por COVID-19.

Es precisamente la ausencia de la aplicación de la última fase, lo que hace que esta no sea una intervención, sino solamente una propuesta, ya que las actividades derivadas de la evaluación no pudieron ser llevadas a cabo con el niño.

Evaluación Psicopedagógica

La evaluación neuropsicológica tiene como objetivo identificar las áreas cognitivas que pudieran estar alteradas. Se llevó a cabo a partir de la recogida y análisis de la información proporcionada por padres de familia y docente, para identificar las principales áreas de oportunidad del alumno tanto en el ámbito familiar como escolar. Así mismo, se le solicitó al menor realizar diversas actividades y se efectuaron observaciones en el ámbito escolar, tanto dentro como fuera del salón de clases.

Instrumentos Utilizados

Para conocer aspectos importantes respecto al desarrollo y comportamiento del alumno se aplicaron dos entrevistas: a) una estructurada a los padres de familia, de elaboración propia, la cual permitió tener un acercamiento con la familia, para conocer sobre sus antecedentes familiares, factores de riesgo prenatales y antecedentes perinatales que pudiera haber tenido; así mismo, para identificar sus inquietudes y saber de qué manera se trabajaría en la intervención psicopedagógica (Anexo 1) y, b) una entrevista a la docente frente a grupo, elaborada en coordinación con la especialista de la escuela (Anexo 2).

Por otro lado, se utilizó una guía de observación en la que se describieron los diversos factores que determinaron las Necesidades Educativas Especiales y sus principales características (Anexo 3).

Para evaluar el desarrollo y habilidades del niño se diseñaron diversas actividades, las cuales permitieron valorar sus avances. Para registrarlos se utilizó una tabla de evaluación, en la cual se aplicaron los colores del semáforo para indicar la manera en la que el alumno las puede realizar; en el anexo 4 podemos ver algunos ejemplos de esas actividades, las que están resaltadas con verde significa que son realizadas por el alumno sin ningún problema, el color amarillo considera aquellas actividades que trataba de realizar, pero no las concluía o requería ayuda para finalizarlas, y el color rojo para aquellas actividades que el alumno no podía realizar.

Para realizar la evaluación neuropsicológica del niño, se diseñaron varias actividades que permitieran reconocer los siguientes aspectos:

Motricidad gruesa

La prueba de motricidad gruesa aplicada, consistió en que el alumno botara, lanzara, atrapara y pateara una pelota; que trasladara un vaso con agua de un lugar a otro sin derramarla; se mantuviera de puntillas, tuviera control y equilibrio de su cuerpo; corriera, gateara, moviera su cuerpo sin dificultad, saltara con los dos pies juntos, saltara con un pie, camina diez pasos llevando un vaso de agua, pedalea un triciclo; mostrará habilidad para subir y bajar escaleras apoyándose, caminará con los brazos pegados al cuerpo, caminará con los brazos abiertos, caminará sobre un círculo marcado, caminará en

línea recta, caminar hacia atrás, correr sin dificultad, mantener el equilibrio con un pie durante 10 segundos, realizará una marcha adelante, diera saltos largos y tuviera agilidad. Logró realizar la mayoría de los ejercicios a excepción de actividades como la de atrapar una pelota que rebota pues no logró atraparla, pero corrió tras ella para recuperarla. Tampoco logró caminar hacia atrás ya que la mayor parte del tiempo estuvo volteando.

Motricidad Fina

Las actividades con las que se buscó evaluar la motricidad fina del menor fueron: reconocer el tamaño de los objetos sin dificultad; copiar una línea recta, un círculo y un cuadrado; cortar con tijeras; abrir y cerrar los ojos sin problema, sonreír; rodar objetos con los dedos, cepillarse los dientes, abotonar y desabotonar, dibujar seis o más partes de la figura humana, ordenar por tamaño los objetos, construir una torre con seis cubos.

Ejercicios de atención

Consistieron en actividades como unir con una línea figuras iguales, acomodar las piezas del rompecabezas de acuerdo con la imagen, agrupar las figuras de mayor a menor y seguir un patrón de colores.

Ejercicios De Memoria

Constan de actividades como armar un rompecabezas, observar una figura y volverla a armar, encontrar el par en un memorama, y armar una pirámide.

Ejercicios De Funciones

Para evaluar las funciones ejecutivas, se solicitó al alumno buscar un camino en un laberinto, señalar qué prendas se usan en invierno, unir una figura con los números del 1 al 10, y colorear siguiendo una secuencia.

Fonología

Se le pidió describir acento, entonación y ritmo de animales que se muestran en una lámina.

En Lo Morfológico

Se solicitó que distinguiera el género y artículo para cada actividad solicitada.

En Lo Sintáctico

La actividad principal consistió en que ordenara lógicamente varias imágenes presentadas.

Lenguaje Semántico

Para observar el lenguaje semántico, la actividad consistió en mostrarle al alumno 5 láminas con diferentes animales y solicitar que identifique de qué animal se

trata. Posteriormente, se solicitó clasificarlos de acuerdo con su tipo (de la granja, de compañía, etcétera) y finalmente se solicitó que seleccionara un animal de su agrado y lo describiera.

Lenguaje Pragmático

Ejercicio de organización. Se buscó que el alumno lograra identificar una secuencia, señalando qué sucede primero, qué ocurre después y qué pasa al final.

Identificación de personajes. Se solicitó a la mamá una fotografía familiar de unas vacaciones para que el alumno identificara los integrantes de su familia.

Reconocimiento de situaciones. Se mostraron diversas imágenes y se solicitó que las describiera y respondiera algunas preguntas puntuales tales como: ¿lo conoces?, ¿qué te gusta?, ¿qué te gustaría hacer?, etcétera.

Percepción Visual

Estas actividades buscaban identificar la percepción y discriminación visual del alumno. Consisten en colorear una imagen predeterminada (una flor), colorear figuras iguales a un modelo, encontrar diferencias entre dos imágenes, señalar una imagen que está en la misma posición que otras. Unir una imagen con su correspondiente sombra.

Percepción Visual Viso Construcción

Para evaluar la percepción visual se diseñó un pequeño circuito que constó de 4 actividades: caminar en línea recta, gatear, correr en zigzag, al final dar una maroma.

Otras actividades consistieron en: hacer una casa con un tangram siguiendo un modelo, hacer una pirámide y un castillo con bloques y seguir la línea punteada de un dibujo.

Percepción Auditiva

Para evaluar la percepción auditiva del alumno se le vendaron los ojos para que realizara las siguientes actividades:

- Jugar a la gallinita ciega con otros dos compañeros.
- Identificación de dos compañeros distribuidos de la siguiente forma: dos a los laterales, uno enfrente y uno atrás, quienes le tenían que hablar.
- Identificar de dónde proviene un sonido (llanto de un bebé).
- Identificar la voz de su mamá entre dos voces.
- Distinguir el sonido de algunos instrumentos y señalar de dónde provenía: claves, tambor y maracas.

Gnosia

Para identificar su capacidad de reconocer y representar mentalmente el cuerpo como un todo y sus diversas partes se le mostraron varias imágenes: la mitad de la fotografía de su mamá en horizontal, el dibujo de un oso en vertical para que completara la otra mitad.

Por otro lado, para evaluar si el alumno era capaz de reconocer distintos objetos a partir del tacto, se le proporcionaron distintos tipos de tela para que indicara el tipo de textura de qué se trataba.

Otro aspecto importante por evaluar es la capacidad que tiene el individuo para reconocer el mundo, por lo que se le mostraron distintos objetos para que identificara nombre, función y ubicación. Así mismo, se le contó un cuento de la granja solicitando que realizara los sonidos de los animales.

Praxia

La praxia es una función psicológica superior responsable de la capacidad de realizar movimientos intencionados; esto es, son aquellas acciones voluntarias ejercidas en el medio a través de nuestro cuerpo. Para evaluar la forma en que el alumno realiza determinadas acciones, se solicitó que, a partir de una muda de ropa, indicara el orden en el que se debía colocar.

RESULTADOS

Después del análisis de la información recopilada, se propuso como objetivo general de la propuesta de intervención: promover un entorno familiar y escolar que permita que el alumno pueda superar las dificultades que se presenten y faciliten su desarrollo.

De ese objetivo general, se derivaron los siguientes objetivos específicos:

- Proporcionar actividades que, aunque están diseñadas en sesiones dentro del aula, también se pueden realizar en familia, para favorecer la convivencia en ese contexto y que se desarrollen las máximas capacidades del alumno, tanto en el contexto familiar como escolar.
- Aumentar la autonomía del alumno mejorando su participación en las actividades lúdicas de la familia y la escuela.
- Fomentar la participación y comunicación tanto en el área escolar como familiar.
- Realizar juegos para mejorar el desarrollo del niño a nivel de imaginación y creatividad.
- Fomentar hábitos de lectura en los que participe toda la familia y en los que se le pregunte al pequeño sobre lo leído, así como su opinión al respecto.
- Usar juegos de mesa como lotería o memorama para estimular el lenguaje.
- Fomentar la convivencia en familia en cuanto a hábitos de limpieza y de higiene personal.

La propuesta final consta de 10 actividades en 3 sesiones con una duración de 10 a 15 minutos por cada actividad

En las sesiones de intervención con el alumno, se

proponen las siguientes actividades:

Sesión 1 (3 actividades):

Para realizar la actividad 1, se solicitará al alumno que seleccione tres colores de su preferencia con los que la orientadora iluminará los tres primeros carros del tren.

Se indicará al alumno que observe la secuencia que se está siguiendo y posteriormente se le solicitará que ayude a terminar el dibujo. Si se observa que el alumno requiere ayuda se le preguntará “¿qué color va primero? ... ¿luego?... ¿al final?...”. Una vez que concluyó la actividad se sube un poco la complejidad y ahora se le pide que coloree los primeros cinco carritos y repita el patrón de colores que eligió.

Para llevar a cabo la actividad 2 se le mostrará al alumno una lámina que tiene varios medios de transporte (de distintos colores) y se le solicitará que tache o encierre todos aquellos carritos que sean de color rojo. Una vez que concluya esta actividad, se incrementará la complejidad pues se presentarán distintas imágenes que tienen objetos con colores y formas similares (patitos, rieles de tren, carritos) y se solicitará al alumno que encierre o marque todos los que encuentre en ellas.

Sesión 2 (5 actividades):

Para realizar la actividad 1. Se le mostrará al alumno las letras del abecedario en plástico, y se le pedirá que seleccione todas las letras “A” que encuentre.

En la actividad 2. Se le mostrará nuevamente las letras del abecedario y se le pedirá que seleccione las letras de su nombre para después formarlo.

Para la actividad 3. Se le contará al alumno un cuento corto para desarrollar la habilidad de relacionarlo con las tarjetas y seguir un orden lógico.

En la actividad 4. Se le mostrará al alumno unas tarjetas con dibujos sobre la secuencia y seguir un orden lógico de lo que está sucediendo.

En la actividad 5. Se le recordará al alumno las actividades que hemos realizado para que después él nos diga qué hicimos primero, después y al final.

Sesión 3 (3 actividades):

Actividad 1. Se le mostrará al alumno diferentes vestimentas y seleccionará la de su agrado. Una vez que se vista le daremos las indicaciones para que interactúe mediante el juego con sus compañeros de modo que le pidan ayuda y él sea quien les preste la atención a lo que requieran. Posteriormente se le realizarán algunas preguntas referentes a cuáles actividades realiza el personaje seleccionado y finalmente se le solicitará que comente qué fue lo que más le gustó

Actividad 2. Se le contará un cuento al alumno, en cada uno de los párrafos se hará una breve pausa, la cual se utilizará para preguntarle qué personajes intervienen. Una vez terminado, se le preguntará respecto a lo que más le gustó

del cuento y si haría algo para cambiar la situación y en caso afirmativo, se le solicitará que comente qué.

Actividad 3. Para llevar a cabo esta actividad se le mostrarán al niño diversas láminas en las que se observa la preparación de un sándwich; posteriormente se le solicitará que explique los ingredientes y pasos a seguir para tal elaboración

DISCUSIÓN

Considerando que, dadas las condiciones del momento, no se pudo llevar a cabo la aplicación de la propuesta, la discusión está relacionada con el proceso de evaluación y resultados de esta, así como la propuesta de intervención en sí misma. Comenzaremos mencionando que una vez obtenida la información por parte de padres, maestras y utilizando una guía de observación, se analizó la información y se propusieron ejercicios de habilidades físicas y motoras, los cuales nos permitieron observar el desarrollo psicomotor del pequeño, donde se trabajó la motricidad gruesa y fina, ejercicios de atención, de memoria, de funciones, de fonología, morfológicos, sintáctico, lenguaje semántico, pragmático, de percepción visual, viso construcción, percepción auditiva, gnosia y praxia, evaluando y registrando el tiempo que necesitó para realizar cada uno de los ejercicios. Las actividades que le gustaban al niño las realizaba sin problema. Por ejemplo, las clases de música y las de educación física las disfrutaba mucho, por lo que su participación era muy activa. Sin embargo, en las que no tenía habilidad se desesperaba, se enojaba y lloraba; de hecho, hubo actividades en las que no quiso participar y se tuvieron que dejar pendientes para otra ocasión, anticipándole que lo haríamos en otro momento.

De un total de 88 actividades evaluadas, el alumno demostró tener dominio en 80, es decir, en el 90.91%. En este resultado influyó mucho la motivación de sus compañeros, y el hecho de que fueran actividades que le gustaban, como aquellas que tenían que ver con la motricidad fina, la percepción auditiva, gnosia y praxia, la mayoría relacionadas con el juego. Además, también le motivó el que la educadora reconociera su trabajo colocándole una estrella en la frente cuando terminaba sus actividades.

Hubo algunas labores que el alumno no pudo realizar, ya que, al momento de hacerlas, se le complicaban y se aburría. En el caso de la actividad en la que se le pedía utilizar las tijeras, la cual está relacionada con la motricidad fina, su respuesta era enojarse y no seguir, lo anterior debido a su falta de dominio en el uso de la herramienta. En ejercicios de atención, tiene habilidad para iluminar, pero no seguía las instrucciones en el patrón de colores, solo lo hacía con los de su agrado. En el ejercicio de memoria, se le pide observar y armar una

pirámide, lo intenta, pero al no tener el dominio se desespera, tal vez por el nivel de dificultad que conlleva la actividad.

Para evaluarlo en el lenguaje semántico se le presentó una lámina con diferentes animales y se le preguntó quienes pertenecían a una granja; pero él no quiso hablar, solo señaló a todos los animales. En cuanto a la percepción visual se le pedía observar y colorear las imágenes iguales, y en la otra actividad, colorear los que están en la misma posición, pero no supo hacer distinción entre las figuras; lo mismo ocurrió con un tangram donde se le pide observar cómo se construye una casa, pero no logra realizarla, al parecer con estas actividades no se logró captar su atención.

Para poder realizar la evaluación fue muy importante la participación de la docente frente a grupo, la especialista de educación inclusiva, mi participación como orientadora y el de la directora del jardín de niños, lo que permitió realizar modificaciones al plan de trabajo de la educadora para incluir las sesiones que se elaboraron para que el alumno realizara sus actividades.

Los resultados obtenidos en la evaluación, permitieron determinar la propuesta de orientación psicopedagógica individual en la que se proponen nuevas actividades, pero en esta ocasión incluyendo principalmente a la familia y la escuela; además, se consideró el hecho de que es muy importante proponer el juego, pues se trata de una parte fundamental para el desarrollo de habilidades y aprendizajes, y teniendo en cuenta también que el aprendizaje es uno de los canales por los cuales el niño puede desarrollar sus capacidades, las cuales le permitirán abrir paso a la creatividad, atención, memoria y concentración. Algo importante de mencionar, es que el alumno, aun con problemas en el desarrollo de lenguaje, trata de comunicarse con la maestra cuando necesita algo, y cuando no se logra comprender lo que necesita, llora, pero se le brinda la atención. Las actividades propuestas en la orientación psicopedagógica permitirán que mejore sus habilidades de comunicación ya que están diseñadas para reforzar las áreas de oportunidad, mejorar sus habilidades, y están acordes a su edad e intereses.

Los objetivos planteados en las actividades de la propuesta de orientación, están diseñados especialmente para que el alumno logre mejoría en el desarrollo de las capacidades, especialmente en la autonomía, la comunicación, la conducta, la interacción con sus compañeros y la participación en clase; además, permitirán que el alumno mejore sus habilidades y pueda desenvolverse en actividades de la vida cotidiana.

Nota sobre la autora

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) experiencia práctica en el campo de las Necesidades Educativas Especiales. Cuenta con 17 años de

experiencia trabajando para la Secretaría de Educación Pública en el nivel preescolar. De manera particular Brinda terapia a niños con autismo.

Contribución de Autoría - Credit

Irene Jiménez Sánchez: conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, visualización, redacción-borrador original, redacción-revisión y edición. Para más información puede visitar la página oficial en <https://credit.niso.org/>.

Declaración de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Declaración de IA generativa en la redacción científica

La autora declara no haber utilizado ninguna herramienta o software de IA generativa en la realización de este manuscrito.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo electrónico proporcionados a la Revista de Psicología Educativa se usarán exclusivamente para los fines declarados en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

REFERENCIAS

- Coto, M. (2007). Autismo infantil: el estado de la cuestión. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(116), 169-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15311612.pdf>
- Latorre, C., Puyuelo, M. (2016). Análisis del desarrollo lingüístico y comunicativo de un niño con síndrome de Asperger: un estudio de caso. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(2), 142-168. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350848567003.pdf>
- López, S., Rivas, R.M. y Taboada, E.M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n3/v41n3a11.pdf>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6219223.pdf>
- Reynoso, C., Rangel, M.J. y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos,

diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2017/im172n.pdf>

Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Universitat Jaume I. España.

Anexo 1. Entrevista a los padres

Datos de Identificación del menor

- Nombre:
- Edad:
- Lugar de Nacimiento:
- Nacionalidad
- Sexo:
- Dirección:

Datos de los padres

Datos del Padre:

- Ocupación:
- Edad:
- Estado civil
- Escolaridad:

Datos de la Madre:

- Ocupación:
- Edad:
- Estado civil:
- Escolaridad:

Antecedentes Prenatales

- Enfermedades de la madre:
- Numero de gestaciones
- ¿A qué edad se embarazo?
- ¿Llevo un control prenatal?
- ¿Cómo fue su embarazo?
- ¿Suministro de medicamentos durante el embarazo?
- ¿La medicación tomada fue por indicación médica?
- ¿Padeció algún estado emocional? ¿Depresión, ansiedad?
- ¿Tuvo alguna caída o golpe?
- ¿Consumió alcohol?
- ¿Consumió drogas?
- ¿Fumo durante el embarazo?
- ¿Padeció enfermedades durante el embarazo?
- ¿Estuvo hospitalizada durante el embarazo?
- ¿Estuvo expuesta a radiaciones?
- ¿Tuvo síntomas de aborto?
- ¿Cuántas semanas de gestación duro el embarazo?
- Antecedentes Perinatales
- ¿Lugar del parto?
- ¿Tipo de parto? ¿Normal, Cesárea?
- ¿El parto fue inducido o espontaneo?
- ¿Tuvo problemas durante el parto?
- ¿Hubo anestesia?
- ¿Lloro al nacer?
- ¿Hubo necesidad de incubadora o de oxígeno?
- ¿Tiene datos del nacimiento Apgar?
- ¿Cuál fue su coloración de piel?
- ¿Cuánto Peso?
- ¿Cuánto midió?

Antecedentes Postnatales

- ¿Tomo leche materna?
- ¿Durante cuánto tiempo?

- ¿Tuvo dificultades para succionar?
- ¿Tomo biberón? ¿Durante cuánto tiempo?
- ¿A qué edad comió de manera autónoma?
- ¿Tuvo tratamientos posteriores al parto?
- ¿Tuvo algunas enfermedades?
- ¿Tuvo alguna malformación?
- ¿Estuvo hospitalizado?
- ¿Problemas de Audición?

Desarrollo Psicomotor

- ¿A qué edad controlo la cabeza?
- ¿A qué mes se sentó?
- ¿A qué mes gateo?
- ¿A qué edad se puso de pie?
- ¿A qué edad camino sin ayuda?
- ¿Tiene control de esfínteres?
- ¿Desde qué edad lo controla?
- ¿Dominancia lateral?
- ¿Sostiene bien los objetos?
- ¿Qué le llama la atención?
- ¿Tiene habilidad para correr?
- ¿Brinca con los dos pies?
- ¿Cómo son sus movimientos?
- ¿Se mantiene con un pie?
- ¿Tiene estabilidad física?
- ¿Le molesta el ruido?

Desarrollo del Lenguaje

- ¿A qué edad balbuceo?
- ¿A qué edad dijo su primera palabra?
- ¿A qué edad dijo su primera oración?
- ¿Cómo se comunica con su hijo?
- ¿Habla con dificultad?
- ¿Comprende instrucciones?
- ¿Atiende las indicaciones?
- ¿Se entiende cuando habla?
- ¿Tiene dificultades de lenguaje?
- ¿Ha tenido alguna terapia?

Hábitos

- ¿Cuántas horas duerme?
- ¿Con quién duerme?
- ¿Tiene alteraciones de sueño?
- ¿Si se despierta quien lo atiende?
- ¿Le cuesta dormir?
- ¿Le cuesta levantarse?
- ¿Cuántas veces come al día?
- ¿Cómo se entretiene?
- ¿Ve televisión?
- ¿Se viste solo?
- ¿Qué le da miedo?
- ¿A que juega?
- ¿Con quién juega?
- ¿Tiene amigos de su edad?
- ¿Tiene amigos imaginarios?
- ¿Cuántas horas juega al día?

Relaciones Familiares

- ¿Tiene hermanos?
- ¿Qué número de hijo ocupa?
- ¿Cómo es la relación con su madre?
- ¿Cómo es la relación con su padre?
- ¿Con quién convive la mayor parte del tiempo?
- ¿Cómo es la relación de pareja?
- ¿Cómo convive con otros familiares?
- ¿Cómo reacciona ante otras personas?

Anexo 2. Entrevista al docente

Datos Generales del alumno

- Nombre del alumno:
- Edad:

Lugar y fecha:

Grado escolar

Nombre del docente

Motivo por el cual solicita evaluación psicopedagógica

Descripción de lo que presenta el alumno

Cuando se percató de las dificultades que presentan el alumno

Consecuencias en el proceso educativo del alumno

Historia Escolar

- ¿El alumno curso estuvo en guardería? ¿Cuánto tiempo?
- ¿Cuántas veces ha cambiado de escuela?
- ¿Asiste a clase con regularidad?
- ¿Corresponde su rendimiento académico con su aprendizaje?

Contexto Escolar

- ¿Cuenta con servicio de apoyo, psicólogo, USAER, UDEII?
- ¿Cuántos alumnos con nee hay en el grupo?
- ¿Cómo interactúa el niño con sus compañeros?
- ¿Cómo interactúa con los profesores?
- ¿Aspectos relevantes?

Estilos de aprendizaje alta media o baja

- ¿Cómo considera la motivación del alumno al aprendizaje?
- ¿Cómo es su actitud con las actividades en clase?
- ¿Cómo considera su emotividad ansiedad, preocupación, temor?
- ¿Cómo es su atención selectiva, sostenida, reflexiva?
- ¿Cómo es la comprensión de la información?
- ¿Cómo es su retención de la información?
- ¿Cómo es su autorregulación planifica, comprueba o evalúa?
- ¿Cuál es su modalidad sensorial preferente, visual auditivo lingüística?
- ¿Cuál es su preferencia actividad preferida?
- ¿Cuál es su preferencia de acoplamiento, individual o grupal?

Integración social

- ¿Tiene problemas para relacionarse?
- ¿Respeto las normas de convivencia?
- ¿Cómo es su conducta en el salón?

Área instrumental

- ¿Utiliza el lenguaje oral?
- ¿Sigue instrucciones?
- ¿Atiende órdenes sencillas?
- ¿Tiene un vocabulario de acuerdo a su edad?
- ¿Puede mantener un dialogo?
- ¿Tiene una escritura adecuada para su edad?
- ¿Comete errores al copiar?
- ¿Reconoce formas y colores?
- ¿Reconoce tamaños?
- ¿Conoce colores?
- ¿Conoce las vocales?
- ¿Hasta que número puede contar?

Anexo 3. Guía de observación

Aspecto Lingüístico

- Comprende lo que se le dice
- Se le dificulta el habla
- No pronuncia bien las palabras, pero de algún modo trata de comunicarse cuando necesita algo.

Desarrollo psicomotor

- Sus movimientos son normales, no tiene problema y tiene buen equilibrio

Aspecto socioafectivo

- Se aísla, no le gusta que le hablen y cuando se acerca a sus compañeros les pega y no mide las consecuencias.

Aspecto conductual

- Se le dificulta obedecer las indicaciones en la escuela, no presta atención y no participa.
- Tiene control de sus esfínteres
- El trata de ser autónomo, le molesta que le ayuden

Problemas que presenta

- Problemas de lenguaje
- Problemas de comunicación
- Aislamiento
- Irritabilidad al ruido y enojo
- No sigue las instrucciones de las actividades

Anexo 4


VARIABLES	PRUEBAS	RESULTADO	TIEMPO DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
	Construye una torre con seis cubos	Actividad realizada	02:05	Lo logra sin dificultad
Ejercicios de atención	Une con una línea las figuras iguales	Actividad realizada	3:54	Primero observo las figuras, luego las relaciono y al final las trazo
	Acomoda las piezas del rompecabezas de acuerdo a la imagen	Actividad realizada	5:02	Se le dificulta, lo arma con apoyo
	Agrupar las figuras de menor a mayor	Actividad realizada	6:05	Lo logra sin problema
	Sigue el patrón de los colores	Actividad no realizada	5:01	No lo logra, pero al volverle a decir que se fijara en los colores se enojaba




Programa de Intervención Para la Promoción del Empoderamiento y la Agencia Personal de Mujeres



Intervention Program for the Promotion of Empowerment and Personal Agency of Women


Nancy Magdalena López Chávez 

Crisálidas S.C de R.L. de C.V., Ciudad de México, México 


Alicia Hernández Ortega¹ 

Crisálidas S.C de R.L. de C.V., Ciudad de México, México 


Elizabeth Duarte Hurtado  



Crisálidas S.C de R.L. de C.V., Ciudad de México, México 


Mara Ximena Gonzalo Hernández  

Crisálidas S.C de R.L. de C.V., Ciudad de México, México 

Ilse Fernanda Torres Carrasco   

Crisálidas S.C de R.L. de C.V., Ciudad de México, México 

Estefani Liliana Barrera Rodríguez  

Crisálidas S.C de R.L. de C.V., Ciudad de México, México 

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue desarrollar un proceso de agencia personal y empoderar, desde una perspectiva de género, a mujeres del Ajusco Medio para que identifiquen y prevengan situaciones de riesgo e incidan en el trabajo colectivo. Para lograr el objetivo se aplicó un Programa de Empoderamiento y Agencia Personal de 13 sesiones abordando 3 áreas: desarrollo humano, educación y emprendimiento. Se midió el impacto a través del Formulario con Escala de Empoderamiento y Agencia Personal ([Padilla y Cruz del Castillo, 2018](#)) en formato digital. Participaron voluntariamente 8 mujeres adultas del Ajusco Medio. Los resultados muestran cambios significativos después de la aplicación del programa de intervención. Las participantes mostraron haber consolidado sus habilidades para identificar situaciones adversas y hacerles frente, reflexionar y actuar respecto al cuidado de su salud. Impulsó la capacidad de expresar las necesidades, los intereses, objetivos, inquietudes y dudas; fortaleciendo su toma de decisiones. En conclusión, a partir de la participación en el programa de intervención, las mujeres identifican y reflexionan acerca de las múltiples posibilidades de actuación en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven cotidianamente y las llevan a actuar para lograr sus metas e influir en su entorno.

ABSTRACT

The objective of this work was to develop a process of personal agency and empower, from a gender perspective, women from Ajusco Medio to identify and prevent risk situations and influence collective work. To achieve the objective, a 13-session Personal Empowerment and Agency Program was applied addressing 3 areas: human development, education and entrepreneurship. The impact was measured through the Empowerment and Personal Agency Scale Form ([Padilla and Cruz del Castillo, 2018](#)) in digital format. 8 adult women from Ajusco Medio participated voluntarily. The results show significant changes after the application of the intervention program. The participants showed that they had consolidated their skills to identify adverse situations and confront them, reflect, and act regarding their health care. Promoted the ability to express needs, interests, objectives, concerns, and doubts, strengthening your decision making. In conclusion, through participation in the intervention program, women identify and reflect on the multiple possibilities for action in the different areas in which they operate daily, and this leads them to act to achieve their goals and influence their environment.

PALABRAS CLAVE

Empoderamiento; agencia personal; género; educación; desarrollo humano

KEYWORDS

Empowerment; personal agency; gender; education; human development

¹ AUTORA PARA CORRESPONDENCIA: Alicia Hernández Ortega  alis_hernandez_ortega@yahoo.com.mx

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite la obra original.

INTRODUCCIÓN

El empoderamiento desde una perspectiva de género se ha convertido en una herramienta que hace frente a la violencia contra las mujeres. Una manera de evidenciar la vasta desigualdad que se ha establecido a lo largo de los siglos entre mujeres y hombres es a través de la perspectiva de género, también conocida como enfoque de género, visión de género, análisis de género, entre otros (Lagarde, 2018).

La ONU Mujeres, en su informe anual 2019-2020, destaca, por un lado, el papel fundamental de las mujeres como cuidadoras principales y por otro, el incremento de la violencia doméstica.

La Ciudad de México es señalada en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (INEGI, 2024), como la segunda de las ciudades con mayor proporción de violencia contra las mujeres. De las agresiones ocurridas a lo largo de la vida en mujeres mayores de 15 años, el 27.9% ocurren en el ámbito laboral, el 32.3% en el escolar, el 45.6% en el comunitario y el 39.9% en la pareja.

En el año 2019 se realizó una solicitud de declaratoria de alerta de violencia de género (AVGM) (Secretaría de las Mujeres, 2022) de la cual la Alcaldía Tlalpan ocupa el sexto lugar en la CDMX y el tercer lugar en cuanto a delitos de violencia familiar, con 1579 carpetas de investigación, de las cuales, 75 son por lesiones, 6 por trata de personas; en cuanto a los delitos relacionados con violencia sexual, se reportaron 159, de los cuales 33 son por acoso sexual y 6 por violación.

Con base en los datos mostrados, no es azaroso que el término empoderamiento se haya debatido en las últimas décadas, sobre todo vinculado a las mujeres. Los movimientos feministas han levantado la voz y contribuido a que el papel de la mujer en la sociedad haya evolucionado y ganado poco a poco un lugar. A finales de los 70, el empoderamiento se enuncia como estrategia con dos objetivos particulares: liberar a las mujeres para ejercer su derecho a elegir y controlar su vida, tanto en lo privado, como en lo público, así como crear un nuevo orden económico - social justo a nivel mundial; removiendo la desigualdad y opresión imperantes (Zabala, 2005).

Cuando las mujeres se empoderan, se organizan y toman conciencia de las desigualdades entre hombres y mujeres, e identifican el estado de opresión que han experimentado a lo largo de los años (Zabala, 2005).

El empoderamiento busca que las mujeres desarrollen la capacidad de decidir, de construir los medios que les permitan elegir y determinar los valores que cada una quiera para sí misma y así, puedan ser autónomas para actuar en su favor y en el de su entorno. Tal como lo

plantea Varkey et al. (2010, citado en Padilla 2018), cuando destacan la dimensión individual referida a “tener el control de nuestras vidas, establecer objetivos, adquirir habilidades o tener autoconfianza y resolver problemas” (p. 31) y la dimensión interaccional “relacionada con la participación dentro de las comunidades” (p. 31).

Un concepto que acompaña al empoderamiento es la agencia personal. Según Padilla (2018) se refiere a la autonomía e independencia de las personas para elegir respecto a sí mismas, de tomar sus decisiones ante las diversas circunstancias de la vida personal (salud, sexualidad, metas) e interpersonal (familia, pareja, amistades).

Son varias las ideas que se suman al engranaje del empoderamiento y la agencia personal. Una de ellas es la autoconciencia, entendida como la capacidad de responder ante circunstancias que puedan causar malestar, para ello es necesario conocerse, identificar las propias necesidades, deseos y objetivos (Padilla, 2018).

Está también el empoderamiento en la salud y el empoderamiento social. El primero, referente a la capacidad para comprometerse con su salud, haciendo cosas para mejorarla o dejando de hacer para no ponerse en riesgo y estar vulnerables. El segundo, empoderamiento social, enfatiza en la capacidad para tomar decisiones tanto personales en torno a las relaciones interpersonales y en las redes de apoyo con las que cuenten (Padilla, 2018).

La psicología es una de las disciplinas que ha ahondado en el análisis y definición de la agencia personal en términos de autonomía; en este contexto, Beyers et al. (2003, citado en Pick et al., 2007), la define como “la capacidad de autogobierno, un componente de la autonomía y, para fines de medición, la han dividido en autonomía de actitudes, autonomía emocional y autonomía funcional” (p. 296). Por otra parte, es un término vinculado a variadas ideas psicológicas paradójicamente similares como: autoeficacia, autonomía, control, autodeterminación, autorregulación y también es a partir de estos conceptos que la agencia personal puede medirse (Pick, 2007).

En este contexto de análisis, tanto el empoderamiento como la agencia personal, son aspectos de valor en el ámbito cultural, social, comunitario y personal, por lo que, desde la disciplina psicológica, es pertinente considerar que “es por medio de la psicología que surge la posibilidad de cambiar la concepción que los humanos tenemos de nosotros mismos (generando nuevos modos de actuar, pensar y sentir) elevándonos a la calidad de personas agentes de nuestros propios

objetivos y proyectos humanos, en lugar de ser servidores o agentes de otros” (Padilla, 2018, p. 32).

Cada vez son más las investigaciones que favorecen la consolidación de acuerdos para la medición del empoderamiento de las mujeres. En las últimas décadas, autores como Kabeer (1999) y Samman y Santos (2009), abordan la importancia de considerar los aspectos contextuales; Hanmer y Jeni Klugman (2016) parten de las complejidades de medir las dimensiones del empoderamiento, pero también de su factibilidad.

Se hallaron investigaciones con mujeres que, de alguna manera, se han desmarcado de los estereotipos y han avanzado hacia la autonomía e independencia. Tal ese caso de Paredes y Zamorano (2022), que centraron su investigación en el estudio de la agencia personal de mujeres que emprenden negocios en plataformas digitales. Los resultados reportan que las 10 mujeres emprendedoras que participaron en el estudio manifestaron un notable desenvolvimiento autónomo, con deseos de superación e independencia económica. Mostraron ser perseverantes, creativas y autodidactas. Con ello se concluyó que las mujeres que están inmersas en el emprendimiento no solo fomentan sus recursos personales, sino que logran sus metas e ideales, lo que representa que son agentes de su propia vida.

En esta misma línea de investigación, referente al emprendimiento, Finke et al. (2021), buscaron conocer las diferentes dimensiones del empoderamiento de mujeres que están ya en algún punto del proceso de emprendimiento y analizan cómo, dichos aspectos también contribuyen a la reducción de la pobreza. Los resultados muestran que, a través del emprendimiento, como proceso creativo, de desarrollo y sostenibilidad, las mujeres favorecen su empoderamiento, obteniendo y manejando sus propios recursos y adquiriendo mayor independencia y poder en las áreas individual, social y económica.

En otra línea de investigación, hay estudios que se han centrado en evaluar el impacto de programas de intervención para incrementar el empoderamiento y la agencia personal. Tal es el caso de Fröcklin et al. (2018), quienes trabajaron con un programa de artesanías de conchas para el empoderamiento de mujeres en comunidades costeras. Dicho programa consideró dos aspectos de intervención: la agencia, que involucra la toma de decisiones, negociación y la puesta en práctica; el acceso a los recursos, no solo financieros, sino físicos, humanos y sociales, mismos que permiten ejercer la agencia. Los reportes finales dan cuenta de la mejoría que tuvieron para acceder a una variedad de recursos materiales como casa, celular, gastos cotidianos, etcétera. Entre los recursos humanos, ampliaron su

conocimiento en cuanto al marketing, liderazgo y emprendimiento. Respecto a los recursos sociales desarrollaron la organización, lo que las dotó de mayor confianza en sí mismas para tomar decisiones dentro del hogar. Finalmente, respecto a los recursos financieros, mejoraron su ingreso y ahorro.

Así mismo, Larruz (2012) muestra otra manera de intervenir para el empoderamiento y la agencia personal de mujeres, lo hace mediante la intervención de la educación emocional, abordando temas de autoestima y desarrollo de habilidades sociales. Trabajó con 25 mujeres víctimas de violencia beneficiarias de las Unidades de Atención y Prevención de Violencia Familiar (UAPVIF), de la entonces Delegación Cuauhtémoc del Distrito Federal, cuyas edades oscilaron entre 20 y 60 años. Se analizó el empoderamiento de las víctimas antes y después del programa empleando tres instrumentos: 1) para evaluar la expresión, manejo y reconocimiento de emociones, 2) para medir las actitudes valorativas en el área personal, familiar y social y 3) para determinar el grado de desarrollo de la Competencia Social. Los resultados mostraron que el programa de educación emocional fortaleció el empoderamiento de las víctimas reflejando cambios significativos antes y después de la intervención.

Padilla (2011) en su investigación con mujeres microempresarias de entre 45 y 55 años de Lima, Perú empleó la Escala para Medir la Agencia Personal y el Empoderamiento (ESAGE) misma que se aplicó para este trabajo. Los resultados dejaron ver un nivel medio de Agencia Personal, las mujeres no polarizaron las respuestas desde el estereotipo, contrario a ello, les atribuyeron a las mujeres características asignadas tanto a hombres como a mujeres y a los hombres características exclusivas para ellos.

Pick et al. (2007) diseñó una escala para medir agencia personal y empoderamiento. Es un trabajo de corte cuantitativo del que se desprende el conjunto de reactivos que constituyen la escala y miden cada constructo. Así mismo, hace los aportes conceptuales estableciendo con claridad la diferencia entre empoderamiento y agencia personal, esta última entendida como “un proceso interno que se define como empoderamiento cuando empieza a impactar el contexto” (p. 299).

Después, Padilla y Del Castillo (2018) validaron una escala de empoderamiento y agencia personal en mujeres mexicanas. Su objetivo fue diseñar una escala válida y confiable que contemplara algunas condiciones o situaciones en las que las mujeres se identifiquen con las habilidades de agencia personal para tomar acciones o decisiones en lo personal y en lo social. Consideran que las mujeres siempre han vivido en desventaja por “ser

mujeres”, de ahí que el empoderamiento se ha investigado principalmente en ellas, involucrando así aspectos personales, sociales, religiosos, institucionales y ocupacionales.

Con base en lo expuesto, se planteó como objetivo promover un programa de empoderamiento y agencia personal, desde una perspectiva de género, a mujeres de dicha comunidad para que identifiquen sus capacidades y habilidades personales, las fortalezcan con nuevos aprendizajes y las empleen para su desarrollo y toma de decisiones.

Se diseñó un programa de intervención que consistió en la implementación de talleres en tres áreas de desarrollo: Personal, Educativo y de Emprendimiento, mismas que a continuación se definen.

Área de Desarrollo Humano

De acuerdo con [Sen \(2000\)](#), el desarrollo humano se entiende como la expresión de la libertad de las personas, la posibilidad de asumir autonomía y tener oportunidades significativas. Involucra promover los objetivos propios (agencia), desarrollar la capacidad de elección y generar cambios.

Según [Bisquerra \(2003\)](#), los tres aspectos relevantes en el desarrollo humano, el empoderamiento y la agencia personal son: 1) la autoestima, relacionada con la imagen positiva y la satisfacción de sí misma, 2) el análisis crítico de normas y comportamientos sociales y 3) la búsqueda de ayuda y recursos disponibles.

El objetivo del área de desarrollo humano es que las participantes identifiquen, a través de la reflexión y el análisis personal y del cuestionamiento de las ideas, creencias, valores, habilidades, mitos y roles que rigen su actuar cotidiano como mujeres.

Los temas que se abordaron son:

1. Me conozco. La mujer que soy: Autoconocimiento y autoestima.
2. Me relaciono. Ser mujer: Los mitos del amor romántico.
3. Decido. La mujer que elijo ser: Proyecto de vida, toma de decisiones y sororidad.

Área Educativa

En esta área se incluye únicamente la alfabetización digital definida como “la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear información de forma segura y apropiada a través de dispositivos digitales y tecnologías en red para la participación en la vida económica y social” ([Law et al., 2018](#), p.6).

La alfabetización digital de las mujeres es relevante

para el desarrollo de las habilidades digitales que les permita comunicarse, acceder a información, desarrollar actividades recreativas, realizar trámites en línea, buscar empleo y ofrecer servicios.

El objetivo del área educativa es desarrollar habilidades para el acceso, manejo y apropiación de herramientas virtuales que emplearán para la realización de un producto. Los temas que se abordaron son:

1. Me informo: Acceso a las tecnologías, acceso a dispositivos electrónicos y uso de internet para buscar información, análisis y uso crítico de la información de internet.
2. Me relaciono virtualmente: Uso de herramientas virtuales como correo electrónico, YouTube, aulas virtuales y diferentes redes sociales.
3. Aplico: Uso de internet en la creación de contenidos, proyectos, redes, actividades laborales y recreativas.

Área de Emprendimiento

De acuerdo con [Formichella \(2004\)](#), el emprendimiento se entiende como la capacidad de crear algo nuevo o de dar otro uso a algo ya existente y con ello impactar en su vida y en la comunidad que habita. Quien emprende, como plantea [Castiblanco \(2013\)](#):

Lo caracteriza su actitud, es capaz de crear, sacar adelante sus ideas, generar bienes y servicios, asumir riesgos y enfrentar problemas, saben no solo “mirar” su entorno sino también “ver” y descubrir las oportunidades que en él están ocultas. Posee iniciativa propia y sabe crear la estructura que necesita para emprender su proyecto, se comunica y genera redes de comunicación, tiene capacidad de convocatoria; incluso de ser necesario sabe conformar un grupo de trabajo y comienza a realizar su tarea sin dudar, ni dejarse vencer por temores (p. 2).

Se implementaron talleres que equilibran la vida laboral y personal de las mujeres, impulsando a identificar los procesos básicos para la generación de ingresos mediante capacitación en la elaboración de productos que les generen una fuente de ingresos alterna por autoempleo.

El objetivo del Área de Emprendimiento es desarrollar habilidades para el acceso, manejo y apropiación de herramientas virtuales para la realización de un producto. Los temas que se abordaron son:

1. Indago: Aprender a emprender.
2. Planeo: Creo mi negocio.
3. Desarrollo: Mi producto

Durante años las mujeres han tenido un rol determinado en el desempeño de actividades dentro del ámbito familiar, cuidado familiar, crianza, educación de los hijos y la administración de las labores domésticas,

esto genera un dilema entre la vida personal y laboral. En este contexto, a través del emprendimiento y la agencia personal, es posible que las mujeres transformen sus relaciones y amplíen sus posibilidades para consolidar su autonomía económica.

Con la puesta en marcha de este programa, se pretende que, a través de la promoción de acciones se contribuyan al desarrollo de la agencia personal y el empoderamiento de las mujeres para que sean capaces de identificar y prevenir situaciones de riesgo. De la misma manera, se pretende que participen de manera colectiva en mitigar su exclusión social, tomen decisiones informadas y orientadas a la participación ciudadana y al trabajo colectivo. Y se modifiquen los modelos tradicionales del “ser mujer”.

De modo que, la pregunta de investigación que se establece es: ¿El programa contribuye al desarrollo de la agencia personal y del empoderamiento de mujeres del Ajusco Medio de la CDMX? Para lo cual se tuvo como Hipótesis de investigación que la aplicación del programa de intervención contribuye al desarrollo de la agencia personal y del empoderamiento de las mujeres del Ajusco Medio de la CDMX. Lo cual derivó en el objetivo: Desarrollar un proceso de agencia personal y empoderar, desde una perspectiva de género, a mujeres del Ajusco Medio para que identifiquen y prevengan situaciones de riesgo e incidan en el trabajo colectivo.

MÉTODO

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico. La mayoría de las mujeres participantes se dedican al hogar. Sus edades están entre los 25 y los 61 años, distribuidas de la siguiente manera: 25, 27, 38, 39, 44, 46, 50 y 61. La Media de edad (\bar{X}) es de 42.25, la Mediana (\bar{x}) es de 42.5 y Desviación Estándar (s) de 11.8. En la tabla 1 se muestran otros datos de las participantes.

Con respecto del rubro de muerte experimental se encontró que, de 14 mujeres inscritas, 6 desertaron y 8 concluyeron el Programa de intervención para la promoción de la agencia personal.

Tabla 1

Descripción de estado civil, número de hijos y último nivel de estudios de las participantes

Estado civil	Número de hijos	Último nivel de estudios
63.3% casadas	23.3% un hijo	16.7% secundaria
20% unión libre	33.3% dos hijos	56% bachillerato
16.7% solteras	13.3% tres hijos	10% universidad

Escenario

El programa se realizó en las instalaciones de Crisálidas S. C. de R. L. de C. V. que están insertas en el Centro de Desarrollo Integral y Comunitario Superación Ajusco, en la Alcaldía Tlalpan.

Instrumentos

Para la implementación del programa se utilizaron los siguientes materiales e instrumentos:

- La Escala de Empoderamiento y Agencia Personal (Padilla y Cruz del Castillo, 2018), fue utilizada en formato digital con la herramienta de Google Forms (Google, 2018), la cual se envió a las participantes mediante un enlace de WhatsApp (Jam, 2009) aplicado como pre-test/post-test.
- Esta escala tipo Likert analiza cuatro factores: Agencia personal (16 reactivos), Autoconciencia (11 reactivos), Empoderamiento en la salud (12 reactivos) y Empoderamiento social (8 reactivos). Son 47 reactivos, y mide la manera como las mujeres “perciben mayor o menor empoderamiento en la toma de decisiones ante situaciones de vulnerabilidad” (Padilla y Cruz del Castillo, 2018, p. 33), es importante mencionar que en el Factor 2: Autoconciencia no se aplicó el reactivo 7 por omisión no intensional en la captura. Las opciones de respuesta son: 0 nunca, 1 casi nunca, 2 pocas veces, 3 casi siempre y 4 siempre.

Tipo de estudio

El enfoque de este trabajo es cuantitativo preexperimental con aplicación pre-test/post-test sin grupo control, hay un mínimo control de variables y no hay asignación aleatoria.

Para el análisis estadístico de los resultados se utilizó la prueba de Wilcoxon.

Procedimiento

Antes de iniciar el programa, se solicitó a quienes se inscribieron que respondieran la Escala de Empoderamiento y Agencia Personal (Padilla y Cruz del Castillo, 2018).

El Programa de Empoderamiento y Agencia Personal se realizó en 13 sesiones divididas en 3 áreas: Desarrollo humano, educación y emprendimiento, descritas anteriormente.

Las sesiones se realizaron una vez por semana con una duración de 120 minutos cada una, cada sesión se diseñó en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se presentó una frase referente al contenido, acompañada de preguntas que detonaron reflexión y análisis, posteriormente se expuso el tema y se llevaron a cabo actividades diversas acordes con las áreas

Tabla 2.
Plan de talleres para el Programa de Empoderamiento y Agencia Personal

Área de Desarrollo Humano	Área de Educación	Área de Emprendimiento	Cierre de bloque	Cierre de Programa
Sesión 1. Me conozco. La mujer que soy.	Sesión 2. Me informo. Acceso a las tecnologías.	Sesión 3. Indago Aprende a emprender.	Sesión 4. Derechos Humanos y de las mujeres.	Sesión 13. V E N T A
Sesión 5. Me relaciono. Ser mujer. Sororidad.	Sesión 6. Me relaciono virtualmente. Herramientas virtuales.	Sesión 7. Planeo. Creo mi negocio.	Sesión 8. Viabilidad de mi negocio.	C O M U N I T A
Sesión 9. Decido. La mujer que decido ser.	Sesión 10. Aplico. Creación de contenidos.	Sesión 11. Desarrollo Mi producto.	Sesión 12. Costos de mi negocio.	

(desarrollo humano, educativo y emprendimiento) para generar un producto que se socializó, finalmente se externaron comentarios, reflexiones y dudas.

Los talleres se llevaron a cabo alternando una sesión de cada área, para articular los contenidos. Cada tres sesiones se realizaron “sesiones de reflexión” acerca de las tres anteriores. En la tabla 2 presenta el plan que se siguió.

Al finalizar el programa, las 8 mujeres respondieron de nuevo la Escala de Empoderamiento y Agencia Personal ([Padilla y Cruz del Castillo, 2018](#)).

Se manejaron los datos de manera ética, de acuerdo con lo establecido en el Código Ético del Psicólogo ([Asociación Mexicana de Psicología, 2009](#)). La

participación de las mujeres en el proyecto fue voluntaria, se conservó el anonimato y firmaron el consentimiento informado, asimismo se explicó el objetivo del programa y el procedimiento a seguir. Se notificó que la información obtenida sería para uso exclusivo de los propósitos del programa de intervención y para fines de investigación.

RESULTADOS

Los resultados y análisis parten de los datos obtenidos de las mujeres que concluyeron el programa.

El análisis de significancia se realizó por medio de la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon ([Kerlinger, 2002](#)).

Tabla 3.
Reactivos significativos por factor

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Factor 1: Agencia Personal.	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
Factor 2: Autoconciencia	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
Factor 3: Empoderamiento de la salud	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*					
Factor 4: Empoderamiento Social.		*				*	*	*								

Nota. Esta tabla muestra los reactivos que resultados significativos de los cuatro factores de la Escala de Empoderamiento y Agencia personal de Padilla (Padilla y Cruz del Castillo, 2018).

Para obtener un análisis minucioso se llevó a cabo una comparación por reactivo entre el pre-test/post-test. Se eliminaron los reactivos no significativos; con los significativos, los resultados obtenidos arrojan diferencias estadísticamente significativas entre la aplicación inicial y final del instrumento, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la Hipótesis de investigación:

“La aplicación del programa de intervención contribuye al desarrollo de la agencia personal y del empoderamiento de las mujeres del Ajusco Medio de la CDMX”.

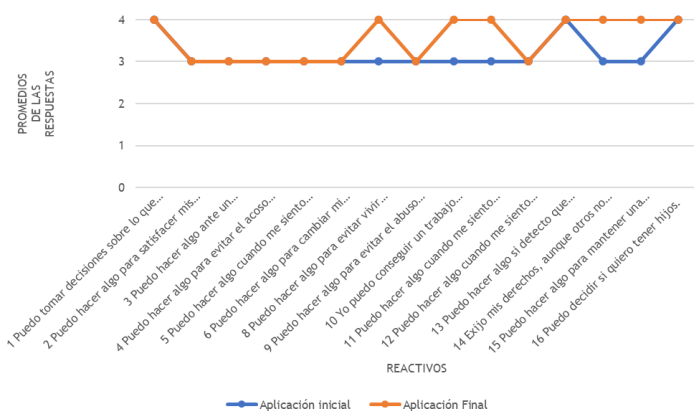
En la tabla 3 se muestran los reactivos por factor que resultaron con nivel de significancia de .05.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Factor 1. Agencia Personal

Con relación a la agencia personal, inicialmente las participantes manifestaron que “casi siempre” pueden hacer algo para evitar la violencia, conseguir un trabajo remunerado económicamente, con relación a la incomodidad de su sexualidad, exigir sus derechos y mantener una relación de pareja, sin embargo, la percepción de estos aspectos incrementó a “siempre” después del programa de intervención. Las mujeres ya podían decidir con relación a estos elementos y al participar en el programa reafirmaron su toma de decisiones como parte fundamental de la agencia personal (figura 1).

Figura 1
Factor 1 Agencia personal

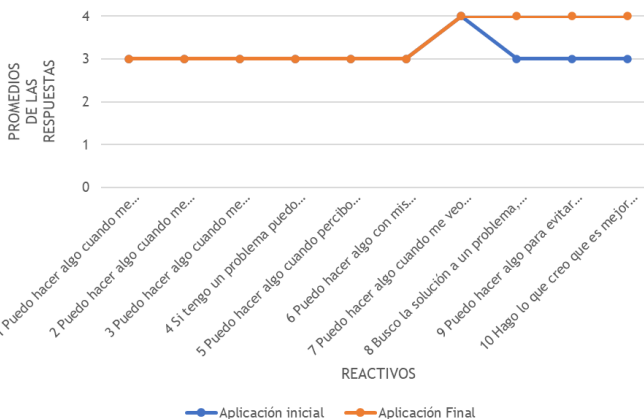


Factor 2. Autoconciencia

En este factor, las participantes manifestaron, en un inicio tener la posibilidad “casi siempre” de buscar solución a sus problemas, evitar vivir en condiciones de adversidad y/o pobreza y hacer lo que es mejor para ellas. No obstante, al concluir el programa la posibilidad aumentó a “siempre”. Lo que implica mayor reflexión y decisión con respecto a sí mismas y sus necesidades, al

margen de opiniones, juicios, expectativas y valoraciones externas (figura 2).

Figura 2
Factor 2 Autoconciencia



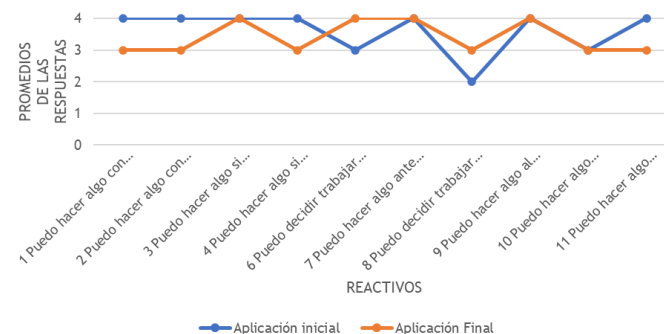
Factor 3. Empoderamiento en la Salud

Los datos obtenidos en este factor muestran al inicio de la aplicación, que las participantes “siempre” pueden hacer algo con relación a su salud y respecto al consumo de sustancias, al concluir el programa manifestaron que esto lo pueden hacer “casi siempre”. Dando cuenta que hay situaciones que salen de su control.

Respecto al trabajo, se observa al inicio que “casi siempre” y “pocas veces” pueden decidir dónde trabajar, si como trabajadora doméstica o como sexoservidora respectivamente. Al final, se aprecian cambios, al considerar que pueden decidir por el trabajo doméstico o como sexoservidora “siempre” o “casi siempre”. Lo que permite apreciar que su perspectiva en el ámbito laboral se amplió.

Con relación al consumo de alcohol de algún familiar, al principio expresaron que “siempre” pueden hacer algo, al concluir contemplaron “casi siempre”, es decir, identifican los alcances y límites de su participación en situaciones que suceden a su alrededor (figura 3).

Figura 3
Factor 3 Empoderamiento de la salud

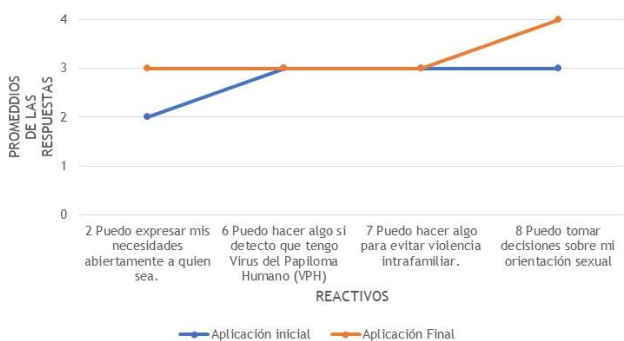


Factor 4. Empoderamiento social

En este factor se observan el incremento de la afirmación en dos reactivos: 2 y 8. En el reactivo 2, las participantes indican que en un inicio "casi nunca" pueden expresar sus necesidades abiertamente a quien sea y en la aplicación final esta respuesta se ve incrementada a "casi siempre". En el reactivo 8, las mujeres afirman que "casi siempre" pueden tomar decisiones sobre su orientación sexual, sin embargo, en la aplicación final su respuesta cambió a "siempre" poder decidir sobre su sexualidad (figura 4).

Figura 4

Factor 4 Empoderamiento social



DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos se observaron cambios significativos después de la aplicación del programa de intervención, cuya estructura se centró en el desarrollo integral de tres áreas: desarrollo humano, educativa enfocada en la alfabetización digital y de emprendimiento. Por medio de las actividades se favorece la posibilidad de convivir, compartir, colaborar, generar cercanía e incentivar una red de apoyo que da sentido de pertenencia.

En el programa de intervención se trabajó el autoconocimiento, los gustos, habilidades, logros y limitaciones de las participantes, de la misma manera se reflexionó sobre el rol estereotipado de la mujer para llevarlas a la toma de decisiones sobre la mujer que quiere ser.

Se abordaron temas sobre el funcionamiento y alcance básico de internet a través de los dispositivos electrónicos para la búsqueda y acceso a información diversa, a través de diferentes aplicaciones y redes sociales útiles, específicamente para el emprendimiento.

Se trabajaron los fundamentos básicos del emprendimiento y se identificaron las características de un plan de negocios para implementarlo en su proyecto.

A partir de la intervención, en la agencia personal, las mujeres reafirmaron la libertad de decidir con relación a su vida, salud, sexualidad, metas, relaciones sociales, familiares y de pareja.

Respecto a la autoconciencia, las participantes mostraron haber consolidado sus habilidades para identificar situaciones adversas y hacerles frente, principalmente, las relacionadas con sus necesidades, intereses y objetivos.

Desde el empoderamiento en la salud, referido al compromiso con la salud propia, las participantes reflexionaron y actúan respecto al cuidado de su salud, identificando las situaciones fuera de su control y sus alcances cuando se refiere a la salud de otras personas.

En el empoderamiento social, la intervención impulsó la capacidad de expresar las necesidades, los intereses, objetivos, inquietudes y dudas de las mujeres; fortaleciendo su toma de decisiones.

Aunque, no fue significativo el reactivo 1 de este factor "puedo hacer algo para contar con redes de apoyo cuando lo necesito", después del programa de intervención, 2 de las participantes se integraron a las Charlas Cafeteras, la cual es una actividad de la institución y es un espacio para conversar, reflexionar y construir posibilidades en torno a un tema de interés común.

Como resultado del programa se generó un espacio de Venta Comunitaria, con el objetivo de ofrecer a la comunidad un espacio de compra y venta de productos en favor de su economía y consumo. A esta actividad se integraron 5 de las mujeres participantes. Ambos espacios sirven de plataforma como red de apoyo y emprendimiento.

Varios estudios ([Paredes y Zamorano, 2022](#); [Finke, et al., 2021](#); [Fracklin et al., 2018](#), [Larruz, 2012](#) y [Padilla, 2011](#)) muestran que una de las alternativas para empoderar a las mujeres en condiciones de vulnerabilidad es la intervención educativa, mediante ella, se puede informar, conducir a reflexiones, estimular la identificación, reconocimiento y potencialización de capacidades personales y colectivas que lleven a las participantes a tomar decisiones favorables. Dicha intervención puede ser desde distintas perspectivas o abordando diversos aspectos, por ejemplo, [Larruz \(2012\)](#) se centra en la intervención de la educación emocional, abordando temas de autoestima y desarrollo de habilidades sociales. En el ámbito de la Psicología, esta investigación muestra que trabajar conjuntamente el desarrollo personal, el área educativa y de emprendimiento influye en el desarrollo de la agencia personal e impacta en el empoderamiento de las mujeres. [Finke et al. \(2021\)](#) menciona que el empoderamiento y el emprendimiento, pese a ser procesos diferentes, están muy influenciados, debido a que implica un proceso de creación, desarrollo y sostenibilidad que facilita el empoderamiento de las mujeres; permite administrar,

invertir y generar recursos empleados a partir de sus necesidades, intereses, gustos y metas.

Para concluir se retoma la idea expuesta por [Padilla \(2018\)](#) “es por medio de la psicología que surge la posibilidad de cambiar la concepción que los humanos tenemos de nosotros mismos (generando nuevos modos de actuar, pensar y sentir) elevándonos a la calidad de personas agentes de nuestros propios objetivos y proyectos humanos, en lugar de ser servidores o agentes de otros” (p. 32).

Con la realización de este trabajo se contribuye a evidenciar la importancia de los programas de intervención orientados a la promoción de la agencia personal y al empoderamiento, favorece que las mujeres identifiquen y reflexionen acerca de las diferentes alternativas que las lleven a actuar para lograr sus metas e influir en su entorno. Incrementa la posibilidad de decidir sobre su vida laboral, de pareja, exigir sus derechos, resolver conflictos, enfrentar situaciones adversas y de riesgo, independientemente de la opinión de las otras personas y de los modelos tradicionales del “ser mujer”, vieron la posibilidad de aprender de los y las demás, generar redes de apoyo y participar en el trabajo colectivo, lo cual lleva a decir que se alcanzó el objetivo de este trabajo: Desarrollar un proceso de agencia personal y empoderar, desde una perspectiva de género, a mujeres del Ajusco Medio para que identifiquen y prevengan situaciones de riesgo e incidan en el trabajo colectivo.

Como reflexión adicional, se puede decir que una de las limitaciones que se presentaron al realizar el presente trabajo fue el bajo número de participantes que concluyeron el programa de intervención, lo que puede influir en los resultados obtenidos, se sugiere que en próximas intervenciones se realice mayor difusión de esta.

En próximas investigaciones se sugiere considerar complementar los datos cuantitativos con datos cualitativos. Además, es importante analizar los resultados obtenidos considerando la información sociodemográfica.

Notas sobre los autores

Nancy Magdalena López Chávez

Licenciada en Psicología Educativa, con estudios de Maestría en Docencia. Estudios en Terapia Sistémica y Terapia Narrativa. Psicóloga asociada y Coordinadora del Área de Programas Académicos y Operativos en Crisálidas, S.C. de R.L. de C.V. Docente universitaria por más de 15 años de experiencia. Autora de libros de texto de español de la Editorial Santillana, para alumnos (as) y docentes de primaria.

Alicia Hernández Ortega

Licenciada en Psicología educativa, Maestra en Psicología y Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo. Cuenta con experiencia profesional como coordinadora y desarrolladora de diversos programas psicoeducativos para población en riesgo social desde 2007 a la fecha. Se ha desempeñado como docente en la modalidad presencial y en línea en universidades públicas y privadas desde aproximadamente 20 años. Ha publicado artículos enfocados en la educación preescolar. Su principal logro es ser colaboradora y socia de la Cooperativa Crisálidas enfocada al desarrollo humano.

Elizabeth Duarte Hurtado

Ingeniera en Comunicaciones y electrónica, pasante de la licenciatura en Psicología Educativa. Tallerista en escuelas de población vulnerable. Actualmente labora en la Cooperativa Crisálidas dando apoyo psicopedagógico a habitantes de la comunidad Ajusco, así como en el diseño e impartición de los cursos de verano y demás actividades lúdicas y de apoyo a la comunidad que se realizan en Crisálidas.

Mara Ximena Gonzalo Hernández

Pasante de la Licenciatura en Psicología Educativa. Cuenta con un Diplomado en Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior, además se desempeñó como Tutora Acompañante en una generación siguiente del mismo programa. Labora en la Cooperativa Crisálidas, brindando apoyo psicoeducativo a la comunidad, participa en el diseño, planeación e impartición de actividades recreativas para menores y adultos, ha colaborado en el diseño, planeación e impartición de talleres a escuelas públicas y privadas de nivel preescolar, primaria y secundaria.

Ilse Fernanda Torres Carrasco

Carrera técnica en Química Industrial, pasante de la Licenciatura en Psicología Educativa. Ha realizado servicio social en el centro de Educación Ambiental Ecoguardas en el área de educación ambiental para niños y en la Universidad Pedagógica Nacional en la línea de educación alimentaria con enfoque desde las ciencias naturales de la LEIP en el programa: Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. Realizó sus prácticas profesionales en la Cooperativa Crisálidas proporcionando apoyo psicoeducativo, actualmente labora en la misma.

Estefani Liliana Barrera Rodríguez

Pasante de Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional con experiencia en el diseño e impartición de cursos y apoyo psicopedagógico adquirido

en la Cooperativa Crisálidas durante sus prácticas profesionales. En “En-Co Mariposa Blanca”, obtuvo una sólida experiencia elaborando programas integrales de formación para personas con discapacidad intelectual, proporcionó asistencia psicopedagógica personalizada y participó en actividades de inclusión durante su servicio social.

Publicaciones destacadas

Hernández, A. y Vega, L. (2016). Importancia de la Educación Preescolar en Opinión de las Profesoras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*. IV (1), p. 61 - 69. Hernández, A. y Vega, L. (2020). Teaching practice in preschool education. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research*. VII (6).

Hernández, A. y Vega, L. (2020). Teorías expuestas de la acción de educadoras con relación al desarrollo personal y social. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*. VI (1), p. 183 - 200.

Hernández, A. y Vega, L. (2016). Importancia de la Educación Preescolar en Opinión de las Profesoras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*. IV (1), p. 61 - 69.

Contribución de Autoría

Nancy Magdalena López Chávez: Conceptualización, elaboración del proyecto, método, análisis formal de datos, escritura formal y recursos.

Alicia Hernández Ortega: Conceptualización, elaboración del proyecto, método, análisis estadístico de datos, escritura formal, recursos y supervisión.

Elizabeth Duarte Hurtado: Diseño de actividades, curación y análisis de datos, escritura formal y recursos.

Mara Ximena Gonzalo Hernández: Diseño de actividades, análisis de datos, escritura formal y recursos.

Ilse Fernanda Torres Carrasco: Diseño de actividades, análisis de datos, escritura formal y edición.

Estefani Liliana Barrera Rodríguez: Diseño de actividades y escritura formal.

Para más información puede visitar la página oficial en <https://credit.niso.org/>.

Declaración de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Declaración de IA generativa en la redacción científica

Las autoras declaran no haber utilizado ninguna herramienta o software de IA generativa en la realización de este documento.

Financiamiento

El autor no recibió apoyo financiero para la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

Declaración de privacidad

El nombre y dirección de correo electrónico introducidos en este artículo se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

REFERENCIAS

- Asociación Mexicana de Psicología. (2009). *Código Ético del Psicólogo*. Trillas.
- Bisqueria, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Castiblanco, S. (2013). La construcción de la categoría de emprendimiento femenino. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 21(2), 53 - 63. <https://doi.org/10.18359/rfce.656>
- Finke, J., Osorio-Tinoco, F., y Laverde, P. (2021). Empoderamiento femenino, emprendimiento y pobreza. El caso colombiano. *Cuadernos de administración*, 34. <https://doi.org/10.11144/javeriana.cao34.efepcc>
- Formichella, M. (mayo de 2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con el empleo, la educación y el desarrollo local*. Congreso Nacional e internacional de Administración, y XI CONAMerco. https://www.researchgate.net/publication/281465619_El_concepto_de_emprendimiento_y_su_relacion_con_el_empleo_la_educacion_y_el_desarrollo_local
- Fröcklin, S., Jiddawi, N., & de la Torre-Castro, M. (2018). Small-scale innovations in coastal communities: Shell-handicraft as a way to empower women and decrease poverty. *Ecology and Society*, 23(2). <https://doi.org/10.5751/ES-10136-230234>
- Google. (2018). Formularios de Google. [Aplicación móvil]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=aa_rnav100.developer.g_forms&hl=es_BO
- Hanmer, L. & Klugman, J. (2016). Exploring Women's Agency and Empowerment in Developing Countries: Where do we stand? *Feminist Economics*, 22(1), 237-263, <https://doi.org/10.1080/13545701.2015.1091087>
- INEGI. (2024). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/nacional_resultados.pdf

- Jan, K. (2009). WhatsApp Messenger. [Aplicación móvil]. Google Play.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=es&gl=US&pli=1>
- Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, 30, 435-464.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw Hill.
- Larraz, R. (2012). *Programa de educación emocional para el fortalecimiento del empoderamiento a mujeres víctimas de violencia familiar; propuesta de intervención* [Tesis de licenciatura, Centro de Estudios Agustino Fray Andrés de Urdaneta].
<https://repositorio.unam.mx/contenidos/176775>
- Lagarde, M. (2018). *El género, en Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Law, N., Wong, G. y Woo, D. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2* (Informe n° 51). UNESCO.
<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- Paredes, D., y Zamorano, C. (2022). Agencia personal en mujeres que emprenden a través de plataformas digitales en Lima Metropolitana [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)]. Repositorio académico UPC.
<http://hdl.handle.net/10757/660117>
- Padilla, K. (2011). *Agencia personal y estereotipos de roles de género en un grupo de mujeres microempresarias* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4631>
- Padilla-Gámez, N., & Cruz del Castillo, C. (2018). Validación de una escala de empoderamiento y agencia personal en mujeres mexicanas. *Revista Digital Internacional De Psicología y Ciencia Social*, 4(1), 28-45.
<https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.4.1.2018.139.28-45>
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304.
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28441304.pdf>
- Samman, E. & Santos, E. (2009). Agency and Empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence. *Latin America and the Caribbean*. OPHI, <https://ophi.org.uk/ophi-research-paper-10a/>
- Secretaría de las Mujeres. (2022). *¿Qué es Red de Información de Violencia contra las Mujeres?*
<https://www.semujeres.cdmx.gob.mx/rivcm>
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Knopf.
- Zabala, E. (2005). *La perspectiva de género en los análisis y en las políticas del Banco Mundial: su evolución y sus límites*. [Tesis de doctorado]. Servicio Editorial Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Argitalpen Serbitzua.
<http://hdl.handle.net/10810/14782>





Explicaciones sobre las causas de la obesidad en estudiantes de primaria y adultos¹



Elementary school students and adults' explanations about the causes of childhood obesity

Luisa Ambrosio Luz²  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

Rigoberto León Sánchez  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

Elena Calderón Canales  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo examinar y comparar las ideas que estudiantes de primaria, padres de familia y docentes utilizan para explicar las causas de la obesidad infantil. Participaron 51 estudiantes, ocho padres de familia y cinco docentes ($N = 64$) de una escuela primaria pública, quienes fueron organizados en cuatro grupos: G1 estudiantes de primer grado, G2 estudiantes de tercer grado, G3 estudiantes de sexto grado y G4 padres de familia y docentes. Se utilizó una entrevista semiestructurada conformada por siete tareas, la cual examinó las ideas acerca de las causas y soluciones de la obesidad infantil. Los resultados mostraron que los participantes explicaron la obesidad infantil a partir de los factores alimentación, actividad física, social, psicológico y biológico. En particular, los padres de familia, docentes y algunos estudiantes de sexto grado dieron respuestas más sofisticadas e incluyeron un mayor número de factores, entre ellos los factores psicológico y biológico, en comparación con los estudiantes de primero y tercero, quienes basaron su explicación casi exclusivamente en los factores alimentación y actividad física. Por último, se hace una propuesta para la alfabetización científica en el contexto escolar a partir de la implementación del enfoque de cuestiones socio-científicas.

ABSTRACT

The aim of this work was to examine and compare the ideas used by elementary school students, parents and teachers to explain the causes of childhood obesity. Fifty-one students, eight parents and five teachers ($N = 64$) from a public elementary school participated, who were organized into four groups: G1 first grade, G2 third grade, G3 sixth grade, and G4 parents and teachers. A semi-structured interview consisting of seven tasks was used, which examined ideas about the causes and solutions of childhood obesity. The results showed that participants explained childhood obesity based on diet, physical activity, social, psychological, and biological factors. In particular, parents, teachers and some sixth-grade students gave more sophisticated responses and included more factors, including psychological and biological factors, in comparison with first and third grade students, who based their explanation on diet and physical activity factors. Finally, a scientific literacy proposal is made in the school context based on a socioscientific issue approach.

PALABRAS CLAVE

Obesidad infantil; causas; creencia; enseñanza primaria; adultos

KEYWORDS

Childhood obesity; causes; belief; primary education; adults.

¹ **AGRADECIMIENTOS:** Esta investigación se realizó con el apoyo de la beca 629771 (CVU: 857476) otorgada a Luisa Ambrosio Luz por el Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías en el marco del Programa de Doctorado en Psicología de la UNAM.

² **AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:** Luisa Ambrosio-Luz ✉ luisa.ambroz@gmail.com

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite la obra original.

INTRODUCCIÓN

El incremento de la prevalencia del sobrepeso-obesidad en el mundo, tanto en la población adulta como infantil, es alarmante, duplicándose de 1980 a la fecha. Esto implica que un tercio de la población mundial, con Estados Unidos y México a la cabeza, padece una de ambas condiciones ([World Health Organization \[WHO\], 2021](#)). Un escenario desalentador si se considera el impacto del sobrepeso y la obesidad en la salud física y mental de la población, el sistema sanitario y la economía de los países en el futuro ([Chooi et al., 2019](#)).

La Organización Mundial de la Salud define el sobrepeso y la obesidad como una “acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud” ([WHO, 2021, p. 1](#)). Asimismo, considera que las causas de esta enfermedad están relacionadas con un desequilibrio energético entre calorías consumidas y gastadas. Sin embargo, esta causa se enmarca en un contexto donde otros factores como los cambios ambientales, sociales, las políticas gubernamentales de apoyo, la comercialización de alimentos y la educación también son relevantes, especialmente en los primeros años de la vida, un período que resulta ser crítico para el desarrollo de la obesidad ([Lister et al., 2023](#)). Reducir la prevalencia tanto de sobrepeso como de obesidad es una tarea compleja, dado que inciden múltiples factores que requieren atención. Entre la población adulta, por ejemplo, los esfuerzos se han centrado en gestionar cambios en los estilos de vida, dieta y actividad física ([Wadden et al., 2020](#)). Por otro lado, en el caso de niñas, niños y adolescentes se han implementado programas en el contexto escolar con el objetivo de promover la actividad física y aumentar sus conocimientos sobre la nutrición ([Smit et al., 2023](#)). Estos incluyen programas de alfabetización alimentaria, así como programas escolares que involucran a la familia ([Singhal et al., 2021](#)).

La mayoría de estos programas se enfocan en dos factores: nutrición y actividad física, reconociendo que su aplicación debe involucrar distintos agentes y contextos (cuidadores, docentes, escuela, casa, clínicas, empresas de alimentos, políticas gubernamentales, etc.) para ser efectivos ([Hoelscher et al., 2022](#)). No obstante, también hay estudios que muestran que las políticas públicas encaminadas a la reducción del sobrepeso y la obesidad entre la población no han sido del todo exitosas, sobre todo a largo plazo, incluyendo programas para fomentar la actividad física en escuelas de educación básica ([Smit et al., 2023](#)).

Asimismo, podrían considerarse ausentes en estas estrategias dos elementos: 1) un análisis de las ideas previas o explicaciones que la población general (niños, niñas, adolescentes y adultos) construye acerca del sobrepeso y la obesidad, ya que son elementos funcionales que guían el tipo de respuestas que pueden darse a un

problema específico y un agente importante que puede facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje ([Duit y Treagust, 2012](#)) y, 2) intervenciones dentro del espacio escolar que incorporen estrategias con un enfoque de enseñanza hacia la transformación de las ideas, de modo que se logre una comprensión más amplia de los distintos factores que intervienen y que sirva para tomar decisiones informadas sobre una serie de problemas socio-científicos ([Evagorou y Dillon, 2020](#)).

La investigación sobre las ideas que tienen adultos y niños sobre las causas de la obesidad indica que ambos grupos privilegian los factores nutrición (calidad y monto de la comida) y actividad física ([Boni, 2022](#); [Campos Rivera, 2015](#)). Por ejemplo, [Weissová y Prokop \(2020\)](#) encontraron que niños de preescolar y primaria tenían clara la relación entre ingesta de alimentos y la obesidad, similar a lo encontrado en otras investigaciones ([Baxter et al., 2016](#); [Xu y Nerren, 2017](#)). Por su parte, [Babooram et al. \(2011\)](#) y [Murphy et al. \(2021\)](#) adicionaron un factor más, el rol de los padres. Por ejemplo, niños y niñas señalan que éstos permiten a sus hijos comer lo que deseen o les proporcionan alimentos poco saludables. Asimismo, se ha encontrado que los adultos ([Confia et al., 2020](#); [Safaiyan et al., 2021](#)), incluidos los docentes ([Baggio et al., 2021](#)), explican la obesidad infantil apelando a distintas causas. Entre ellas, causas psicológicas en donde los niños con obesidad recurren a alimentos chatarra para aliviar el estrés o utilizar el alimento para compensar el acoso escolar recibido.

Aunque la mayoría de los hallazgos indica que desde el preescolar los niños son capaces de clasificar los alimentos en saludables y no-saludables, o que vinculan éstos últimos más al sobrepeso y la obesidad, los conceptos sobre nutrición que sostienen tienden a ser imprecisos y muestran confusiones en las dimensiones macro y micro del proceso digestivo ([Ozbas y Kilinc, 2015](#)). Además, no se deben pasar por alto otros descubrimientos: por ejemplo, se ha encontrado que niñas y niños estigmatizan a las personas con obesidad ([Baxter et al., 2016](#)); que los niños que padecen obesidad prefieren actividades sedentarias porque les da pena hacer ejercicio junto a sus pares ([Batzios et al., 2020](#); [Boni, 2022](#)) o que madres y padres están de acuerdo en que “más gordito es más saludable” ([Baggio et al., 2021](#)). Esto último ha dado lugar a que se propongan programas para alfabetizar a madres y padres en modelos de estilos de vida saludables. Sin embargo, siendo esta la tendencia de los programas dirigidos a padres, niños y adolescentes, algunas investigaciones proponen un cambio de enfoque. Por un lado, dirigir los programas hacia el cambio conceptual ([Duit y Treagust, 2012](#)) y, por el otro, hacerlo desde una perspectiva de cuestiones socio-científicas ([Evagorou y Dillon, 2020](#); [Li y Guo, 2021](#)) basando los cambios conceptuales en un enfoque de múltiples perspectivas ([Ozbas y Kilinc, 2015](#)). Ello quizás conjugue lo dicho por [Malberg et al. \(2020\)](#), la enseñanza de la ciencia debería de dirigirse a fomentar la capacidad de utilizar el

conocimiento científico para enfrentar cuestiones sociales complejas, siendo el problema de la obesidad uno de ellos.

Dado lo anterior, el presente estudio tiene el objetivo de examinar las ideas que estudiantes de primaria, padres y docentes utilizan para explicar las causas de la obesidad infantil, y determinar si existen diferencias en las explicaciones que elaboran estos tres grupos.

MÉTODO

Diseño

Se realizó un estudio observacional descriptivo y transversal. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes, padres y docentes de primaria durante los meses de noviembre del 2019 a febrero del 2020.

Participantes

Se seleccionaron de manera intencional 51 estudiantes, ocho padres y cinco docentes ($N = 64$) de una escuela primaria pública ubicada en la Ciudad de México. Dicha escuela es de tiempo completo y cuenta con servicio de comedor opcional. Los participantes fueron organizados en cuatro grupos: G1 ($n = 16$), estudiantes de primer grado con un rango de 5 a 6 años ($M = 5.87$, $DE = 0.34$); G2 ($n = 20$), estudiantes de tercer grado con un rango de 7 a 8 años ($M = 7.90$, $DE = 0.30$); G3 ($n = 15$), estudiantes de sexto grado con un rango de 10 a 11 años ($M = 10.93$, $DE = 0.45$), y G4 ($n = 13$), padres de familia y docentes, con un rango de 25 a 51 años ($M = 36.92$, $DE = 8.73$). El nivel de estudios de los adultos fue una madre con secundaria, seis padres con bachillerato, así como una madre y cinco docentes con licenciatura.

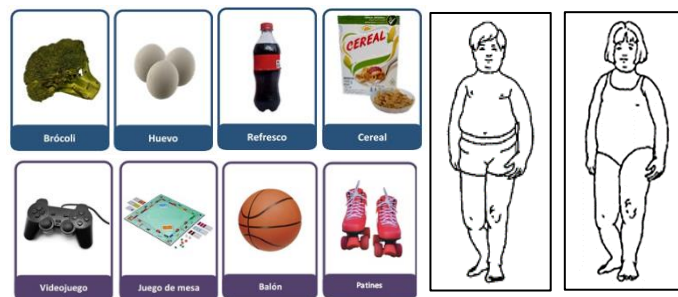
Instrumento

Se elaboró una entrevista semiestructurada conformada por siete tareas (ver Tabla 1) apoyadas por imágenes presentadas en tarjetas, con el propósito de conocer las ideas sobre las causas y soluciones de la obesidad infantil.

Las tareas se diseñaron a partir de la revisión de la literatura (Babooram et al., 2011; Campos Rivera, 2015), y retomando las causas de la obesidad propuestas por la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2000). Además, se realizó un piloto y una evaluación de la guía de entrevista por tres expertos en psicología educativa.

Respecto de las tarjetas (ver Figura 1), 21 de ellas mostraban alimentos representando los tres grupos del plato del bien comer (Secretaría de Salud, 2013), así como alimentos chatarra; 12 tarjetas mostraban juguetes y objetos de entretenimiento que implicaban actividades físicas y sedentarias, por ejemplo, una bicicleta o un celular, ambos juegos de tarjetas fueron elaborados a partir de fotografías tomadas *ex profeso* para la presente investigación. Igualmente, 12 tarjetas mostraban las figuras de niños y adultos con desnutrición, peso normal y obesidad, las cuales fueron tomadas de las escalas de figuras de niñas, niños, mujeres y hombres de Collins (1991).

Figura 1
Ejemplos de las tarjetas utilizadas en la entrevista



Procedimiento

Se contactó con la escuela primaria para presentar el proyecto y recibir su autorización. Posteriormente, se repartieron permisos a los estudiantes que invitaban también a participar a sus padres. Se entrevistó a los estudiantes que

Tabla 1
Tareas y ejemplos de preguntas de la entrevista

Tarea	Ejemplo
Descripción	Se presentan tres tarjetas que representan a niños con desnutrición, peso normal y obesidad. ¿Cómo son estos niños?, ¿por qué crees que son así?
Alimentación	Se muestran tarjetas de niños con obesidad, peso normal y alimentos. ¿Qué comerían en el desayuno, la comida, la cena y entre comidas?
Actividad física	Se presentan las tarjetas de niños con obesidad, peso normal y juguetes. Selecciona los objetos y juguetes con los cuáles jugarían estos niños.
Consejo para bajar de peso	Se presentan las tarjetas de niños con obesidad y peso normal. ¿Qué les recomendarías a estos niños (obesidad) para que pudieran estar como estos otros niños (peso normal)?, ¿qué le aconsejarías a sus papás?, ¿podrían hacer algo en su escuela?
Causas	Se presentan las tarjetas de niños con obesidad y peso normal. ¿Qué crees que tendría que pasar para que estos niños (peso normal) llegaran a estar como estos otros niños (obesidad)?, ¿pasaría algo en su casa?, ¿pasaría algo en su escuela?
Padres de familia	Se presentan las tarjetas de niños con obesidad, peso normal y adultos. ¿Quiénes crees que son los papás de estos niños?
Significado de obesidad	¿Qué significa para ti la palabra obesidad?, o se pregunta por la palabra utilizada para nombrar a los niños con obesidad.

contaban con el consentimiento informado por escrito de sus tutores y que además proporcionaron su asentimiento verbal para participar en el estudio. Los adultos participantes brindaron su consentimiento informado por escrito. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, el procedimiento y se enfatizó que su participación era voluntaria. La entrevista se realizó de manera individual y se les pidió que contestaran lo que creían o pensaban, mencionándoles que no había respuestas incorrectas.

Las entrevistas se transcribieron y tuvieron una duración promedio de 30 minutos. Por otra parte, para identificar a los estudiantes se utilizaron las siguientes siglas: NA que corresponde a niña y NO a niño, seguido de su grado, número de participante y edad. Por ejemplo, NA1.7 (6:06) se refiere a una niña de primer grado, quien es la participante siete y tiene seis años con seis meses de edad. Por su parte, el folio de los adultos quedó conformado por M que corresponde a madre, P a padre y D a docente, su número de participante, y su edad en años.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para identificar las causas de la obesidad utilizadas por los participantes, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas a partir de la teoría fundamentada ([Álvarez-Gayou Jugerson, 2012](#); [Glaser y Strauss, 1967](#)), la cual considera a los datos obtenidos como elemento esencial y que a partir de estos surgen los elementos teóricos, dando preferencia a los datos frente a los supuestos teóricos. Por consiguiente, se realizó una lectura de todas las entrevistas para identificar los factores que los participantes usan para explicar la obesidad, así como el nivel de complejidad de cada explicación. Este análisis permitió identificar cinco factores que explican la causa de la obesidad (ver Tabla 2) y tres niveles de respuesta que abarcan de la mención de factores hasta la elaboración de respuestas complejas (ver Tabla 3).

Tabla 2
Factores que explican la obesidad

Factores	Descripción
Alimentación	Hace referencia a la ingesta de alimentos, la cantidad y la calidad que se considera.
Actividad física	Refiere al gasto calórico, al ejercicio físico como una actividad que puede intervenir, la intensidad y la duración o frecuencia que se considera.
Social	Hace referencia a los factores estructurales a nivel familiar, local y social que intervienen en la obesidad. Se consideran las condiciones sociales y ambientales.
Psicológico	En este factor se consideran los factores individuales, entre ellos pueden estar las decisiones personales, la salud mental, etc.
Biológico	Refiere a los factores etiológicos individuales; relativos a alguna enfermedad o alteración propia del organismo.

Tabla 3
Niveles de respuesta de los factores

Nivel	Nominación	Características	Ejemplo
0	Sin mención	El factor no es mencionado.	
1	Mención	El factor es mencionado, sin embargo, no se brinda una explicación.	[Factor social] “Su mamá les dio comida chatarra” (NA1.1, 5:11).
2	Explicación simple	Se brinda una explicación que retoma una o dos características válidas del factor.	[Factor alimentación] “Comen mucha comida chatarra... chicharrones y papas” (NO3.11, 8:07).
3	Explicación compleja	Se brinda una explicación que incorpora más de dos características válidas del factor, y/o lo relaciona con otro factor.	[Factor psicológico] “A lo mejor en la escuela los molestan, entonces eso lleva a que se depriman y empiecen a comer de más, para sentirse mejor” (M2, 36).

RESULTADOS

El análisis de los resultados muestra que los participantes consideran, en sus explicaciones de la obesidad infantil, los factores alimentación, actividad física, social, psicológico y biológico y con un nivel de complejidad distinto. En la Tabla 4 se presentan las frecuencias de los niveles por factor de acuerdo con el grupo de participantes, y posteriormente, se muestran los factores mencionados.

G1 y G2 incorporaron los factores alimentación, actividad física y social con niveles de respuesta similares. En el factor alimentación, ambos brindan respuestas en un nivel 2 al enfocarse en la calidad y/o cantidad, donde los niños con obesidad consumen muchos alimentos chatarra y/o pocos saludables, “comieron muchas papas, refrescos y no comían verduras” (NO3.15, 8:10). No obstante, en el G1, dos alumnos retomaron únicamente la calidad, y otros cinco la cantidad. Incluso consideraron que los niños con peso normal y obesidad podrían comer lo mismo, pero en distintas cantidades, “[Los niños con obesidad y peso normal] comen sopa, pizza y verduras, ellos [obesidad] comen más y ellos [peso normal] casi no” (NA1.7, 6:06).

En el factor actividad física, la mitad del G1 y una cuarta parte del G2 se ubicaron en el nivel 1, al decir que hacer ejercicio contribuye a bajar de peso, mientras que más de la mitad del G2 y una cuarta parte del G1 incorporaron la característica de intensidad en el nivel 2, mencionando que los niños con obesidad no realizan ejercicio y practican actividades sedentarias: “no hacen ejercicio con la bicicleta, pelota y así, dejarían eso para ponerse a jugar con el rompecabezas y videojuegos” (NA1.14, 5:11). Además, en este nivel, el G2 agregó que estos niños no realizan ejercicio porque se cansan, lo cual contribuye a que suban de peso.

Esto también fue compartido por los alumnos del G3 que se encontraron en este nivel: “casi no quieren hacer deporte porque su peso no los deja, se van a cansar muy rápido” (NO3.10, 8:02).

“Comen más carne, alimentos de origen animal, cereales y tubérculos, y menos verduras” (NA6.2, 11:09). En el factor actividad física, la mayoría del G3 se encontró en el nivel 2 incorporando la intensidad, mientras que una cuarta parte

Tabla 4

Frecuencias de los niveles por factor y grupo de participantes

Factores	Niveles															
	G1 (n = 16) Primer grado				G2 (n = 20) Tercer grado				G3 (n = 15) Sexto grado				G4 (n = 13) Padres de familia y docentes			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Alimentación			16				20				7	8				13
Actividad Física	4	8	4		2	5	13				11	4				13
Social	9	7			2	14	4			1	8	6				13
Psicológico	16				20				10		1	4	5			8
Biológico	16				20				14	1			1	5	7	

En el factor social, G1 y G2 difieren levemente, debido a que este factor no es mencionado por más de la mitad del G1. En el nivel 1, se encuentra la mayoría del G2 y menos de la mitad del G1, al decir que los papás de los niños con obesidad podrían darles comida poco saludable, o bien darles dinero, “sus papás les dieron dinero para el recreo y como vendían chucherías, se compraron esa comida chatarra” (NA3.7, 8:00). Así, alrededor de una cuarta parte del G2 se encontró en el nivel 2, al considerar la responsabilidad de los padres.

Por otra parte, las soluciones para bajar de peso del G1 y G2 concuerdan con los factores mencionados; retoman la cantidad y calidad de los alimentos (comer menos, no comer comida chatarra o comer frutas y verduras), la intensidad de las actividades (hacer ejercicio), e incluyen a los padres en la alimentación y ejercicio, e incluso a los docentes de educación física, “que el maestro de educación física los ponga a hacer ejercicio” NA3.18 (8:05).

G3 incorporó los factores alimentación, actividad física y social, así como en menor medida los factores psicológico y biológico. En el factor alimentación, alrededor de la mitad del G3 brindó explicaciones en el nivel 2, agregando la calidad y cantidad de los alimentos, por su parte la otra mitad del G3 dio respuestas en el nivel 3, describiendo la alimentación a partir de porciones y grupos de alimentos o macronutrientes (carbohidratos, proteínas y grasas), comentando que los niños con obesidad consumen distintos grupos de alimentos, pero, en mayor cantidad y/o frecuencia son alimentos altos en grasas o azúcares, e identificando los cereales y productos de origen animal, como los alimentos más consumidos.

del G3 brindó respuestas en el nivel 3 incluyendo la intensidad y duración o frecuencia, mencionando que los niños con obesidad realizan tanto actividades físicas como sedentarias, pero realizan con mayor tiempo o frecuencia actividades sedentarias y en menor medida actividades físicas. “Jugarían con videojuegos, celular y colores una hora o dos diarias y saldrían al parque media hora, a lo mejor cada semana” (NO6.11, 11:05).

La mayoría del G3 se encontró en el nivel 2 en el factor social, retomando la responsabilidad de los padres, indicando que consienten a los niños con obesidad al permitirles comer o comprándoles comida chatarra, así como juguetes que promueven actividades sedentarias. NO6.4 (11:08) comentó: “los papás consienten a los hijos dándoles regalos como dulces, Tablet, teléfonos, videojuegos”. Igualmente, más de una tercera parte del G3, se encontró en el nivel 3, pues comentan que los padres no prestan atención a la alimentación y actividades de estos niños. Además, consideraron que los padres podrían haberles enseñado a consumir alimentos chatarra y preferir las actividades sedentarias a través del ejemplo. NO6.11 (11:05) señaló: “Los papás serían estos [adultos con obesidad] porque no hacen ejercicio o no comen bien, y los niños lo aprenden de ellos”. También, una alumna dijo que los padres podrían considerar que estar “gordito” se relaciona con estar fuerte, “les dicen a sus hijos que deben ser iguales a ellos que son fuertes” (NA6.12, 11:06).

El factor psicológico fue incluido por una tercera parte del G3. Un alumno ubicado en el nivel 2, dijo que los niños con obesidad no realizan actividades físicas porque se burlan de ellos. “Les costaría mucho saltar la cuerda por su condición física, [sería mejor para ellos jugar] con el celular y

videojuegos porque así no les harían burla de que no pueden” (NO6.8, 12:06). En el nivel 3, cuatro estudiantes incluyeron el comer emocional, refiriéndose a que los niños con obesidad recurren a comer, en específico alimentos chatarra, como una forma de confortarse por sentir estrés, ansiedad o tristeza debido a alguna situación difícil de afrontar, por ejemplo, la muerte de un familiar, el divorcio de los padres o sufrir acoso escolar. NA6.13 (11:06) comentó: “A lo mejor tienen un problema en casa, con sus papás o les hacen burla en la escuela y están tristes, ansiosos, asustados y se desahogan comiendo”. El factor biológico fue retomado por un alumno del G3 en el nivel 1, “por una enfermedad, genética, tus papás o abuelos o familia te heredan, no sé de dónde, pero toman la herencia que entra a tu ADN” (NO6.5, 10:11).

Las soluciones brindadas por el G3 concuerdan con los factores aludidos, retoman la cantidad y calidad, pero también porciones y grupos de alimentos, argumentando que los niños con obesidad podrían bajar de peso al seguir una alimentación balanceada en la que incluso podrían consumir alimentos altos en grasas o azúcares en cantidades pequeñas. Consideraron la intensidad y duración/frecuencia, al recomendar que dediquen mayor tiempo a la actividad física y eviten o disminuyan el tiempo de las actividades sedentarias. En el factor social señalan que los padres podrían elaborar comida en casa, y mandar comida en lugar de dinero, así como llevar a sus hijos a hacer ejercicio. Al preguntar por la escuela, tres alumnos señalaron las clases de educación física y el comedor. “En la escuela, ponerles actividades físicas para que puedan bajar más rápido de peso o aquí, en el comedor, te dan una dieta balanceada” (NO6.5, 10:11).

Por otra parte, el grupo conformado por adultos, G4, retomó el factor de alimentación en el nivel 3, al incorporar las porciones, grupos de alimentos o macronutrientes, y hábitos alimentarios: “comen un exceso de azúcar o carbohidratos, en la escuela diario es torta o sándwich, no es otra cosa que no sea algún carbohidrato” (D2, 27). Asimismo, consideraron que los niños con obesidad podrían no tener horarios o reglas en su alimentación, “porque regularmente este tipo de niños no tienen horario para comer, cuando comen el plato lo tienen en el sillón, viendo la tele” (P6, 49). En el factor de actividad física se encontraron en el nivel 3, incluyendo la intensidad, duración y/o frecuencia, además destacan que los niños con obesidad no tienen condición física y se cansan “muchas veces se cansan porque no tienen condición física, les falta el aire o no pueden correr” (M3, 41).

En el factor social, el G4 también se encontró en el nivel 3, retomando la falta de atención de los padres en la alimentación y actividades de sus hijos, lo cual podría deberse a su horario de trabajo o a algún problema familiar, lo anterior conlleva a que compren comida

rápida, no se preparen alimentos en casa, les den dinero, no los lleven a hacer actividades deportivas o incluso a ser cuidados por alguien más. “No están al cuidado de ellos, los padres trabajan todo el tiempo y están al cuidado de otra persona o solos, comen lo que pueden o mucha comida chatarra o rápida, porque ellos no se pueden preparar su comida” (D3, 51). De igual forma, consideraron que los padres podrían haberles enseñado hábitos poco saludables mediante el ejemplo, y que dicha enseñanza podría implicar no poner reglas o límites. De acuerdo con M4 (36), “puede ser que tienen la costumbre, ven a sus papás cómo son, que comen chatarra, y lo que ellos ven lo hacen, no tienen un horario de comida, les dejan dinero y compran comida chatarra”. Además, algunos dijeron que los padres podrían considerar que sus hijos están sanos: “los papás a lo mejor tienen un problema de sobrepeso u obesidad, pero ellos se consideran sanos y sin algún problema, entonces no ven un problema en ellos ni en sus hijos” (D1, 32).

El factor psicológico fue mencionado por la mayoría del G4 en el nivel 3, aludiendo al comer emocional: “empiezan a consumir comida por depresión, los papás se divorcian y los niños no lo pueden superar, les puede provocar que lleguen a esto, su escape es la comida” (M3, 41). Asimismo, algunos agregaron que los niños con obesidad evitarían hacer actividad física para no recibir burlas o discriminación: “cuando se juntan con más niños sufren rechazo, si van a jugar son los últimos que escogen, los primeros que se cansan, prefieren aislarse, jugar videojuegos, no tener mucha actividad” (P6, 49).

El factor biológico fue incluido por casi todo el G4, aunque sin llegar a dar una explicación compleja. En el nivel 1, cinco adultos comentaron que la obesidad podría ser algo hereditario relacionándolo con los genes de la familia: “si es una familia que tiende a subir de peso con facilidad, al niño también le va a pasar, hay niños que se cuidan, pero caen en esto [obesidad] porque traen esa herencia” (D4, 20). En el nivel 2, siete adultos dijeron que los niños habían heredado una enfermedad de la tiroides, haciéndolos propensos a subir de peso o alterando su metabolismo: “podrían tener un problema de tiroides, se acumula grasa, el cuerpo no puede procesarla y a pesar de llevar una alimentación adecuada no lo reflejan” (M1, 40).

Las soluciones brindadas por G4 retoman las porciones, grupos alimentarios y hábitos de alimentación, así como la intensidad y frecuencia o duración de las actividades físicas. Por otra parte, consideran que los padres ayudarían a que sus hijos bajen de peso si prestan más atención a sus hábitos alimentarios y actividad física, así como poniendo el ejemplo. Con respecto a la escuela, propusieron ampliar el tiempo de las clases de educación física y consideraron que el comedor escolar contribuye a seguir una alimentación saludable, además de sugerir que se den pláticas a los padres sobre alimentación saludable. Respecto del comer emocional, una madre consideró la terapia psicológica como una forma de

apoyo, y con respecto a la herencia o enfermedades, algunos adultos mencionaron que sería recomendable una revisión médica.

DISCUSIÓN

La alta prevalencia de sobrepeso y obesidad entre la población mundial, el costo financiero y la afectación en la salud ha obligado a implementar políticas gubernamentales encaminadas a reducir dicha prevalencia (WHO, 2021). No obstante, a pesar del esfuerzo y de algunos éxitos (Singhal et al., 2021), hay evidencia que indica que los programas para la reducción del sobrepeso y obesidad no han sido del todo exitosos (Smit et al., 2023).

La percepción que tienen los niños, adolescentes y adultos sobre esta temática, acerca de sus causas y posibles soluciones, exige indagar esas ideas y tenerlas en cuenta en el diseño de los programas (Batzios et al., 2020). En el presente estudio se encontró que tanto niños como adultos incluyen en sus explicaciones distintos factores con diferentes niveles de respuesta.

Los hallazgos indican que estudiantes de primero (G1) y tercero (G2) se centran en el factor alimentación; enfocándose en la calidad y/o cantidad de los alimentos, dando preferencia a este último, además de relacionar la actividad física principalmente con bajar de peso. Esto concuerda con lo encontrado por Baxter et al. (2016), así como por Xu y Nerren (2017), donde los niños entre 5 a 8 años consideran la alimentación como el factor que más influye en el tamaño del cuerpo, refiriéndose especialmente a la cantidad en comparación con la calidad de los alimentos. Asimismo, Xu y Nerren (2017) encontraron que los niños conciben la alimentación como un medio para subir de peso, y el ejercicio como un medio para bajarlo. Una concepción que ha sido encontrada también en este trabajo con los participantes de estas edades. Por otra parte, algunos estudiantes de tercero (G3) y adultos (G4), retoman las porciones y grupos de alimentos o macronutrientes, coincidiendo con el estudio de Weissová y Prokop (2020), donde los estudiantes entre 9 y 10 años empiezan a nombrar las grasas y azúcares, así como con Safaiyan et al. (2021) donde los adultos consideran que los carbohidratos, grasas y azúcares contribuyen a la obesidad. Asimismo, el G4 incluyó las normas a la hora de comer, lo cual concuerda con el estudio de Baggio et al. (2021), donde los padres de familia mencionan las prácticas y rutinas a la hora de comer en relación con la obesidad. Por consiguiente, el factor alimentación parece ser el principal y único factor incorporado por todos los participantes, seguido por la actividad física. Esto coincide con otras investigaciones, donde las causas preferidas para explicar la obesidad son las relacionadas con estos factores, tanto por niños (Baxter et al., 2016) como por adultos (Confiac et al., 2020). Si

bien los factores alimentación y actividad física son utilizados por los participantes como las causas principales, también llegan a considerar que otras variables relacionadas con los factores social, psicológico y biológico median el desarrollo de la obesidad infantil.

El factor social fue retomado, aunque de manera incipiente, por el G1 y G2 aludiendo a la responsabilidad de los padres, este hallazgo es similar al encontrado en el estudio de Babooram et al. (2011), donde niños entre 7 a 11 años consideran la influencia de los padres únicamente en la alimentación de los niños con obesidad. Esto contrasta con el hecho de que el G3 y G4 brindaron distintas causas correspondientes al nivel 3 del factor social, las cuales también han sido mencionadas por adultos en otras investigaciones, por ejemplo, la falta de atención y cuidado de los padres debido a la demanda de tiempo que implican sus trabajos (Baggio et al., 2021), la enseñanza de hábitos poco saludables a través del ejemplo (Confiac et al., 2020), e incluso la idea de que los niños con obesidad son sanos (Safaiyan et al., 2021). Sobre el factor social vale la pena destacar que los participantes no hacen referencia a otros aspectos como, por ejemplo, la disponibilidad de alimentos saludables y asequibles para las comunidades, ni el papel del sistema de salud o el gobierno en esta problemática y que igualmente tienen un papel preponderante en el control de la enfermedad. De igual forma, estudiantes y adultos consideraron que la escuela podría ser un espacio para ayudar a los niños con obesidad, coincidiendo con lo encontrado en la investigación de Murphy et al. (2021).

El factor psicológico fue mencionado por algunos participantes del G3 y G4 al señalar el “comer emocional”. No obstante, si bien no todos los participantes mencionan este factor, varios comentan que los niños con obesidad son objeto de burla o discriminación, incluso algunos señalaron características negativas de ellos (“flojos”, “groseros”, “malos”, etc.). Esto concuerda con lo encontrado en otras investigaciones (Murphy et al., 2021; Weissová y Prokop, 2020) donde los niños entre 8 a 10 años reconocen que en la escuela, los compañeros se burlan de los niños con obesidad. Asimismo, en el estudio de Baggio et al. (2021), los propios niños con obesidad comentan que se sienten incómodos y tristes en la escuela debido a las burlas. Por otra parte, el factor biológico, fue retomado casi exclusivamente por los adultos, agregando la predisposición genética y el hipotiroidismo, similar a lo encontrado por Safaiyan et al. (2021) al entrevistar a madres de familia.

Es altamente probable que las explicaciones brindadas por los participantes provengan de casos entresacados de su vida cotidiana y arraigados como conocimientos socialmente difundidos (Poza, 2020). Por ejemplo, considerar que comer saludable significa consumir frutas y verduras, o el hecho de que una alumna de primer grado utilice la palabra “calorías” y la defina como comida chatarra. O bien, son parte del conocimiento escolar, al utilizar términos ligados al plato del

bien comer, los grupos de alimentos, macronutrientes, genética, entre otros. Algunos factores, como el psicológico, biológico o social, son más complejos de comprender para niños y niñas quizás porque no implican relaciones directas o acciones evidentes de la vida cotidiana. Por ejemplo, en el factor psicológico se tendría que considerar que un niño sufrió un evento que le generó un sentimiento de tristeza o ansiedad, lo cual lo llevó a consumir alimentos chatarra para confortarse. Incluso en el factor social, los niños pueden ver a compañeros que compran alimentos chatarra en el recreo con el dinero que les dan sus padres y relacionar ambos elementos de manera directa, sin llegar a considerar, por ejemplo, la falta de tiempo de los padres para preparar un lunch saludable en casa. Por lo tanto, los participantes, en particular los del G1 y G2, podrían estar considerando solo causas directas, sin tomar una perspectiva más amplia.

Esto no es extraño si lo vemos desde una perspectiva evolutiva, es decir, con el paso del tiempo los conocimientos llegan a ser más amplios y sofisticados. En estudiantes universitarios se ha encontrado que la genética fue el factor predominante en las causas de la obesidad (Leung y Cheng, 2020). No obstante, también se ha encontrado que los conocimientos que tienen niños, adolescentes e incluso docentes y enfermeras sobre la nutrición son inadecuados (Ozbas y Kilinc, 2015) y necesitan ser mejorados (Weissová y Prokop, 2020).

Así, en este estudio se encontró que las explicaciones de los alumnos de sexto grado y adultos fueron más sofisticadas, incorporando más características y un mayor número de situaciones en comparación con las explicaciones de los alumnos de primero y tercero, las cuales fueron simples y se enfocaron en casos específicos. Si bien dicha sofisticación se podría relacionar con el grado escolar debido a que en quinto grado de educación primaria se abordan los temas de obesidad y sobrepeso (Secretaría de Educación Pública, 2017), y los adultos contaban con un nivel mínimo de estudios de secundaria, también es cierto que no todos los estudiantes de sexto ni los adultos lograron incorporar en sus explicaciones los factores psicológico y biológico en un nivel complejo. Esto refuerza la idea de que los participantes llegan a hacer uso de ciertos términos sin comprenderlos adecuadamente.

En resumen, si bien las y los participantes de este estudio mencionan distintos factores que contribuyen a la obesidad infantil, en algunos casos las explicaciones llegan a ser incorrectas o incompletas, sobre todo en el modo de explicitar y coordinar los distintos factores, así como las relaciones directas o indirectas que contribuyen al desarrollo de la obesidad. Siendo este resultado común a lo encontrado en otras investigaciones (Baggio et al., 2021; Batzios et al., 2020; Weissová y Prokop, 2020; Xu y Nerren, 2017).

Esto quiere decir que ayudar a mejorar la comprensión

del fenómeno y contribuir en la construcción de una visión más completa y adecuada sobre las causas de la obesidad infantil y su solución, por lo menos en el escenario escolar, requiere un cambio de enfoque educativo. Por ejemplo, utilizando un enfoque de cuestiones socio-científicas (Evagorou y Dillon, 2020; Leung y Cheng, 2020; Li y Guo, 2021; Malberg et al., 2020; Ozbas y Kilinc, 2015) para abordar el problema de la obesidad. Algunos estudios que han mostrado éxito (Timotijevic et al., 2018) presentaron distintos casos relacionados con la obesidad infantil que abordaban diferentes aspectos del factor social, como vivir en un barrio peligroso o padres que trabajan tiempo completo, y se observó que los adolescentes empezaron a considerar el contexto y dejaron de culpar al niño con obesidad. Por su parte, Leung y Cheng (2020) impartieron un curso donde fomentaron una perspectiva a nivel sistema, considerando factores sociales, políticos, culturales, económicos, etc. que enriquecían la perspectiva a nivel personal (consumo de alimentos, actividad física, genética, etc.) al explicar la obesidad, logrando que los estudiantes universitarios incluyeran una gama más amplia de perspectivas e incorporaran un mayor número de factores.

Por consiguiente, un enfoque de cuestiones socio-científicas podría permitir incluir y coordinar los factores y puntos de vista presentes en las explicaciones sobre la obesidad infantil (causas y soluciones) y con ello no solo hacer que se comprenda mejor dicha enfermedad sino contribuir, a la vez, a disminuir la culpabilidad o discriminación hacia los niños con obesidad (Timotijevic et al., 2018). En última instancia, como lo señalan Petzold y Altrichter (2023), la obesidad es un tema complejo y debe considerarse desde un enfoque de cuestiones socio-científicas, dado que es un problema que va más allá de una sola disciplina y deben usarse múltiples lentes para comprenderla añadiendo, a los factores fisiológicos, los sociológicos.

CONCLUSIÓN

Los estudiantes, padres y docentes explicaron la obesidad infantil a partir de los factores alimentación, actividad física, social, psicológico y biológico, encontrando que los adultos y algunos estudiantes de sexto grado brindaron explicaciones más sofisticadas e incluyeron un mayor número de factores, entre ellos los factores psicológico y biológico, pero sin ir más allá de descripciones directas e incompletas. Por lo tanto, hace falta reconsiderar el enfoque a partir del cual se aborda esta enfermedad en el contexto escolar, para hacer propuestas de alfabetización científica orientadas en el cambio conceptual y que retomen las cuestiones socio-científicas, fomentando en las y los participantes una perspectiva más amplia de esta problemática, que permita incluir y coordinar un mayor número de factores al explicar el desarrollo de la obesidad infantil y, finalmente, un cambio en el comportamiento.

Notas sobre los autores

Luisa Ambrosio-Luz

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM y actualmente estudiante del Doctorado en Psicología en el área de Psicología Educativa y Desarrollo en la misma institución. Asimismo, colabora con el Grupo de Cognición y Didácticas de las Ciencias del ICAT, UNAM y además, ejerce como docente en la Licenciatura de Psicología en la UNITEC campus Cuitláhuac. Sus áreas de interés se enfocan en las representaciones sobre la salud y obesidad tanto en niños como adultos, en el aprendizaje y enseñanza de las ciencias, así como en el desarrollo de estrategias y materiales de enseñanza.

Rigoberto León-Sánchez

Profesor Titular en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Psicología en el campo del Desarrollo Psicológico y Educación. Maestro en Psicología Clínica y Licenciado en Psicología Educativa. Actualmente se desempeña como Consejero Técnico en la Facultad de Psicología de la UNAM y miembro del Consejo Asesor del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED-UNAM). Sus áreas de interés incluyen el desarrollo psicológico y el cambio conceptual en dominios específicos, así como el estudio del impacto de las competencias blandas en la autorregulación del aprendizaje.

Elena Calderón-Canales

Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Académica en el Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología e integrante del Grupo de Cognición y Didáctica de las Ciencias. Su línea de investigación abarca el aprendizaje en dominios específicos de conocimiento (física, química, biología y psicología) y el desarrollo de estrategias y materiales para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Su producción científica incluye artículos, libros especializados y memorias que reflejan algunos de los aportes de la psicología al aprendizaje y enseñanza de las ciencias, así como las posibilidades de la didáctica e innovación de productos educativos.

Publicaciones destacadas

Ambrosio-Luz, L., León-Sánchez, R., Jiménez-Cruz, B., & Calderón-Canales, E. (2021). Las ideas de los alumnos de primaria sobre las causas de la obesidad infantil. En Z. Monroy-Nasr, R. León-Sánchez, y G. Álvarez-Díaz de León (Eds.), *Indagaciones cognoscitivas acerca de la enseñanza de la filosofía y de la ciencia* (339-348). Facultad de Psicología UNAM. ISBN 978-607-30-4216-1.

Calderón Canales, E., García-Rivera, B., Flores-Camacho, F., Gallegos-Cázares, L. (2023) Enseñanza de las Ciencias durante la Educación Remota por COVID-19: lecciones aprendidas y nuevas oportunidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

Calderón-Canales, E., Gallegos-Cázares, L., Flores-Camacho, F. (2019). Sound representations in preschool students/Las representaciones del sonido en estudiantes de preescolar. *Journal for the Study of Education and Development/Infancia y Aprendizaje*, (2019), 42(4), 952-999. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650463>

Calderón-Canales, E., García-Rivera, B., Flores-Camacho, F., Gallegos-Cázares, L., Ambrosio-Luz, L., & Albornoz-Delgado, H. (2023). Retos y adecuaciones para la enseñanza de las ciencias en tiempos de coronavirus. En P. Membiela y M. I. Cebreiros (Eds.), *Expectativas y prácticas docentes en la enseñanza de las ciencias* (373-377). Educación Editora.

Calderón-Canales, E., García-Rivera, B., Flores-Camacho, F., Gallegos-Cázares, L., & Ambrosio-Luz, L. (2023). Acciones y herramientas utilizadas en la educación a distancia para la enseñanza de las ciencias. En P. Membiela y M. I. Cebreiros (Eds.), *Estrategias metodológicas e investigación en la enseñanza de las ciencias* (79-83). Educación Editora.

Flores-Camacho, F., Gallegos-Cázares, L., y Calderón-Canales, E. (2023). Razonamiento de los estudiantes de preescolar sobre los fenómenos físicos. *Perfiles Educativos XLV*(182), 105-118. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.182.61128>

León-Sánchez, R. & Jiménez-Cruz, B. E. (2023). Obesidad: atribución causal y estigmatización. México: Facultad de Psicología, UNAM. ISBN: 978-607-30-7367-7

León-Sánchez, R., & Barrera-García, K. (2022). Enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología de una universidad pública en México. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (65), 102-136.

Monroy Nasr, Z. León-Sánchez, R. Montenegro Nuñez, M. C. & Álvarez Díaz de León, G. (Eds.) (2022). Epistemologías intuitivas en la enseñanza y aprendizaje de la ciencia y de la filosofía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN: 978-607-30-6519-1 https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/7839

Contribución de Autoría

Luisa Ambrosio Luz: Conceptualización (igual), Curación de datos, Análisis formal (igual), Captación de fondos (igual), Investigación, Metodología (igual), Administración del proyecto (igual), Recursos (igual), Software, Supervisión (igual), Validación (igual), Visualización (igual), Escritura - borrador original (igual), Escritura - revisión y edición (igual).

Rigoberto León Sánchez: Conceptualización (igual), Análisis formal (igual), Captación de fondos (igual), Metodología (igual), Administración del proyecto (igual), Recursos (igual), Supervisión (igual), Validación (igual), Visualización (igual), Escritura - borrador original (igual), Escritura - revisión y edición (igual).

Elena Calderón Canales: Captación de fondos (igual), Metodología (igual), Recursos (igual), Supervisión (igual), Validación (igual), Visualización (igual), Escritura - borrador original (igual), Escritura - revisión y edición (igual).

Para más información puede visitar la página oficial en <https://credit.niso.org/>.

Declaración de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Declaración de IA generativa en la redacción científica

Los autores declaran no haber utilizado ninguna herramienta o software de IA generativa en la realización de este documento.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo electrónico proporcionados a la Revista de Psicología Educativa se usarán exclusivamente para los fines declarados en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Babooram, M., Mullan, B. A., & Sharpe, L. (2011). Children's perceptions of obesity as explained by the common sense model of illness representation. *British Food Journal*, 113(2), 234-247. <https://doi.org/10.1108/00070701111105321>
- Baggio, M. A., Alves, K. R., Cavalheiro, R. F., Matias, L., Hirano, A. R., Machineski, G. G., & Caldeira, S. (2021). Childhood obesity in the perception of children, families and health and education professionals. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 30, e20190331. <https://doi.org/j6db>
- Batzios, S. P., Provatidou, M., Christoforidis, A.,

- Sidiropoulos, H., & Cassimos, D. C. (2020). Adolescent obesity: Confessions of the young mind. *Metabolism Open*, 7, 100044. <https://doi.org/10.1016/j.metop.2020.100044>
- Baxter, S. L., Collins, S. C., & Hill, A. J. (2016). 'Thin people... they're healthy': young children's understanding of body weight change. *Pediatric Obesity*, 11(5), 418-424. <https://doi.org/j6dc>
- Boni, Z. (2022) Slim choices: young people's experiences of individual responsibility for childhood obesity. *Critical Public Health*, 32(3), 322-332. <https://doi.org/k3xn>
- Campos Rivera, N. H. (2015). *Creencias, actitudes y prácticas parentales de alimentación como predictores del IMC de niños preescolares*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tinyurl.com/2f6ws386>
- Chooi, Y. C., Ding, C., & Magkos, F. (2019). The epidemiology of obesity. *Metabolism*, 92, 6-10. <https://doi.org/10.1016/j.metabol.2018.09.005>
- Collins, M. E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorders*, 10(2), 199-208. <https://doi.org/fng995>
- Confaci, N., Turk, M. T., Zoucha, R., & McFarland, M. (2020). Mexican American Parental Knowledge and Perceptions of Childhood Obesity: An Integrative Review. *Hispanic Health Care International*, 18(2), 105-116. <https://doi.org/j6dd>
- Duit, R. H., & Treagust, D. F. (2012). Conceptual change: Still a powerful framework for improving the practice of science instruction. En K. Tan & M. Kim (Eds.), *Issues and challenges in science education research: Moving forward* (pp. 43-54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3980-2_4
- Evagorou, M., & Dillon, J. (2020). Introduction: Socio-scientific issues as promoting responsible citizenship and the relevance of science. En M. Evagorou, J. A. Nielsen, & J. Dillon (Eds.), *Science teacher education for responsible citizenship. Contemporary trends and issues in science education* (pp. 1-11). Springer. <https://doi.org/gqxxjd>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1976). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Hoelscher, D. M., Brann, L. S., O'Brien, S., Handu, D., & Rozga, M. (2022). Prevention of pediatric overweight and obesity: position of the academy of nutrition and dietetics based on an umbrella review of systematic reviews. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 122(2), 410-423. <https://doi.org/gqhqc4>
- Leung, J. S., & Cheng, M. M. (2020). Conceptual change in socioscientific issues: Learning about obesity, *International Journal of Science Education*, 42(18), 3134-3158. <https://doi.org/gqwsfg>

- Li, Y., & Guo, M. (2021). Scientific literacy in communicating science and socio-scientific issues: prospects and challenges. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/k3xp>
- Lister, N. B., Baur, L. A., Felix, J. F., Hill, A. J., Marcus, C., Reinehr, T., Summerbell, C., & Wabitsch, M. (2023). Child and adolescent obesity. *Nature Reviews Disease Primers*, 9, 24. <https://doi.org/10.1038/s41572-023-00435-4>
- Malberg, C., Urbas, A., & Nilson, T. (2020). Health education, obesity and the making of citizens. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 2, 8. <https://doi.org/10.1186/s43031-020-00025-4>
- Murphy, M., Boardman, F., Robertson, W., & Johnson, R. (2021). Children's perspectives and experiences of health, diet, physical activity and weight in an urban, multi-ethnic UK population: A qualitative study. *Child: Care Health and Development*, 47(5), 597-607. <https://doi.org/10.1111/cch.12867>
- Ozbas, S., & Kilinc, A. (2015) School students' conceptual patterns about weight gain: A preliminary study for biology teaching focusing on obesity. *Journal of Biological Education*, 49(4), 339-353. <http://doi.org/10.1080/00219266.2014.967273>
- Petzold, A. M., & Altrichter, S. L. (2023). Infusing sociology into a physiology classroom: Teaching the physiology of obesity through a socioscientific lens. *Advances in Physiology Education*, 47(4), 851-855. <http://doi.org/10.1152/advan.00093.2023>
- Pozo, J. I. (2020). Aprender ciencias es reconstruir las ideas personales por medio del diálogo con otras personas y otros conocimientos. En D. Couso, M. R. Jiménez Liso, C. Refojo, y J. A. Sacristán (Coords.), *Enseñando ciencia con ciencia* (pp. 14-23). Penguin Random House. <https://tinyurl.com/ymoeqkw2>
- Safaiyan, A., Zarei, F., Moghaddam, H. R., Maasoumi, N., & Matlabi, H. (2021). How do Mothers Explain the Causes of Childhood Obesity? Community-Based Approach in Preschool Centers. *Child Care in Practice*, 1-14. <https://doi.org/j6dj>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Secretaría de Educación Pública. <https://tinyurl.com/2lrtlvc1>
- Secretaría de Salud (2013). *Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria. Criterios para brindar orientación*. (NOM-043-SSA2-2012). <https://tinyurl.com/yp3qh4kz>
- Singhal, J., Herd, C., Adab, P., & Pallan, M. (2021). Effectiveness of school-based interventions to prevent obesity among children aged 4 to 12 years old in middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 22(1), e13105. <https://doi.org/ghcr86>
- Smit, M. S., Boelens, M., Mölenberg, F. J., Raat, H., & Jansen, W. (2023). The long-term effects of primary school-based obesity prevention interventions in children: A systematic review and meta-analysis. *Pediatric obesity*, 18(3), e12997. <https://doi.org/k3t6>
- Timotijevic, L., Acuna-Rivera, M., Gemen, R., Kugelberg, S., McBarron, K., Raats, M. M., & Zolotonosa, M. (2018). Adolescents' Perspectives on Personal and Societal Responsibility for Childhood Obesity - The Study of Beliefs through 'Serious' Game (PlayDecide). *Children & Society*, 32(5), 405-416. <https://doi.org/gd3bmm>
- Wadden, T. A., Tronieri, J. S., & Butryn, M. L. (2020). Lifestyle modification approaches for the treatment of obesity in adults. *American Psychologist*, 75(2), 235-251. <https://doi.org/10.1037/amp0000517>
- Weissová, M., & Prokop, P. (2020). Alternative conceptions of obesity and perception of obese people amongst children. *Journal of Biological Education*, 54(5), 463-475. <https://doi.org/gk8xr2>
- World Health Organization. (2000). *Obesity: Preventing and managing the global epidemic*. World Health Organization. <https://tinyurl.com/2ctoazndr>
- World Health Organization. (2021). *Draft recommendations for the prevention and management of obesity over the life course, including potential targets*. World Health Organization. <http://tinyurl.com/y2mhngzs>
- Xu, T., & Nerren, J. S. (2017). Investigating Young Children's Perceptions of Body Size and Healthy Habits. *Early Childhood Education Journal*, 45, 499-507. <https://doi.org/gbjkjm>





Simulador Digital para promover un Modelo de Estrategias de Negociación Interpersonal, con alumnos de Nivel Medio Superior¹

Digital Simulator to Promote a Model of Interpersonal Negotiation Strategies, with High School Students

Cristina Guadalupe Mondragón Gómez²  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

María Santos Becerril Pérez  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

Hortensia Hickman  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

Luis Fernando Brito Rivera  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito diseñar, analizar y construir un simulador digital enfocado en promover estrategias de negociación interpersonal en alumnos de nivel medio superior. La investigación se sustentó desde una metodología mixta triangular concurrente en la que se utilizaron tanto un instrumento de evaluación como grupos reflexivos formados por estudiantes, con ello se logró un simulador digital que contiene un sistema de evaluación, de estructura de navegación y de presentación e interfaz gráfica acorde a las necesidades, así como realidades de los estudiantes de nivel medio superior. Durante las diferentes fases de la investigación participaron un total de 234 alumnos/as de la Escuela Nacional Preparatoria, expertos en psicología, programación y diseño. Los resultados apuntan a que esta actividad no sólo promovió el fortalecimiento de las estrategias de negociación interpersonal, sino que también logró sensibilizar a los participantes respecto a la importancia trabajar con herramientas digitales en favor de su prosocialidad. Se concluye que es necesario fortalecer en habilidades de este tipo a los adolescentes, no solo proveerlos de conocimientos académicos o disciplinarios, para un desarrollo integral.

PALABRAS CLAVE

negociación interpersonal, adolescencia, simulador digital

ABSTRACT


The purpose of this study was to design, analyze and build a digital simulator focused on promoting Interpersonal Negotiation Strategies in high school students. The research was based on a mixed triangular concurrent methodology in which both an evaluation instrument and reflective groups formed by students were used, thus achieving a digital simulator that contains an evaluation system, a navigation and presentation structure and a graphic interface according to the needs, as well as the realities of high school students. During the different phases of the research, a total of 234 students from the National Preparatory School, experts in psychology, programming and design, participated. The results indicate that this activity not only promoted the strengthening of interpersonal negotiation strategies, but also managed to raise awareness among participants regarding the importance of working with digital tools in favor of their prosociality. It is concluded that it is necessary to strengthen adolescents in these types of skills, not only providing them with academic or disciplinary knowledge, for an integral development.

KEYWORDS

interpersonal negotiation, adolescence, digital simulator

¹ AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Esta investigación se realizó con el apoyo de la beca otorgada a Cristina Guadalupe Mondragón Gómez por el Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías en el marco del Programa de Maestría en Docencia para la Educación en Media Superior, de la UNAM.

² AUTOR PARA CORRESPONDENCIA: Cristina Guadalupe Mondragón Gómez  kryssty301@gmail.com

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite la obra original.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales permiten al adolescente desenvolverse en distintas áreas entre ellas la escolar, obteniendo competencias que les permitirán conducirse de manera eficaz con otras personas. En este periodo de vida que comprende desde los 12 a los 21 años, desarrollan la capacidad de adoptar diferentes perspectivas sociales dentro de sus contextos, siendo un proceso que los diferencian de los otros y de ellos mismos. Logran ponerse en lugar del otro, ejerciendo una función que destaca en las interacciones sociales al anticiparse a lo que la otra persona piensa, y mediante esta anticipación, las relaciones interpersonales pueden ser planificadas partiendo del conocimiento de la otra persona (Kelly, 1995, como se citó en [Royo, 2004](#)).

Complemento de lo anterior, Higgins (1981, citado en [Royo, 2004](#)) menciona que existen tres dimensiones esenciales vinculadas a la habilidad social que comienzan a desarrollarse a partir de los 6 o 7 años y que se siguen desarrollando a través de la etapa adolescente:

1. La capacidad para comprender que los demás tienen también sus puntos de vista sobre sucesos, que les permite realizar inferencias y anticipar lo que otros pueden pensar o sentir.
2. La capacidad para relacionar dos o más elementos de la realidad, es decir, a medida que se desarrolla la capacidad para asumir perspectivas, tiene en cuenta un mayor número de elementos y de relaciones entre ellos.
3. La capacidad para manejar y relativizar la propia perspectiva cuando debe juzgar o considerar el punto de vista de los demás. (p.27)

Estas dimensiones se asocian con su capacidad para poder dar a conocer sus necesidades, así como expresar sus desacuerdos de manera asertiva y mediante un proceso de negociación. La negociación es reconocida como una técnica que se gesta desde la cotidianidad en la que implica un intercambio de opiniones en el que ambas partes buscan un acuerdo común en el que puedan verse beneficiados ([Gutiérrez, 2015](#)), por lo tanto, se convierte en un elemento indispensable en el que se busca que logren acuerdos a partir de su capacidad para ver el mundo a través de la perspectiva de otros sujetos y así pensar o proponer soluciones, aunado a actuar con base en ello ([Becerril, et. al., 2022](#)). Se trata de un proceso evolutivo en el que se van adquiriendo habilidades para poder establecer negociaciones asertivas enfocadas en un bien común.

Al respecto, [Camps, et. al. \(2019\)](#), explican que existen diferencias acorde con el género de identificación en la adolescencia, señalan que los hombres tienden a externar sus negociaciones de manera impulsiva que puede llegar a ser retadora, agresiva e incluso desafiante, por su parte las mujeres suelen internalizar las diferencias lo que conlleva a una negociación caracterizada por el miedo en

el que buscan entender el actuar del otro y brindar su opinión de manera sutil, así como educada. En su investigación, analizan los estilos de afrontamiento de conflictos desde una categorización que implica la competitividad, el ser colaborativo, ser negociador, evitador o conciliador; sin embargo, esta propuesta no enmarca de manera completa lo que ellos mismos señalan como comportamientos agresivos o retadores.

Por tal motivo, fue necesario encontrar un sustento que permitiera entender los procesos de negociación en su amplitud de respuesta, al respecto, Yates y Selman en 1989, proponen un Modelo de Estrategias de Negociación Interpersonal que permite explicar cómo una persona soluciona diferencias interpersonales que se dan a partir de la interacción con otros ([Kim y Tubbs Dolan, 2019](#)). A pesar de ser un Modelo que surge del análisis en las infancias, sus características pueden replicarse en las adolescencias debido a que sus comportamientos van desde la impulsividad hostil e incluso agresiva hasta la prosocialidad dependiendo del contexto y las personas con las que él o la adolescente interactúa.

De acuerdo con [Yeates y Selman \(1989\)](#), en el Modelo de Estrategias de Negociación Interpersonal se desarrolla en cuatro niveles, en los que se perciben las manifestaciones conductuales acorde con la coordinación de las perspectivas sociales. Los niveles son los siguientes:

Nivel 0- Impulsivo, en el que las estrategias involucran un comportamiento impulsivo y físico para lograr obtener lo que se quiere mediante insultos o golpes, o, para evitar el daño, recurren a obedecer al otro, así como escapar de las situaciones. En este nivel para lograr una meta se utiliza la fuerza, e incluso la violencia irreflexiva o, pueden protegerse cuando se retraen de la situación.

Nivel 1- Unilateral, donde las estrategias consisten en la búsqueda unilateral de controlar mediante órdenes o de tranquilizar a la otra persona cediendo o mediante la sumisión. Se depende de las habilidades para diferenciar perspectivas subjetivas, pero no se consideran de manera simultánea. Por lo tanto, las estrategias de este nivel implican órdenes voluntarias unidireccionales que les permiten confirmar el poder y control sobre el otro, o implican sumisión al poder y control ante otra persona. Cabe señalar que al ejercer poder y control generan satisfacción personal.

Nivel 2- Recíproco, en el que las estrategias buscan satisfacer las necesidades de los participantes de forma recíproca mediante intercambios y tratos. Se consideran ambas perspectivas y usan de manera consciente la influencia psicológica para que otra persona cambie de opinión o defender los propios intereses. Se considera la perspectiva social de manera autorreflexiva y recíproca, permitiendo ver las perspectivas propias y las del otro, pero no se relacionan.

Nivel 3- Colaborativo, donde las estrategias involucran intentos por cambiar los deseos propios y los de la otra

persona para generar objetivos en común. Permiten desarrollar la capacidad de coordinar perspectivas propias y del otro, con base en la relación y también desde la mirada de la otra persona. Se hace uso de la autorreflexión y la reflexión compartida que permite un diálogo que construye soluciones satisfactorias, muestran interés por la continuidad de sus relaciones y comprensión en los problemas que van surgiendo. La perspectiva de las relaciones coordina simultáneamente las perspectivas del yo y del otro, el sistema se observa desde una perspectiva general, reconociendo las perspectivas recíprocas.

Los niveles de las Estrategias de Negociación Interpersonal (INS, por sus siglas en inglés) que se promueven durante la adolescencia, se generan principalmente en el contexto escolar. Cabe señalar que, inicialmente, las escuelas eran consideradas como lugares donde sólo se adquirirían conocimientos y habilidades cognitivas sin dar paso a la influencia que tienen las estrategias de negociación interpersonal no solo en su proceso de aprendizaje, sino también en la interacción con los otros. En el ámbito educativo, en especial en el Medio Superior, se espera que las y los estudiantes sean capaces de trabajar en equipo, de analizar un texto y defender sus ideas, de escuchar a otros para poder negociar y llegar a acuerdos, de establecer relaciones asertivas entre iguales, así como promover una sana convivencia escolar, todo esto se enmarca desde la educación socioemocional.

Acerca de la educación socioemocional, desde un enfoque preventivo, se trata de la suma de un conjunto de competencias diferentes a las cognitivas, siendo un proceso en el que los estudiantes adquieren habilidades para reconocer y poder regular sus emociones, manifestar interés por los demás, tener relaciones sanas, tomar decisiones responsables y desarrollar estrategias para negociar ante situaciones de desafío de forma constructiva o asertiva. En la actualidad, se busca desarrollar estas habilidades en docentes y estudiantes como un proceso horizontal de alfabetización emocional que permita que la interacción, así como la negociación entre ambos se vea beneficiada (Bolaños, 2020).

Adicionalmente, la educación socioemocional, también es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de competencias como un elemento integral de los individuos en el que se involucran aportaciones de las neurociencias, el bienestar subjetivo y la psicología. Por lo tanto, las estrategias de negociación interpersonal son prácticas con bases establecidas que les proporciona a las y los estudiantes herramientas que le ayudan a practicar un compromiso social, así como lidiar con los desafíos que se le presenten (Peraza, 2021).

Sin embargo, durante la pandemia por COVID-19, en las y los adolescentes, se presentaron respuestas emocionales negativas de alta intensidad como, pánico,

rabia, miedo, estrés y ansiedad. De hecho, no contaban con suficientes estrategias de negociación interpersonal para enfrentar las crisis y las situaciones estresantes. Ante esto, la Organización Mundial de la Salud, desde los primeros meses de pandemia propagó información con consideraciones enfocadas en la salud mental, mediante mensajes dirigidos a diferentes grupos claves para apoyar el bienestar psicosocial durante el brote de COVID-19, en las instituciones educativas los docentes tuvieron que adaptarse a métodos nuevos de enseñanza debido a las restricciones de interacción que se tenían, lo que implicó la reducción en las interacciones sociales y la privación de métodos de aprendizajes tradicionales, lo que representó mayor presión, ansiedad y estrés en las y los alumnos (UNESCO, 2020), en especial en las adolescencias debido a la necesidad de interacción social que se presenta en esta etapa de la vida.

Las adaptaciones que se generaron a partir de este acontecimiento en el sistema educativo, fue particularmente el surgimiento de un sistema híbrido que requiere de recursos de aprendizaje que puedan usarse en distintos escenarios, ya sea de manera presencial o virtual. Y como mencionan Mendoza y García (2023), el uso de simuladores puede ser un recurso educativo que permite al estudiante aprender de manera interactiva y dinámica, desarrollando destrezas en un ambiente virtual, lo que permite al estudiante que mediante gráficos y animaciones visualice situaciones que suceden en su entorno y posibles respuestas a partir de un pensamiento crítico y reflexivo. Cabe recalcar que una herramienta práctica de implementación, son los dispositivos móviles debido a su flexibilidad y accesibilidad, Lavín et. al. (2019) mencionan al respecto que el uso de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede apoyar en el rendimiento de los estudiantes pues muestran una percepción positiva y de aceptación ante el uso de los smartphones como una estrategia educativa. Lo cual les permite experimentar vivencias en un micromundo a través del internet.

De hecho, lograr un simulador digital dirigido de manera particular a las y los alumnos de bachillerato, considerando no sólo sus necesidades sino también su opinión, podría ser una estrategia de acercamiento al fortalecimiento de distintas habilidades sociales, en las que se incluyen a las estrategias de negociación interpersonal. Como se muestra en el estudio realizado por Berra, et. al. (2018), quienes señalaron que las herramientas de realidad virtual son útiles en programas de prevención debido a que pueden favorecer las intervenciones en el ámbito escolar donde se les muestran situaciones que ponen a prueba sus estrategias para la toma de decisiones, especialmente, cuando son situaciones reales que les permiten ir aprendiendo y desarrollando su habilidad social. Lo que significa que, cuando se conecta la mente social y la emocional del estudiante, el contenido académico cuenta con una mayor concentración y así el aprendizaje se involucra desde otra perspectiva (Sevenants, 2020). Al respecto, Ramírez, Acuña y Engler (2021) mencionan que al

fortalecerlos emocionalmente se promueve la prevención de problemas a nivel individual e interpersonal y se convierten en actividades que deben fomentarse dentro de las instancias educativas, lo que permiten enfrentar adversidades como la pandemia.

Partiendo de lo anterior, se propuso esta investigación con el objetivo diseñar, analizar y construir un simulador digital enfocado en las Estrategias de Negociación Interpersonal en cuyo proceso de elaboración participaron alumnos de Nivel Medio Superior.

MÉTODO

Se trata de una investigación mixta triangular concurrente polietápica en el que se analiza y vincula información tanto de corte cuantitativo como cualitativo. En el caso de la información cuantitativa, se trata de un estudio descriptivo transversal; para la información cualitativa se utilizó la metodología participativa en la educación: viñetas; que como mencionan [Ceballos y Saiz \(2021\)](#) permite hacer un análisis reflexivo y crítico que lleva a las y los estudiantes a que tengan nuevos espacios de participación y escucha empática que a partir de situaciones de una naturaleza ficticia que los incita a una discusión y reflexión desde una perspectiva impersonal que les genera una mayor confianza al expresarse, lo cual permite que sea un modelo horizontal de investigación.

La investigación tuvo como objetivos específicos:

1. Evaluar las diferentes necesidades que presentan las y los alumnos de Nivel Medio Superior mediante el reconocimiento de escenarios conocidos (viñetas) en los que implementan sus diferentes estrategias de negociación interpersonal;
2. A partir de esta primera detección, se llevó a cabo la segunda etapa de la investigación que tuvo por objetivo: Diseñar de manera conjunta con alumnos de Nivel Medio Superior el contenido de un simulador digital enfocado en las estrategias de negociación interpersonal;
3. La tercera etapa consistió en: Construir un simulador digital que tuviera un sistema de evaluación, de estructura de navegación y de presentación e interfaz gráfica (p.27).

Participantes

1. Para la primera etapa, participaron un experto en psicología y 234 alumnas/os de la Escuela Nacional Preparatoria No. 8 “Miguel Schulz” y la Escuela Nacional Preparatoria No. 9 “Pedro de Alba”, bajo un muestreo intencional, bajo los siguientes criterios de inclusión: hombres y mujeres entre 15 y 18 años, quienes otorgaron el consentimiento de participación y que fueran estudiantes de la asignatura de Psicología de alguna Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los criterios de exclusión fueron aquellos participantes que no brindaran su consentimiento de participación.

2. Para la segunda y tercera etapa participaron un experto en psicología, un programador y un comunicador visual gráfico bajo un muestreo dirigido.

Procedimiento

El primer paso en la investigación consistió en solicitar a las autoridades de las Escuelas Nacional Preparatoria No. 8 y 9 el permiso para llevar a cabo el trabajo con las y los estudiantes del plantel.

El diseño del simulador digital para la promoción de estrategias de negociación interpersonal en alumnos de Nivel Medio Superior, se adaptó acorde con la Metodología de análisis, diseño y desarrollo de ambientes educativos computarizados basado en internet propuesto por [Mendoza y Galvis \(1999\)](#) quienes explican que para el diseño de espacios virtuales de aprendizaje basada en Online Learning & Training se requiere realizarlo en cinco etapas: análisis, diseño, desarrollo, evaluación y administración. Dado la extensión del Modelo para la presente investigación se abarcaron las primeras 3 etapas del mismo.

ETAPA 1, Análisis. En esta etapa participaron: el psicólogo experto [director del proyecto], gestionando la implementación del proyecto en los planteles de la ENP, coordinó los objetivos y metas de cada etapa.

Adicionalmente, el experto en psicología llevó a cabo el análisis pertinente para la elección de las viñetas; a partir de la implementación de un cuestionario en formato Google Forms a 189 alumnas y alumnos de las ENP. En el cuestionario se presentaron situaciones acordes a diferentes contextos conocidos enfocados en la relación entre iguales, la relación hostil, la relación grupal, la relación en el aula y la relación con el profesor/a, en donde las y los alumnos contestaban si eran situaciones que les habían o no sucedido. La finalidad de esta etapa permitió establecer los escenarios que el simulador digital tendría y que fueron seleccionados por los propios estudiantes.

Posteriormente, una vez que se seleccionaron los escenarios del simulador, se trabajó con 45 estudiantes de la ENP durante cuatro sesiones con la finalidad de analizar tanto las viñetas como las posibles respuestas del simulador off line (acorde con los 4 niveles del Modelo). Como primera actividad, respondieron la versión del simulador dando respuesta a las posibles estrategias de negociación que implementan. Como segunda actividad, se analizaron estas respuestas mediante un diálogo reflexivo y colaborativo, donde de manera honesta dieron opiniones respecto a las estrategias que en realidad utilizarían. Adicionalmente, las y los estudiantes brindaron ideas tanto tecnológicas como pedagógicas para la construcción del simulador digital. Y, a partir de su participación, se construyó el diseño de la versión final del simulador.

ETAPA 2, Diseño. Implicó el trabajo colaborativo entre el psicólogo experto, el diseñador y el programador del sistema para que de manera conjunta realizaran un diagrama de flujo considerando las limitaciones técnicas, recursos y el software adecuado y que fuera amigable para las necesidades de los estudiantes.

ETAPA 3, Desarrollo. Se inició el desarrollo del simulador digital hasta lograr una versión que pudiera ser revisada posteriormente por expertos.

Instrumentos

1. Simulador Off line -Consta de 20 situaciones (viñetas) asociadas a la convivencia adolescente, que se enmarcan en cinco categorías: Relación entre iguales, relación hostil, relación grupal, relación en el aula y relación con el profesor/a. Posee opciones de respuesta de tipo dicotómico (sí, ya me pasó/ no, nunca me pasó).

2. Simulador off line con respuestas - Consta de 13 situaciones (viñetas) asociadas a la convivencia adolescente, cuenta con cinco categorías: Relación entre iguales, relación hostil, relación grupal, relación en el aula y relación con el profesor/a. Posee opciones de respuesta de opción múltiple que responden a los cuatro niveles del Modelo de Estrategias de Negociación Interpersonal.

Aspectos éticos

La presente investigación se realiza bajo los criterios éticos establecidos en el Código Ético del Psicólogo de México, enfocado en el tema del uso y confidencialidad de la información, así como en el consentimiento informado de participación que se recabó de manera oral, explicando detalladamente las implicaciones y consideraciones de su participación.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados a partir de la implementación de las tres primeras etapas del Modelo Online Learning & Training.

ETAPA 1, Análisis.

Formulario en línea (Google Forms)

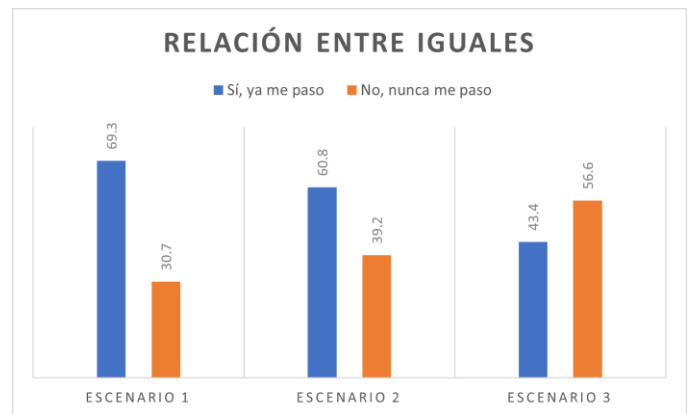
Los resultados de este apartado corresponden a las respuestas de las y los 189 alumnos que respondieron el formato de Google Forms.

Relación entre iguales

En esta categoría los escenarios que tuvieron mayor prevalencia fueron: “Es el inicio de clases y no conoces a nadie en tu salón, tus compañeros comienzan a formar grupos para conocerse y tú no hablas con nadie”. N=189, (Sí, ya me paso 69.3% - No, nunca me paso 30.7%); “Hoy despertaste sintiéndote triste, no sabes muy bien por qué y al llegar a la escuela no quieres platicar con tus amigos.

Uno de ellos te pregunta ¿estás enojado? No le respondes o le respondes enojado”. N=189, (Sí, ya me paso 60.8% - No, nunca me paso 39.2%) y “Tienes que entrar a clase y tu mejor amigo te invita a jugar fútbol y no entrar al salón, tú te vas con él” N=189, (Sí, ya me paso 43.4% - No, nunca me paso 56.6%) (Figura 1). El escenario que se descartó fue: “En clase están realizando preguntas acerca de tu tema favorito, tú sabes las respuestas y tus compañeros te dicen que es molesto que quieras participar tanto, te sientes mal y dejas de participar” N=189, (Sí, ya me paso 33.2% - No, nunca me paso 66.8%)

Figura 1.
Relación entre iguales

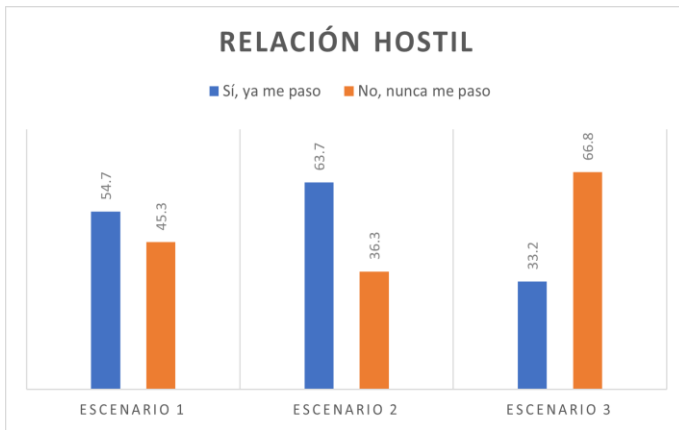


Debido a su prevalencia se quedaron los tres escenarios que se muestran en la Figura 1 y se descartó el cuarto escenario propuesto ya que su ocurrencia era menor.

Relación Hostil

En esta categoría los escenarios que tuvieron mayor prevalencia fueron: “Durante la clase de historia te toca exponer, un grupo de compañeros no muestra interés e interrumpe tu exposición de manera continua”. N=189 (Sí, ya me paso 54.7% - No, nunca me paso 45.3%); “Te encuentras con un grupo de compañeros y te comienzan a poner apodos, tú también les pones apodos a ellos”. N=189 (Sí, ya me paso 63.7% - No, nunca me paso 36.3%) y “En clase están realizando preguntas acerca de tu tema favorito, tú sabes las respuestas y tus compañeros te dicen que es molesto que quieras participar. Te sientes mal y dejas de participar”. N=189 (Sí, ya me paso 33.2% - No, nunca me paso 66.8%) (Figura 2). El escenario que se descartó fue: “Estás formado en la fila para que te revisen tu trabajo de clases, llega un compañero y te empuja y se forma enfrente de ti. Tú decides informarle a la maestra” N=189 (Sí, ya me paso 27.9% - No, nunca me paso 72.1%).

Figura 2.
Relación Hostil

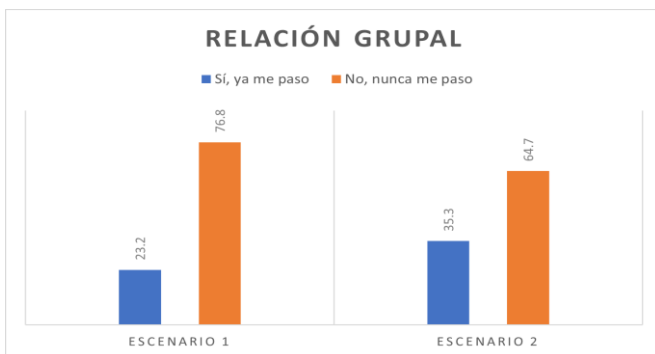


Partiendo de la prevalencia de los escenarios de la Figura 2., se quedaron dichas viñetas para el simulador digital, descartando una cuarta ya que era su concurrencia era menor.

Relación grupal

En esta categoría los escenarios que tuvieron mayor prevalencia fueron: “Un compañero de grupo lleva una bebida con alcohol y les está ofreciendo que tomen de la botella, y tú tomas de la botella”. N=189 (Sí, ya me paso 23.2% - No, nunca me paso 76.8%) y “Tus compañeros están organizando una fiesta de fin de curso y no te han invitado, te sientes triste. N=189 (Sí, ya me paso 35.3% - No, nunca me paso 64.7%) (Figura 3). Los escenarios que se descartaron fueron: “Estas organizando un convivio por el día del amor y la amistad, la tutora de grupo te pide organizar que llevaran para comer y necesitas que el grupo te ponga atención, tu organizas muy bien todo y logras un festejo muy divertido” N=189 (Sí, ya me paso 31.6% - No, nunca me paso 68.4%) y “Están jugando basquetbol tu y tus compañeros durante el receso, comienzan a aventarse y tus lentes salen volando y se rompen, acuerdas con tu compañero pagarlo entre los dos” N=189 (Sí, ya me paso 17.9% - No, nunca me paso 82.1%).

Figura 3.
Relación grupal.

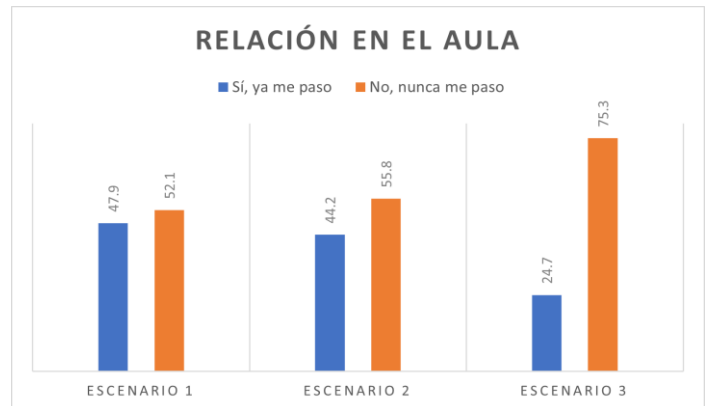


Debido a su prevalencia se quedaron los dos escenarios que se muestran en la Figura 3 y se descartaron dos escenarios ya que su ocurrencia era menor.

Relación en el aula

En esta categoría los escenarios que tuvieron mayor prevalencia fueron: “Llegas al salón y te das cuenta de que faltan bancas, no se completan para que todos tengan un lugar, te quedas sentado y no te importa”. N=189 (Sí, ya me paso 47.9% - No, nunca me paso 52.1%) y “Como actividad les ponen a pintar el salón y te das cuenta de que el grupo no logra organizarse en el color de la pintura, en quién llevará brochas, quién pintará. Entonces tú los organizas a todos”. N= (Sí, ya me paso 44.2% - No, nunca me paso 55.8%) y “Es inicio de clases y su tutora de grupo designará al jefe de grupo, les pide que se propongan si quieren participar para ponerlo a votación, a ti te gustaría... de ser el favorito del grupo, aun así, te postulas”. N=189 (Sí, ya me paso 24.7% - No, nunca me paso 75.3%) (Figura 4). El escenario que se descartó fue: “Encontraron en tu salón de clases una navaja y por esa situación todo el grupo se queda sin derecho a ir a la excursión que has esperado por muchos meses, entonces tu delatas a tu compañero que llevo la navaja.” N=189 (Sí, ya me paso 11.6% - No, nunca me paso 88.4%)

Figura 4.
Relación en el aula



Se eligieron los tres escenarios que se muestran en la Figura 4 debido a su prevalencia y se descartó el cuarto escenario propuesto ya que su ocurrencia era menor.

Relación con el profesor

En esta categoría los escenarios que tuvieron mayor prevalencia fueron: “La profesora de literatura les está explicando las corrientes literarias que tendrán que estudiar para el examen, tú estabas distraído y no pusiste atención... decides pedirle a algún compañero que te explique”. N=189 (Sí, ya me paso 90.0% - No, nunca me paso 10.0%) y “Tu profesor de geografía les deja de tarea hacer una maqueta de una galaxia, cuando la entregas, el profesor te dice que es un trabajo mediocre”. N=189 (Sí, ya me paso 45.8% - No,

nunca me paso 54.2%) (Figura 5). Los escenarios que se descartaron fueron: “Estas pasando por un momento difícil en tu casa y tu profesor se da cuenta de que te sientes molesto, él te pide que le platicues que sientes, tú decides tenerle confianza y platicar con él” N=189 (Sí, ya me paso 37.4% - No, nunca me paso 62.6%) y “Durante la clase tu y tus compañeros comienzan a aventar papeles mientras la profesora escribe en el pizarrón, cuando ella voltea te sorprende con un avión de papel en tu mano y te hace responsable de lo que sucedió en el grupo, tú le respondes que fuiste tu” N=189 (Sí, ya me paso 25.8% - No, nunca me paso 74.2%).

Figura 5.
Relación con el profesor.



En esta categoría se eligieron 2 escenarios como lo muestra la Figura 5 y debido a su poca concurrencia se eliminaron dos viñetas que se les habían presentado a las y los alumnos.

De acuerdo con estos resultados se eligieron 13 escenarios (viñetas): 3 de relación entre iguales, 3 de relación hostil, 2 de relación grupal, 3 de relación en el aula y 2 de relación con el profesor.

ANÁLISIS REFLEXIVO

Para esta actividad participaron 45 estudiantes, algunas de sus respuestas y reflexiones más relevantes fueron las siguientes:

Relación entre iguales

En este tipo de escenarios (viñetas), generalmente, las y los alumnos ofrecieron respuestas vinculadas a lo que socialmente es adecuado. Por ejemplo, en la situación “Tienes que entrar a clase y tu mejor amigo te invita a jugar fútbol y no entrar al salón, ¿Tú qué harías?”, la opción de respuesta que prevaleció con un porcentaje del 68.8 % fue “Le digo que entremos a clases y más tarde jugamos”, mientras que el 15.5 % respondió “Ir a jugar fútbol, es mi mejor amigo no lo dejaría solo”. Estas respuestas reflejan su deseabilidad social, dado que las canchas de fútbol, basquetbol, etc., de los planteles están

ocupadas en toda su capacidad por alumnos y alumnas. Sin embargo, al plantear este escenario, las y los alumnos se reían, aunado a que relataron anécdotas que permiten observar que lo más recurrente es que si vayan a jugar en horarios de clases. Con base en estas observaciones y reflexiones, fue como se eligió esta categoría de los escenarios en el simulador.

Relación Hostil

Ante este tipo de escenarios, inicialmente respondieron desde la deseabilidad social que como menciona [Mateu-mollá \(2019\)](#), consiste en un estilo o tendencia de respuestas que surgen a partir de situaciones en donde sienten que existe un juicio de sus valores o creencias emitido por otros, pero posteriormente en la reflexión en el aula mencionaron respuesta o experiencias ante estas situaciones hostiles donde contestaban desde su propia vivencia. Un ejemplo de ello se presentó en el escenario “Durante la clase de historia te toca exponer, un grupo de compañeros no muestra interés e interrumpe tu exposición de manera continua, ¿Tú qué harías? donde inicialmente mencionaron “Sigo exponiendo y no les prestó atención” con un 55.5 %. Sin embargo, durante el análisis reflexivo plantearon la posibilidad de “intento continuar y si no prefiero salir a despejar y llorar” lo que permite observar que su respuesta corresponde a un nivel 0 “Impulsivo”, puesto que se evita buscar una estrategia que permita captar la atención de los compañeros y se da una obediencia irreflexiva o retraimiento para protegerse. Por lo tanto, en este tipo de escenarios se buscó que las respuestas fueran más honestas y acorde a las posibles reacciones que se dan en las y los adolescentes.

Relación grupal

En esta categoría las respuestas que daban, de nuevo, responden a la deseabilidad social. Un ejemplo de ello es el escenario (viñeta) “Un compañero de grupo lleva una bebida con alcohol y les está ofreciendo que tomen de la botella, ¿Tú qué harías?”, en sus respuestas con un 57.7% prevaleció la respuesta “No acepto la bebida, pero me quedo conviviendo con ellos”, seguida con un 17.7% “Acepto tomar la bebida pues es algo que hago regularmente”, al parecer, en estas respuestas se aprecia que alcanzan un nivel 2 en donde se busca proteger los propios intereses haciendo secundarios los de la otra persona, al no consumir el alcohol y aparentemente se observa una respuesta reflexiva. Sin embargo, al revisar estas respuestas con las y los alumnos, compartieron experiencias en cuanto al consumo del alcohol que no corresponden con las respuestas mencionadas. Debido a lo anterior, se consideró que estas viñetas les permiten reflexionar sobre conductas de riesgo y fomentan responder con mejores estrategias ante dichas situaciones.

Relación en el aula

Para esta categoría se les presentaron escenarios (viñetas) que les mostraban situaciones como la siguiente: “Es inicio de clases y su tutora de grupo designará el jefe de grupo, les pide que se propongan si quieren participar para ponerlo a votación, a ti te gustaría postularte, pero no estás seguro de ser el favorito del grupo, ¿Tú qué decides?”, ante esta situación en el espacio reflexivo en el aula se mostraron entusiastas ante la idea de experimentarlo y sus respuestas en simulador fueron con 48.8% “Intentarlo, será divertido vivir la experiencia” y con el 28.8% “Le preguntó a mi mejor amigo que me recomienda, así por lo menos tengo un voto”, lo que permite observar que requieren estrategias de negociación asertivas para que alcancen los objetivos que se plantan a lo largo de su vida. Por lo tanto, esta categoría se consideró para la implementación en el simulador digital debido a la congruencia entre lo señalado tanto en el análisis reflexivo como en los resultados de la aplicación.

Relación con el profesor

En esta categoría el escenario que destacó fue “Tu profesor de geografía les deja de tarea hacer una maqueta de una galaxia, cuando la entregas el profesor te dice que es un trabajo mediocre, ¿Tú qué harías?, en el trabajo reflexivo en el aula se identificó que este escenario permitió que las y los alumnos expresaran cómo se sentían y cómo responden ante situaciones como esta o similares a ésta, a pesar de que el 64.4% respondió en el simulador off line “Le preguntó qué es lo que le parece que no fue suficiente y acuerdo modificarlo“, dentro del aula coincidían con la respuesta “Me siento decepcionado de mi trabajo y me voy a mi lugar sin decir nada” que obtuvo un 20.0%, los alumnos compartieron sus experiencias y concluían con que era algo que les provocaba tristeza. Con base en esta participación y sus respuestas fue como se consideró a este escenario para ser parte del simulador digital.

Posterior al análisis de los escenarios, las y los alumnos proporcionaron ideas sobre la propuesta del diseño en aspectos como: el lenguaje, los colores, si la parte visual la consideraban atractiva, si creían que usar videos sería de su interés y también pudieron aportar sus ideas acerca del contenido de los escenarios en cuanto a la congruencia entre las preguntas y las respuestas.

ETAPA 2, Diseño.

Al inicio del trabajo off line, se indagó acerca de los recursos tecnológicos con los que cuentan, encontrando que las y los alumnos poseen los necesarios para el uso del simulador digital. Tienen teléfono móvil personal y acceso a internet, dentro del aula y en sus casas. Están familiarizados con el uso de recursos tecnológicos y plataformas educativas que trabajan a la par del trabajo

en clase, por lo cual se considera que es viable que puedan interactuar con el simulador.

Una vez que el psicólogo experto analizó los resultados de formato presentado a los estudiantes se seleccionaron los escenarios, el diseñador y administrador del sistema, realizaron el diagrama de flujo considerando las limitaciones técnicas, recursos y el software que se adecuara y fuera amigable para las necesidades de los estudiantes; por su parte, el programador y el webmaster trabajaron de la mano con el diseñador para la revisión del diagrama de flujo y su funcionalidad, y a su vez se evaluó el servidor pertinente para el simulador; el artista gráfico a la par fue trabajando en la planeación de los gráficos para la elaboración de los videos e imágenes que se implantaron.

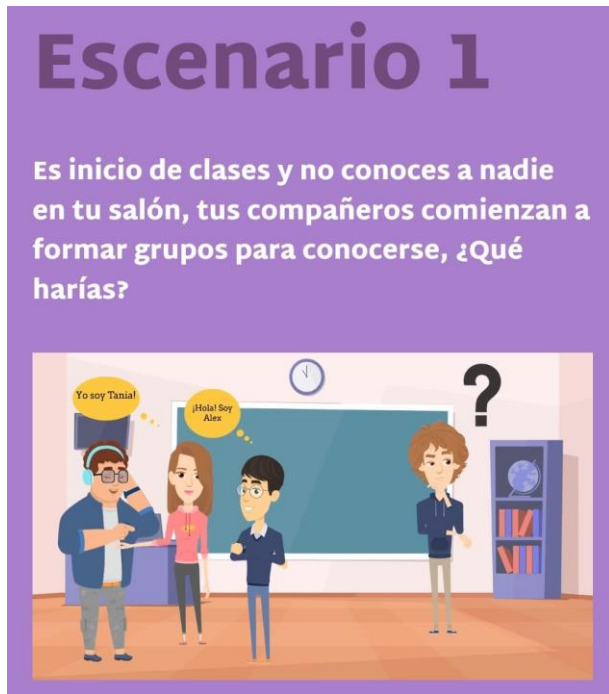
ETAPA 3, Fase desarrollo.

El resultado de esta etapa fue la versión final del simulador digital que cuenta con las siguientes características: navegador funcional en teléfonos móviles; un dominio con un cifrado de datos mediante un SSL., permite el registro y consentimiento de aviso de privacidad mediante un *checkbox*; es intersticial con instrucciones para el desarrollo del cuestionario; permite la reproducción de videos, la selección de respuestas y una vez elegida da una retroalimentación, llevando a un siguiente escenario y al terminar el usuario de contestar los escenarios, traslada a un texto de cierre. Para la parte de administración de la aplicación, se pueden editar las preguntas, las respuestas y los textos de retroalimentación y la exportación de los resultados a CSV se transfieren conforme los usuarios van contestando. La versión final del simulador (Figuras 6 y 7) se encuentra en el siguiente link: <https://eni-adolescentes.com/>

Figura 6
Simulador Digital: Estrategias de Negociación Interpersonal



Figura 7
Simulador Digital: Estrategias de Negociación Interpersonal / Escenario 1



CONCLUSIONES

Derivado del trabajo realizado con los alumnos se pueden establecer dos tipos de conclusiones: una vinculada a las propias estrategias de negociación interpersonal en las y los estudiantes de bachillerato y, la otra con relación a su coparticipación en la construcción de un simulador digital.

Con relación de las estrategias de negociación interpersonal, se coincide con [Ramírez, Acuña y Engler \(2021\)](#), al señalar que fortalecer emocionalmente a las y los alumnos permitirá que puedan prevenir problemas de nivel individual e interpersonal. Este ejercicio permitió sensibilizarlos acerca de sus propias estrategias e incluso propusieron trabajar en ellas.

De hecho, mediante la construcción de los escenarios del simulador se pudo percibir la necesidad de fortalecerles en sus estrategias para solucionar los conflictos en el ámbito escolar, puesto que algunas de sus respuestas en el simulador eran poco reflexivas que se situaron en un Nivel 0 - Impulsivo (del Modelo de Estrategias de Negociación Interpersonal) en el que señalaron un comportamiento ya sea impulsivo o de retracción cuyas respuestas se asociaron con querer escapar y no resolver diferencias, algunos ejemplos de lo anterior fueron: “La verdad no me importa, que cada uno consiga su silla”, “Me siento decepcionado de mi trabajo y me voy a mi lugar sin decir nada”, “Me quedo sentado en mi lugar esperando a que alguien más se acerque” entre otras.

Sin embargo, en el espacio de revisión de los escenarios con las y los alumnos quienes fueron acompañados por el psicólogo experto, mostraron mayor reflexión y apertura cuando se plantearon las situaciones, compartiendo sus experiencias de manera honesta, así como abierta, lo que permitió demostrar que el simulador digital es una herramienta que promovió analizar y dar respuestas honestas ante determinadas situaciones, en especial cuando reciben acompañamiento de un experto quien generó a su lado reflexiones en las que no sólo asumieron su comportamiento sino también pudieron comprometerse en observarse al momento de responder ante otros, tratando de utilizar estrategias de negociación más asertivas con sus pares y docentes dentro de la escuela, así como en su vida diaria.

Por otra parte, el trabajo realizado con los alumnos en la construcción de los escenarios del simulador digital permitió se diera un proceso horizontal de alfabetización emocional entre docente y estudiantes que permitió una interacción en la cual todos los participantes se vieran beneficiados tal como lo menciona [Bolaños \(2020\)](#). Durante su realización las y los estudiantes se mostraron satisfechos de sentirse escuchados al momento de realizar un simulador digital para otras personas de su misma edad.

Finalmente, se puede concluir que esta investigación permite brindar los lineamientos esenciales para futuros estudios en los que se utilicen metodologías participativas enfocadas en la población objetivo cuyo eje rector sea la escucha empática en todo momento y mantener una postura horizontal ante las adolescencias. A pesar de que esta investigación sólo incluyó las primeras etapas de la metodología propuesta por [Mendoza y Galavis](#), brinda las bases suficientes para que en posteriores investigaciones se logren concluir las 2 etapas restantes (evaluación y aplicación).

Notas sobre los autores

Cristina Guadalupe Mondragón Gómez

Licenciada en Psicología y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior por la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Imparte docencia en nivel medio y medio superior. Ha participado en Congresos internacionales como ponente e impartición de cursos para docentes.

María Santos Becerril Pérez

Licenciada y Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Colabora como docente de tiempo completo a nivel licenciatura y posgrado en esta misma institución. Ponente en congresos nacionales e internacionales, ha publicado dos libros, ocho artículos científicos, dos capítulos en libros y ocho manuales de investigación.

Hortensia Hickman

Licenciada y Maestra en Psicología y Doctora en Pedagogía en la FFyL, UNAM. Imparte docencia en pregrado y posgrado. Ha sido directora de tesis, participado en eventos científicos nacionales e internacionales; publicado en revistas indizadas nacionales, internacionales y con factor de impacto. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores.

Luis Fernando Brito Rivera

Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Ciencias en Sociología Rural por la Universidad Autónoma Chapingo. Máster Oficial Interuniversitario en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, la Universidad de Girona y la Universidad Ramón Llull. Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior por la Universidad Autónoma Chapingo. Posdoctorado Facultad de Psicología de la UNAM.

Publicaciones destacadas

Becerril, M.S., Esquivel, M.F., Reyes, J.A., Santiago, A.M. (2024). Evaluation of the comprehensive development of girls and boys in preschool and school stage. *international Journal of Human Sciences Research*. V. 4, n. 23. <https://doi.org/10.22533/at.ed.5584232412078>

Romero, S.P., Sanchez, E.P., Cervantes, B.K., Becerril, M.S, Martinez, E.G. (2023). Internalizing and externalizing problem behaviors in children and adolescents migrating through México. *international Journal of Human Sciences Research*. V. 3, n. 43. <https://doi.org/10.22533/at.ed.5583432308115>

Hickman Rodríguez, Hortensia, Cepeda Islas, María Luisa y Bautista Díaz, María Leticia (2024, mayo-junio). Atributos de una práctica docente efectiva en sistemas presenciales y a distancia. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 25(3). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.3.9>

Contribución de Autoría

Cristina Guadalupe Mondragón Gómez: Redacción - borrador original, análisis formal, investigación

María Santos Becerril Pérez: Redacción - revisión y edición, conceptualización y supervisión.

Hortensia Hickman: Redacción - revisión y edición, conceptualización y supervisión.

Luis Fernando Brito Rivera: Redacción - revisión y edición, conceptualización y supervisión.

Para más información puede visitar la página oficial en <https://credit.niso.org/>.

Declaración de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Declaración de IA generativa en la redacción científica

Los autores declaran no haber utilizado ninguna herramienta o software de IA generativa en la realización de este documento.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo electrónico proporcionados a la Revista de Psicología Educativa se usarán exclusivamente para los fines declarados en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

REFERENCIAS

- Becerril, M.S.; Esquivel, M.F. y Martínez, G. (2023). *Expresión de Emociones y Estrategias de Negociación Interpersonal en niños, niñas y adolescentes migrantes*. *International Journal of Health Science*. 3 (5). 1-10 DOI: 10.22533/at.ed.159352320018
- Berra, E., Castañeda, J., Muñoz, S., Vega, Zaira & Duran, X. (2018). *Simulador Virtual para Acoso Escolar en Niños y Adolescentes: Un Estudio Piloto en México*. *Hamut'ay*, 5 (1), 7-16. <https://doi.org/10.21503/hamu.v5i1.1517>
- Bolaños, E. (2020). *Educación socioemocional*. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11, (20). 388-408. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Camps, J., Selvam, R., Seymardanov, S. (2019). Resolución de conflictos en la adolescencia: Aplicación de un cuestionario en centros escolares coeducativos y diferenciados por sexo en España. *Revista Páginas de Educación*. Vol. 12 No. 2. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v12n2/1688-7468-pe-12-02-1.pdf>
- Ceballos-López, N.; Saiz-Linares, A. (2021). *Metodologías cualitativas participativas en educación: Photovoice, viñetas y Ketso*. *Psicoperspectivas*, 20(1), 56-69. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2003>
- Gutiérrez, V. (2015). Módulo de negociación como técnica de resolución de conflictos para adolescentes del programa URBAN de Palencia. Tesis. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16059/TFG-L-%201182.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, A.; Cervantes, D.; Anguiano, B. (2022). Las Habilidades Socioemocionales en la Educación: Una Revisión Sistemática de la Literatura Existente en el Tema. *RECIE Revista Electrónica Científica*, 6, e1611. <http://dx.doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611>
- Kim, H. Y.; Tubbs Dolan, C. (2019). *SERAIS: Social Emotional Response and Information Scenarios: Evidence on construct validity, measurement invariance, and reliability in use with Syrian refugee children in Lebanon*.


- NYU Global TIES for Children
[https://doi.org/10.13140/RG.2\(23945.60007\)](https://doi.org/10.13140/RG.2(23945.60007)).
- Lavín, Z. S., Rodelo, M.J., Zaldívar, C.A y Zaldívar, M.J. (2019). *Utilización del smartphone por estudiantes de nivel superior*. RITI Journal. Vol. 7, 14. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.008>
- Mateu-Mollá, J. (2019). *Deseabilidad social: definición, aspectos importantes y características*. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/social/deseabilidad-social>
- Mendoza, P., y Galvis, A. (1999). *Ambientes virtuales de aprendizaje: una metodología para su creación*. Informática Educativa. 12, (2), 295-317. https://avabenm2014.ucoz.com/_ld/0/10_APA6.pdf
- Peraza, S.C. (2021). Educación y desafíos post-pandemia. Revista Novoamericana (169). <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1956>
- Ramírez, V., Acuña, K., y Engler, I. (2021). *Habilidades Socioemocionales en adolescentes mexicanos*. Revista Estudios Psicológicos. Vol. 1 Núm. 3, 56-84 <http://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/articloe/view/12>
- Royo, P. R. (2004). *Aspectos evolutivos de las estrategias sociales*. Pulso Revista de Educación, 27, 25-47 <https://doi.org/10.58265/pulso.4914>
- Sevenants, K. (2020). *Es clave el rol de la educación para abordar las consecuencias psicológicas y psicosociales de todos los actores*. Salud mental, apoyo psicosocial, y aprendizaje socioemocional: acciones comunes ante el COVID 19. En Venezuela Cluster Educación / Ministerio del poder popular para la Educación. <https://online.fliphtml5.com/uhlyx/ncul/#p=1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación; Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374018>
- Yeates, K. O. & Selman, R.L. (1989). *Social competence in the school: Toward an integrative developmental model for intervention*. Developmental Review, 9 (1),64-100. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(89\)90024-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90024-5)



Adolescentes con aptitud sobresaliente: estudio comparativo en su creatividad por grados educativos¹

Adolescents with outstanding ability: comparative study in their creativity by educational grades

Fabiola Juana Zacatelco Ramírez²  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

Aurora González Granados  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

RESUMEN

La creatividad es un rasgo distintivo de la Aptitud Sobresaliente, aunque a veces, la escuela la relega como una actividad secundaria, pese a que existe evidencia sobre su relevancia en la resolución de problemas. El objetivo fue evaluar las diferencias de la creatividad y sus indicadores entre alumnado con Aptitud Sobresaliente de los tres grados de secundaria. Por medio de un estudio cuantitativo transversal, participaron 54 estudiantes sobresalientes. Fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico propositivo, y se aplicó el Test de Creatividad. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en la creatividad total ($x_2 = 8.44$, $p = .01$), y en los indicadores de: originalidad ($x_2 = 6.63$, $p = .04$), fluidez ($x_2 = 7.67$, $p = .02$) y elaboración ($x_2 = 6.23$, $p = .04$). Los de tercero mostraron los niveles más bajos de creatividad. Se concluye que las divergencias probablemente se debieron al tipo de educación de cada grado académico. Se requieren más estudios sobre las causas que la favorecen.

ABSTRACT

Creativity is a distinctive trait of outstanding ability, although sometimes schools relegate it to a secondary activity, although there is evidence about its importance in problem solving. The aim was to assess the differences in creativity and its indicators among outstanding ability students across three grades of secondary school. Through a cross-sectional quantitative study, 54 outstanding students participated. They were selected through a non-probabilistic purposive sampling, and their results from the Creativity Test were analyzed. The results indicated statistically significant differences in total creativity ($x_2 = 8.44$, $p = .01$), and in the indicators of originality ($x_2 = 6.63$, $p = .04$), fluency ($x_2 = 7.67$, $p = .02$), and elaboration ($x_2 = 6.23$, $p = .04$). Third-year students showed the lowest levels of creativity. It is concluded that the divergences were likely due to the type of education at each academic grade. Further studies are needed on the causes that favor it.

PALABRAS CLAVE

Creatividad,
Aprendizaje,
Estudiantes de
Secundaria.

KEYWORDS

Creativity, Learning,
Secondary School
Students.

¹ **AGRADECIMIENTOS:** Estudio financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT-DGAPA, UNAM, Clave IN303624.

² **AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:** Fabiola Juana Zacatelco Ramírez  fabyzacatelco@yahoo.com.mx

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite la obra original.

INTRODUCCIÓN

La creatividad es considerada un potencial que cobra relevancia dentro del campo educativo, por lo que, se cuenta con un área de oportunidad para su desarrollo. Es por ello, que se espera que el sistema educativo estimule y favorezca el potencial de todos los alumnos a través de procesos formativos desde la etapa infantil, sin embargo, se ha reconocido que, la escuela relega la creatividad a una actividad secundaria, y da mayor importancia a la adquisición de contenidos y conceptos que tienden a olvidarse, debido al escaso significado para el alumno y por la falta de aplicación en otros contextos o situaciones (Marugán et al., 2010).

Se ha planteado que la creatividad es un aspecto fundamental en la formación del conocimiento, debido a que ayuda a promover nuevos estilos de aprendizaje, lo que representa una destreza susceptible de enseñarse (Duarte, 2000). De tal forma que, favorecerla en nuestros escolares se ha convertido en uno de los grandes retos de la educación (Zacatelco y Lemus, 2017).

En diversos modelos teóricos de la aptitud sobresaliente se concibe a la creatividad como un rasgo distintivo de esta categoría, entre los cuales está el Multifactorial de Superdotación, propuesto por Mönks (1992), el Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento de Gagné (2009), el de los Tres Anillos de Renzulli y Reis (2018), por mencionar algunos. Es preciso destacar que, todos ellos han tenido gran alcance en la investigación de la aptitud sobresaliente en general y, en el estudio de la creatividad de manera particular (Millán, 2020).

Asimismo, Rentero (2020) reconoció que las orientaciones educativas han evolucionado con el propósito de promover la creatividad y centrarse en el desarrollo de nuevas formas de descubrir, explorar y cambiar, la enseñanza.

Como señaló Torrance (2008), la creatividad debe ser vista como un dominio general y transferible a diversas áreas, pues el asociarla exclusivamente con actividades artísticas como la música, la actuación, la danza y la pintura, es encasillarla, sin darle la oportunidad al individuo de desarrollarla en diversos ámbitos de la educación y de la vida cotidiana. De tal forma que la educación juega un papel importante e influye directamente en el aprendizaje, promoviendo una reflexión personal sobre el acto de aprender y la manera de hacerlo, de tal forma que adoptar una didáctica creativa estimula la participación y la motivación, así como la formación integral de los alumnos (Summo, et al., 2016).

Torrance (2008), es uno de los autores más representativos en el estudio de la creatividad, la cual definió como la capacidad de encontrar e inventar nuevas relaciones, así como los cambios que se descubren en diferentes elementos. Puntualizó que es un proceso

mental que surge de la imaginación. Asimismo, señaló que las personas creativas se caracterizan por adaptarse a situaciones nuevas, asumir riesgos y disfrutar los desafíos. Este autor la operacionalizó a través de los siguientes indicadores:

a) *Fluidez*, característica que permite generar un gran número de ideas.

b) *Flexibilidad*, dimensión mediante la cual se valoran las diversas formas que tienen las personas para dar respuesta a una misma situación o problema.

c) *Originalidad*, generación de soluciones únicas, novedosas e innovadoras.

d) *Elaboración*, capacidad para incorporar detalles a una respuesta para embellecer el producto.

e) *Apertura a la experiencia*, que se refiere a la receptividad ante lo nuevo y diferente en el pensamiento y las acciones.

En su propuesta, el autor resaltó la importancia de que el producto sea novedoso, además de contar con el aval social de los expertos en el momento histórico en el que se produce. También afirmó que todos los individuos somos creativos en alguna medida y en ciertas circunstancias.

Bajo esta visión, Nakano (2012) manifestó que todos los estudiantes tienen la capacidad de aprender y mejorar sus capacidades creativas, por lo que, planteó que el potencial creativo puede desarrollarse aún en estudiantes con necesidades educativas especiales y no solo entre los que muestran altas habilidades, lo que abre un área de oportunidad para promover el pensamiento divergente entre la gran diversidad del estudiantado, como lo señalaron Beghetto y Kaufman (2014). Esta postura ha sido apoyada por otros autores como Davies, et al. (2013) y Elisondo (2015), quienes afirmaron que la creatividad es un potencial presente en todas las personas y puede ser desarrollada en diferentes contextos.

Por otro lado, se ha resaltado la importancia de estudiar la creatividad en los adolescentes en el contexto educativo, periodo de gran transformación emocional y física para los jóvenes, pues se ha reportado que ésta disminuye a medida que los niños llegan a la adolescencia, siendo más marcado este descenso en las mujeres. En este sentido, se plantea que no es que disminuya con la edad, más bien, los procesos creativos se expresan de diversas maneras en cada una de las etapas evolutivas, de manera que, los niños y las niñas manifiestan la creatividad de forma distinta a los adolescentes o adultos, es por ello que, se considera que estará determinada por el dominio o interés del individuo sobre una habilidad o temática en particular y por tanto, se deben proponer diferentes formas para estimularla, de modo que permanezca y se potencie.

Al respecto, Larraz-Rábanos (2015) expresó que, durante la etapa de la secundaria se desarrolla gran parte de la adolescencia, momento en el cual se producen cambios físicos y psicológicos que pueden alterar el rendimiento

escolar. De ahí el interés por propiciar habilidades que activen los procesos cognitivos para favorecer y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

En algunas investigaciones como la llevada a cabo por [Caballero y Fernández \(2018\)](#), se reportaron cambios en la creatividad de estudiantes de educación secundaria, quienes lograron puntuaciones más altas en sus niveles globales de creatividad en la medida que avanzaban en el grado escolar. Específicamente, al analizar las diferencias por sexo, encontraron que las mujeres obtuvieron un nivel de creatividad mayor en comparación con los hombres.

Por su parte, [Belmonte y Parodi \(2017\)](#) se interesaron en el estudio de la creatividad y la edad en estudiante de nivel de secundaria, sus resultados mostraron que hubo un decremento en el pensamiento divergente conforme avanza la edad, concretamente reportaron puntuaciones más altas en los alumnos de 1° y 2°, mientras que el alumnado de mayor edad mostró niveles más bajos en casi todos los componentes de la creatividad excepto en elaboración.

[Monroe y Samamé \(2013\)](#) en un estudio con alumnos de educación básica y superior, reportaron diferencias solo en la variable originalidad, cuyas puntuaciones fueron mayores en los niveles superiores, aunque esto no fue así entre los demás indicadores de la creatividad.

En estudios más recientes se plantea que la creatividad debe ser desarrollada de manera activa tanto en niños como en adolescentes, tal y como se hace con el conocimiento tradicional de la enseñanza de las matemáticas o de la escritura, por lo que éste es el gran desafío de las escuelas ([Schleicher y Reimers, 2020](#)).

Por su parte, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico ([OCDE, 2024](#)), reportó que los alumnos de los sistemas educativos de alto rendimiento no solo superan con éxito las pruebas estandarizadas de matemáticas, lectura y ciencias, sino también las evaluaciones relacionadas con el pensamiento creativo, de ahí la relevancia de favorecerla en cualquier etapa educativa.

Otro punto sustancial que se debe retomar, es el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se vea inmersa la creatividad. De acuerdo con [Scott \(2015\)](#), para atender las necesidades educativas actuales, se requiere de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la innovación y la creatividad, fundamentales para el siglo XXI. En este sentido, [Hernández et al. \(2015\)](#) plantearon la relevancia de formar docentes creativos e innovadores, para lo cual, sugirieron desarrollar nuevas competencias profesionales.

Asimismo, [Renzulli \(2021\)](#) manifestó que para favorecer una enseñanza creativa se requiere de un aprendizaje diferente al del enfoque que hoy guía las actividades en muchas aulas. Por lo que, afirmó que, una buena

educación se logra con un plan de estudios equilibrado, que permita al alumnado desarrollar sus capacidades e intereses mediante un ambiente en el que primen el disfrute, la colaboración y el desarrollo de altos niveles de productividad creativa.

De acuerdo con los hallazgos reportados en la literatura, el estudio de la creatividad resulta relevante por diversas razones, tales como: es esencial para el aprendizaje ([Duarte, 2000](#)); necesaria para la formación integral del alumnado ([Summo et al., 2016](#)); favorece la adaptabilidad a situaciones nuevas, así como, la toma de riesgos y el disfrute de los estudiantes ante los desafíos ([Torrance, 2008](#)); se incluye en las nuevas tendencias educativas ([Rentero, 2020](#)); se considera que existe potencial creativo en estudiantes con y sin necesidades educativas especiales ([Elisondo, 2015](#); [Nakano, 2012](#)); y es un elemento destacado en la caracterización del alumnado con aptitud sobresaliente ([Gagné, 2009](#); [Möks, 1992](#); [Renzulli y Reis, 2018](#)).

Los vínculos de la creatividad con la formación académica de los educandos han favorecido su estudio, aunque aún existe controversia sobre la fluctuación de la creatividad a medida que avanza la edad, especialmente en la etapa de la adolescencia y en categorías dentro de la educación especial, como la aptitud sobresaliente. Por lo que, la información que contribuya al entendimiento de las etapas evolutivas de la creatividad en estos alumnos, permitirá diseñar programas específicos acordes con la etapa del desarrollo en la que se encuentren.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue evaluar las diferencias de la creatividad y sus indicadores --originalidad, fluidez, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre-- entre alumnos con aptitud sobresaliente de diversos grados educativos de nivel secundaria.

HIPÓTESIS

Hi: existen diferencias estadísticamente significativas en la manifestación de la creatividad del alumnado con aptitud sobresaliente de diversos grados educativos de nivel secundaria.

Ho: no existen diferencias estadísticamente significativas en la manifestación de la creatividad del alumnado con aptitud sobresaliente de diversos grados educativos de nivel secundaria.

MÉTODO

Diseño de investigación

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, diseño no experimental transversal, de tipo comparativo. Se aplicaron instrumentos de evaluación en un periodo corto de tiempo y en el contexto natural de los alumnos, con el propósito de obtener datos numéricos y contrastarlos de forma sistemática y deliberada. Se realizaron análisis estadísticos, no se manipularon variables ni se utilizó asignación aleatoria ([Creswell, 2015](#); [Kerlinger y Lee, 2002](#); [Piovani y Krawczyk,](#)

2017).

Participantes

Previo al presente estudio se realizó la identificación de los estudiantes sobresalientes con la participación de 354 alumnos. Fueron seleccionados 54 con aptitud sobresaliente, de una secundaria pública ubicada al oriente de la Ciudad de México. Los alumnos contaban con un rango de edad de 12 a 15 años ($M = 13.07$, $DE = .95$), el 50% eran mujeres y el 50% hombres. Del total de estudiantes, 31.5% cursaban el primer grado, 33.3% el segundo, y el 35.2% el tercer grado. Con el propósito de asegurar una comparación apropiada, se realizaron pruebas Chi cuadrado, la cual indicó que las frecuencias eran similares, por sexo [$\chi^2(1) < .001$, $p = 1$] y grado educativo [$\chi^2(2) = .11$, $p = .95$]. En la tabla 1 se muestran las características del alumnado por grado.

Tabla 1
Frecuencias por sexo, promedio de edad y grados escolares

Grado	Sexo	Edad
Primero	8 mujeres y 9 hombres	$M = 12.00$
Segundo	11 mujeres y 7 hombres	$M = 13.06$ $DE = 54$
Tercero	8 mujeres y 11 hombres	$M = 14.05$ $DE = .53$

Muestreo

El estudiantado fue seleccionado por medio de un muestreo no probabilístico propositivo. Este consiste en una selección no aleatorizada de los participantes, por medio de criterios deliberados para obtener muestras representativas, al elegir grupos que se consideran típicos de la muestra (Kerlinger y Lee, 2002).

Instrumento

Test de Pensamiento Creativo de Torrance, forma Figural A (Torrance, 2008). La prueba evalúa el pensamiento creativo en adolescentes y adultos, a través de tres actividades: 1) construcción de un dibujo; 2) completar dibujos y; 3) líneas paralelas. Estas tareas son evaluadas con base en los indicadores de fluidez (capacidad para dar muchas respuestas en un determinado periodo de tiempo), originalidad (respuestas innovadoras y únicas), elaboración (habilidad para dotar de detalles e ideas secundarias una idea original), abstracción de títulos (creatividad para nombrar con palabras novedosas una creación realizada por el evaluado) y resistencia al cierre (pericia para producir la mayor cantidad de ensayos mentales antes de dar una respuesta definitiva). Su aplicación es de forma individual o grupal. En muestras similares, ha mostrado una confiabilidad entre .89 a .94.

Procedimiento

Primeramente, se realizó la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes de una escuela secundaria pública, con base en las variables de inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea, propuestos en la teoría de los tres anillos (Renzulli y Reis, 2018). En consecuencia, se aplicaron las siguientes pruebas; Tests de Matrices Progresivas de Raven (Raven, et al. 2006), el Test de Pensamiento Creativo, Figural A de Torrance (Torrance, 2008) y la Escala para Identificar Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005). Para el propósito del presente estudio se retomaron los datos obtenidos en el Test de Pensamiento Creativo (Torrance, 2008). Cabe destacar que, las aplicaciones se realizaron dentro de la instalación educativa y en horario escolar, acordado con los directivos y maestros.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos se analizaron con las pruebas no paramétricas de Kruskal Wallis y U de Mann Whitney, debido a la violación de los supuestos de nivel de medición y distribución normal de la creatividad (Kolmogorov-Smirnov $\geq .12$, $p \leq .04$). Asimismo, se calcularon las medianas para profundizar en las comparaciones.

ASPECTOS ÉTICOS

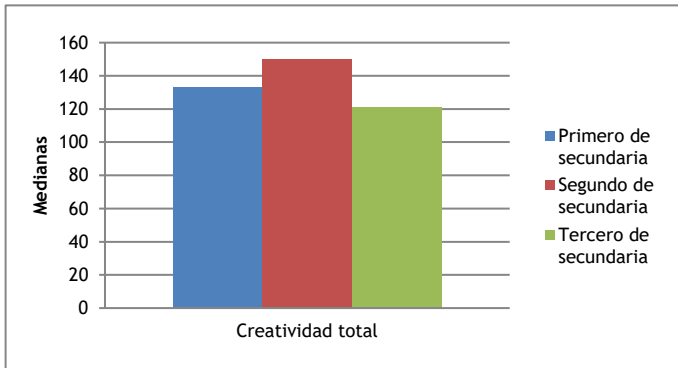
Para realizar el estudio, se contó con la autorización de los directivos de la escuela secundaria. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado de los padres, en consideración de los criterios de confidencialidad y participación voluntaria. Asimismo, se consiguió el asentimiento de los adolescentes, previo a la aplicación de los instrumentos. Todo ello siguiendo los lineamientos del comité de ética.

RESULTADOS

Con base en los hallazgos, se encontró evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Al comparar los tres grados con la prueba Kruskal Wallis, los datos mostraron diferencias estadísticamente significativas en la creatividad total ($\chi^2 = 8.44$, $p = .01$), entre el alumnado con aptitud sobresaliente de diferentes grados escolares de nivel secundaria. Para profundizar en dicho hallazgo y complementar el planteamiento de las hipótesis, se comprobó que las diferencias fueron parciales, solamente para algunos indicadores y grados escolares. Las comparaciones por pares realizadas con U de Mann Whitney, indicaron que los estudiantes de segundo y tercero fueron los que más divergencias revelaron ($U = 81$, $p < .01$), mientras que, no se encontraron datos estadísticamente significativos en los otros análisis de la creatividad global. La figura 1 presenta la comparación de la creatividad total por grado escolar.

Figura 1

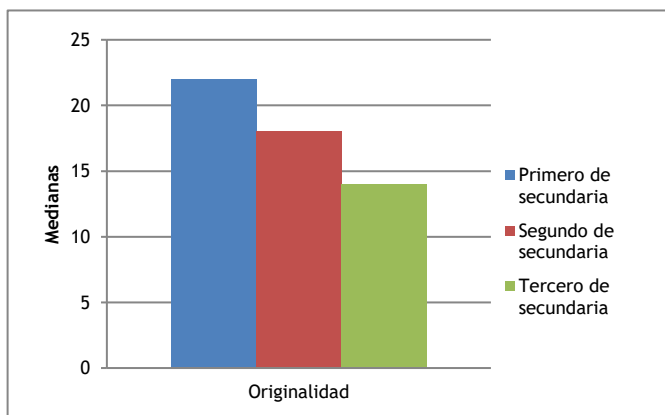
Gráfica comparativa por grados educativos, en las medianas de creatividad total



Con respecto al indicador de originalidad, también se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 6.63$, $p = .04$), pero en esta ocasión, solo entre los grados de primero y tercero ($U = 86$, $p = .02$). La figura 2 muestra la comparación de originalidad por grado escolar.

Figura 2

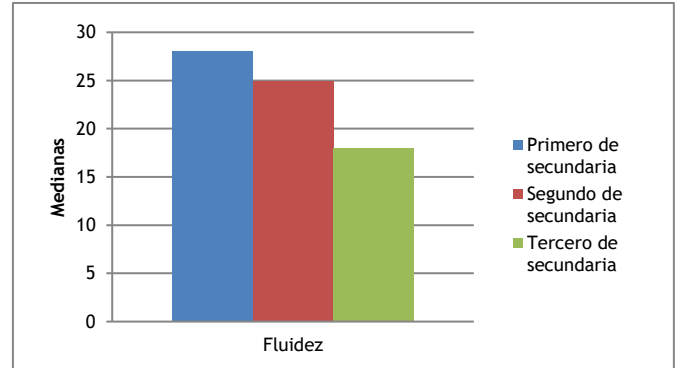
Gráfica comparativa por grados educativos, en las medianas de originalidad



En la figura 2, se puede observar que, a diferencia de la creatividad total, los alumnos de primer grado demostraron contar con los niveles más altos de originalidad, con una disminución constante conforme los estudiantes avanzan de grado educativo. De la misma manera, también se encontraron divergencias estadísticamente significativas en la fluidez ($\chi^2 = 7.67$, $p = .02$), específicamente, entre los grados de segundo y tercero ($U = 104$, $p = .04$), y primero y tercero ($U = 77$, $p < .01$). En la figura 3 se observa una tendencia en la disminución de la fluidez con el paso del tiempo, dato parecido a lo encontrado en la originalidad.

Figura 3

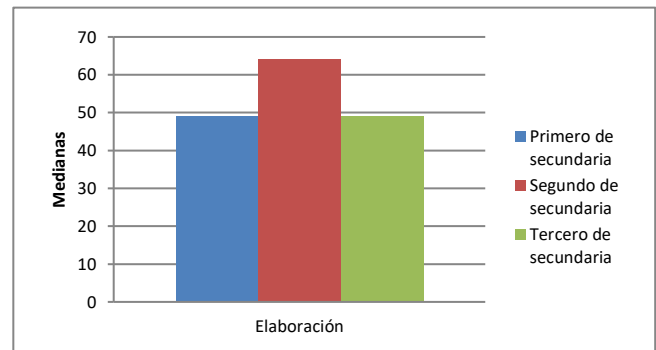
Gráfica comparativa por grados educativos, en las medianas de fluidez



Para el caso de la elaboración, las diferencias también fueron significativas ($\chi^2 = 6.23$, $p = .04$), entre las comparaciones de primero y segundo ($U = 83.5$, $p = .02$), y segundo con tercero ($U = 104.5$, $p = .04$). Cabe resaltar que, la elaboración fue el único indicador con diferencias significativas entre los alumnos de primero y segundo, por consiguiente, los hallazgos en las comparaciones por pares indicaron que, los grados de segundo y tercero fueron los que más divergencias mostraron en la creatividad. La figura 4 muestra la comparación de elaboración por grado escolar.

Figura 4

Gráfica comparativa por grados educativos, en las medianas de elaboración



En el caso de las dimensiones de abstracción de títulos y resistencia al cierre, las medianas fueron similares ($\chi^2 = 1.03$, $p = .59$; $\chi^2 = 2.25$, $p = .32$, respectivamente). En este sentido, primero y segundo grado fueron los grupos más parecidos, con medianas similares en la creatividad global ($U = 112$, $p = .18$, $Med_{primero} = 133$ y $Med_{segundo} = 150$), la originalidad ($U = 133.5$, $p = .52$, $Med_{primero} = 22$ y $Med_{segundo} = 18$) y la fluidez ($U = 147.5$, $p = .86$, $Med_{primero} = 28$ y $Med_{segundo} = 25$). Los grados extremos, fueron semejantes en la creatividad total ($U = 105.5$, $p = .08$, $Med_{primero} = 133$ y $Med_{tercero} = 121$) y la elaboración ($U = 156.5$, $p = .87$, $Med_{primero} = 49$ y $Med_{tercero} =$

49), mientras que, la comparación entre los dos últimos grados, solamente mostraron creatividades homogéneas en la originalidad ($U = 108.5$, $p = .06$, $Med_{segundo} = 18$ y $Med_{tercero} = 14$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente estudio, abren un área de oportunidad para continuar trabajando y favorecer habilidades creativas en el contexto escolar, ya que, puede estimularse y desarrollarse en los adolescentes, con el propósito de brindarles un clima favorable en el aula y crear condiciones para que puedan expresarse libremente (Kim, 2019; Braga & Fleith, 2018). A través de ello se logrará favorecer su aprendizaje y responder a los modelos de enseñanza actuales, que cambian rápidamente, por lo que, se hace necesario potenciar en los estudiantes competencias dirigidas a la innovación y la creatividad en el proceso educativo.

Es preciso desatacar que, si bien la adolescencia es una etapa de gran transformación emocional y física para los jóvenes, es el momento en el que se empieza a formar su identidad personal, y suceden una serie de cambios que pueden interferir con su autoestima y afrontamiento hacia el estrés, afectando consecuentemente el logro académico y su creatividad (González y Molero, 2022).

Asimismo, se considera relevante tomar en cuenta a los adolescentes con aptitud sobresaliente, como mencionó Tourón (2024, p.158), su atención no es opcional en ningún sistema educativo, pues se estará desperdiciando un gran capital social, el cual está ampliamente relacionado con la productividad creativa de sus ciudadanos.

La evidencia empírica ha resaltado la trascendencia de la creatividad y su fortalecimiento en la etapa de la adolescencia, por lo que, en el presente estudio se consideró relevante evaluar las diferencias de la creatividad y sus indicadores --originalidad, fluidez, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre-- entre alumnos con aptitud sobresaliente de diversos grados educativos de nivel secundaria.

A través del análisis de resultados obtenidos en el presente estudio, se encontraron divergencias en la manifestación de la creatividad en cada grado académico, lo que contrasta con otros trabajos en los que se señala que el alumnado de grados superiores es más creativo (Jia et al., 2020). Se considera que las diferencias probablemente se debieron a las características particulares en la educación, por ejemplo, los estilos de enseñanza entre los maestros, diferencias en el uso de materiales, la autonomía que brindan a sus alumnos, la forma en que abordan los temas y los ejercicios utilizados para afianzar los conocimientos. Es por ello que se sugiere realizar estudios en los que se profundice en las causas que favorecen la creatividad de los alumnos, implicadas en la

instrucción académica de los docentes. Respecto a las limitaciones de este trabajo, es preciso mencionar que se requiere profundizar en las causas que favorecen la creatividad de los estudiantes, implicadas en la instrucción académica de los docentes. Por ello, para investigaciones futuras, se sugiere obtener información sobre la enseñanza de los profesores, a través de estrategias cualitativas, como la observación y/o las entrevistas y con base en escalas que cuenten con evidencias de validez y confiabilidad.

Como lo señalaron [Elisondo et. al \(2015\)](#), para un buen desarrollo de la creatividad se requiere ofrecer a los estudiantes espacios ilimitados, inesperados y diversos, para generar oportunidades por parte de todos los actores educativos, es decir, se requiere de nuevas perspectivas tanto de los docentes como de los estudiantes para construir nuevas formas de enseñar y aprender.

La relevancia del presente estudio radica en reconocer la manifestación de la creatividad en sus diferentes áreas y niveles educativos, pues como lo señalaron [Caballero y Fernández \(2018\)](#), en el siglo XXI se apuesta por incorporar la creatividad como una competencia curricular para la adaptación del alumnado a las nuevas exigencias sociales a lo largo de la vida. De tal forma que resulta trascendental, que el sistema educativo invierta en la preparación de los jóvenes, cuya finalidad debe ser maximizar la productividad creativa, pues se convertirán en los líderes del futuro ([Tourón, 2024](#)).

Notas sobre los autores

Fabiola Juana Zacatelco Ramírez

Doctora en Psicología Educativa y Desarrollo Humano, UNAM. Responsable de la Residencia en Educación Especial del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, UNAM. Líder de Investigaciones Financiadas. Desarrollé un Modelo de Identificación del sobresaliente, Validé una Escala de Compromiso con la Tarea. Colaboradora de SEP con Evaluaciones Psicopedagógicas. Diseño e implementación de programas, impartición de conferencias y talleres. Autora de artículos, libro y capítulos de libros. Sus áreas de interés incluyen atención de necesidades educativas especiales; aptitudes sobresalientes; creatividad; desarrollo socioemocional; acoso escolar y bullying .

Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca

Doctor en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de asignatura en la maestría en psicología con Residencia en Educación Especial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. Ha impartido talleres, cursos y ponencias en la UNAM, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto de Seguridad y Servicio Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I). Sus áreas de especialización están en torno a variables socioeducativas en la motivación escolar; modelo

ecosistémico riesgo/resiliencia en ámbitos de inclusión educativa y social; y factores socioeducativos de ausentismo y deserción escolar

Aurora González Granados

Mtra. en Psicología. Educación Especial (UNAM). Mtra. en Criminología y Política Criminal. Dra. en Ciencias Penales y Política Criminal (INACIPE).

Profesor Titular A definitivo, adscrita a FES Zaragoza UNAM. Profesora de la Mtra. en Psicología, Residencia en Educación Especial. Imparte cursos de Medición y Evaluación, Diseño de programas, y Redacción de artículos para su publicación en revistas de alto impacto.

Con líneas de investigación en prevención de violencia y bullying entre niñas, niños y adolescentes. Educación para la paz; medición y evaluación en psicología; instrumentación de Programas de Intervención en Educación Especial

Publicaciones destacadas

Zacatelco, R. F., Durán, F. T. & González, G. A. (2024). Riesgos de ausentismo escolar en alumnos con aptitudes sobresalientes: una experiencia de evaluación a distancia. *Transdigital. Revista Científica. Vol. 5, (9). Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales S. C.* ISSN: 2683-328X <https://doi.org/10.56162/transdigital318>

Zacatelco, R.F. (Coord, 2015). Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes. México, DGAPA-PAPIIT-GEDISA. Co-Edición. ISBN-UNAM: 978-607-02-6659-1. ISBN-Gedisa: 978-84-9784-951-7

González, G. A., Durán F. Th., Osorio, G. S. & Zacatelco, R. F. (2024). Relación entre estilos parentales y conductas violentas en estudiantes de educación primaria. *Brazilian Journal of Development, V. 10(1)*, p. 1878-1892. ISSN: 2525-8761. DOI:10.34117/bjdv10n1-115

Contribución de Autoría

Fabiola Zacatelco Ramírez: Escritura - borrador original, Análisis formal, Conceptualización, Investigación, Supervisión, Recursos, Administración de proyectos.

Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca: Escritura - revisión y edición, Metodología, Investigación, Análisis formal.

Aurora González Granados: Escritura - borrador original, revisión y edición. Análisis formal, Metodología, Investigación.

Para más información puede visitar la página oficial en <https://credit.niso.org/>.

Declaración de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Declaración de IA generativa en la redacción científica

Los autores declaran no haber utilizado ninguna herramienta o software de IA generativa en la realización de este documento.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo electrónico proporcionados a la Revista de Psicología Educativa se usarán exclusivamente para los fines declarados en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

REFERENCIAS

- Beghetto & Kaufman, (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies, 25(1)*, 53-69.
- Belmonte-Lillo, M. & Parodi, I. (2017). Creatividad y adolescencia: diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *European Journal of Investigation in Health, 7(3)*, 177-188. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v7i3.205>
- Braga, N. P., & Fleith, D. S. (2018). Relação criatividade, professor e educação superior: Revisão de literatura. *Psicologia, Educação e Cultura, 22 (1)*, 170-185.
- Caballero y Fernández (2018), Creatividad y rendimiento académico: un estudio de caso con alumnos de 4° curso de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 78(2)*, pp. 75-95. España.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Davies, D., Jindal, D., Collier, Ch., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education. A systematic Literature Review, *Thinking Skills and Creativity, Vol. 8*. pp. 80-91, ISSN 1871-1871. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187118711200051X>
- Duarte Briceño, E. (2000). Modelo para la Estimulación del Pensamiento Creativo (MEPC). Tercer ciclo de educación básica. México: McGraw-Hill, SISIERRA, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación 15(3)*. pp. 1-23. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347027>
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: detailed overview of the DMGT 2.0. En B. Mac. Farlane & Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education*: Waco, TX: Prufrock Press.

- González, A., & Molero, M.M. (2022). Una revisión sistemática sobre las variables relacionadas con las habilidades sociales y la creatividad en el periodo de la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 39(3), 159-172. <https://doi.org/10.55414/ap.v39i3.907>
- Hernández, A. I., Alvarado, P. J. & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista virtual Universidad Católica del Norte* 44, 135-151. Consultado el 8 de mayo de 2022. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155>
- Jia, C., Yang, T., Qian, Y., & Wu, X. (2020). The gender differences in science achievement, interest, habit, and creativity. *Science Education International*, 31(2), 195-202. <https://doi.org/10.33828/sei.v31.i2.9>
- Kerlinger, F., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Kim (2019). Demystifying creativity: What creativity isn't and is? *Roepers Review*, 41(2). 119-128.
- Larraz-Rábanos, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Dykinson
- Marugán, M., Del Caño, M., Palazuelo, M. y Carbonero, M.A. (2010). Percepción creativa de la ciudad en niños y jóvenes. Estudio empírico y propuesta de actuación. *Aula Abierta*, 38, 37-46
- Millán, Ma. (2020). Altas capacidades y creatividad: un estudio empírico en adolescentes de un centro educativo. Tesis doctoral. Universidad Internacional de la Rioja, UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/10851>
- Mönks, F. (1992). Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming. En F. Monks & W. Peters (Eds.). *Talent for the Future*. pp. 191-202. Assen, Maastricht: Van Gorcum.
- Monroe y Samamé (2013), La creatividad en los estudiantes de educación básica y superior de Huancayo. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 75-82. ISSN 2304-4330, ISSN-e 2413-936X
- Nakano, T. C. (2012). Creatividade e Inteligencia em crianças: Habilidades Relacionadas?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (2), 149-159.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2024). Los estudiantes de los sistemas educativos de alto rendimiento logran las mejores puntuaciones en la primera evaluación internacional del pensamiento creativo. Consultado el 21 de octubre de 2024. <https://www.oecd.org/en/about/news/press-releases/2024/06/los-estudiantes-de-los-sistemas-educativos-de-alto-rendimiento-logran-las-mejores-puntuaciones-en-la-primer-a-evaluacion-internacional-del-pensamiento-creativo.html>
- Piovani, J., y Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3), 821-840. <http://doi.org/10.1590/2175-62366760>.
- Raven, J., Court, J. H., & Raven, C. (2006). *Test de matrices progresivas (Manual)*. Paidós, México.
- Rentero, G. C. (2020) Programa de intervención en creatividad para adolescentes. Máster en Psicología, Positiva. Universidad de Jaén
- Renzulli, J. S. (2021). El papel del profesor en el Desarrollo de habilidades cognitivas complejas en personas jóvenes. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 13-32. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021.01>
- Renzulli, J., y Reis, S. (2018). The three rings conception of giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. *APA handbook of giftedness and talent*.
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Paris: Investigación y prospectiva en educación UNESCO, París.
- Schleicher, A & Reimers, F. (2020). Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19, pandemic is changing education, OECD, Consultado el 8 de mayo de 2022. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390=Schooling-disrupted-education
- Summo, V., Voisin, S. & Tellez, B. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(8), 83-98. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2016.18.177>
- Torrance, P. (2008). *Research review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service.
- Tourón, J. (2024). Navegando hacia el talento. Porque el talento que no se cultiva se pierde. USA-Coppell, TX. ISBN: 979 83 323117 7 2
- Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. Tesis de doctorado inédita. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zacatelco, R. F. & Lemus, A. (2017). Experiencia escrita a través del cuento. Programa para niños sobresalientes. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. ISSN-e 2027-1786, Vol. 10(1). pp. 9-18.



La Fundación Doctora Silvia Macotela A. C. (FSM) tiene como propósito fundamental promover el mejoramiento de la calidad de la educación en México.

Esta Fundación no lucrativa y con fines eminentemente sociales, se constituyó con el fin de honrar y preservar la memoria de una distinguida académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, comprometida con la Psicología y, en particular, con el campo de la Psicología Educativa.

La Dra. Gloria Silvia Macotela Flores en sus 35 años de profesora e investigadora, realizó valiosas acciones que contribuyeron al fortalecimiento de la disciplina, entre ellas, colaboró en el desarrollo de iniciativas que redundaron en el desarrollo de mejores propuestas de enseñanza en los niveles licenciatura, maestría y doctorado; fue pionera en el desarrollo de proyectos de formación profesional en la práctica y promotora de convenios de investigación y formación con diferentes universidades extranjeras; favoreció la formación de profesores e investigadores y la consolidación de grupos de investigación; participó en diferentes órganos colegiados, siempre procurando el consenso y el beneficio a la institución.

Una preocupación constante de la Dra. Macotela fue que su labor como docente reeditara en una formación ética, responsable y de calidad de sus alumnos. Sus enseñanzas beneficiaron a decenas de estudiantes que tuvieron la fortuna de aprender de ella y que ahora se desempeñan como profesionales de calidad reconocida. Su producción de libros y artículos, resultado de la inteligente y notable labor de investigación, han sido útiles para que en diferentes universidades se desarrollen proyectos de investigación de vanguardia o para que profesionales en el campo de la educación desarrollen su trabajo con efectividad social.

Con este espíritu se constituyó la Fundación Doctora Silvia Macotela, que es una Asociación Civil cuyo objeto es: a) impulsar la realización de investigación en Psicología Educativa, b) la

formación de profesionales y c) brindar servicios psicoeducativos a la comunidad, lo cual era su *leitmotiv*.

Ofrece un espacio abierto y plural que permite fraguar de una manera funcional y expedita iniciativas de académicos, investigadores y profesionales de esta área de conocimiento, por lo que la participación de aquellos que compartan los intereses y actividades de la FSM es bienvenida.

Dentro de sus metas, la Fundación Doctora Silvia Macotela A.C. (FSM) contempla:

- Desarrollar metodologías y aplicar nuevas tecnologías para el mejoramiento de la calidad de la educación en México.
- Promover la difusión de la investigación en el área mediante la creación de una revista especializada en Psicología Educativa.
- Instaurar Premios Nacionales a trabajos de investigación en Psicología Educativa a nivel de maestría y doctorado.
- Organizar actividades de formación y asesoría sobre tópicos selectos en Psicología Educativa y Psicología
- Social de la Educación para profesionales. Ofrecer servicios psicoeducativos a la comunidad.
- Desarrollar materiales educativos para profesionales de la educación, padres, maestros y alumnos. Formar y asesorar a estudiantes y profesionales para el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Organizar e impartir conferencias, cursos, talleres, seminarios u otros eventos de formación o actualización
- para profesionales o personas interesadas en la psicología educativa.

Para lograr estos fines, la FSM abrió las carteras inherentes en su mesa directiva, donde cada uno de los responsables instrumentará iniciativas tendientes a incorporar una amplia gama de acciones congruentes al espíritu y filosofía de la Fundación Doctora Silvia Macotela A.C.

<https://fundaciondrasilviamacotela.com/>



La revista *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 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 (séptima en inglés) 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 y deben dirigirse a la Editora General de la revista, al correo revistapsicologiaeducativa@unam.mx

DICTAMEN DE ARTÍCULOS (ARBITRAJE)

Cada artículo recibido por la editora, será turnado para su revisión, y tres revisores, que serán 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:

- ACEPTADO
- CONDICIONADO A UNA NUEVA REVISIÓN, después de atender a las sugerencias de los dictaminadores
- RECHAZADO

Cuando no haya consenso entre los revisores, se aceptará el dictamen mayoritario (2 de 3). Si cada uno de los 3 revisores diera un dictamen diferente, el editor de la revista tomará la decisión.

En caso de que el artículo fuera condicionado a una nueva revisión, cuando el artículo se presente en nueva versión con los cambios sugeridos se turnará 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 será comunicado al autor por la editora de la revista, quien lo hará llegar al autor, anexando las observaciones de los revisores.

INSTRUCCIONES TÉCNICAS

El artículo deberá estar escrito Microsoft Word en español tipo de letra Arial 12 puntos, justificación izquierda, interlineado 1.5 líneas, formatear para impresión en papel tamaño carta, con márgenes de 25 mm.

Las figuras y tablas deben entregarse en archivo separado del artículo y deben proporcionarse en el archivo en que se hayan creado. En el artículo, se debe señalar el lugar en el texto donde se inserta cada figura y tabla.

En el contenido del artículo NO deberán incluirse los nombres de los autores o alusiones a ellos o sus trabajos que permitan identificarlos.

En hoja aparte deberán incluirse los nombres de los autores, su afiliación institucional, dirección postal completa de la institución de procedencia, teléfono institucional, correo electrónico del autor o los autores.

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.

Contenido

En la primera página debe incluirse 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 quince palabras y deberá estar redactado en español e inglés, así como los indicadores o palabras clave.

Tipos de contribuciones

Las contribuciones que recibe la RMPE son:

- Reportes de investigación
- Artículos teóricos
- Reportes técnicos
- Revisiones de libros o tesis
- 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

REPORTES DE INVESTIGACIÓN

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

Deberá incluirse un resumen en español e inglés de aproximadamente 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. Deberán incluirse entre 3 y 5 palabras clave como descriptores del artículo, cuando menos tres de los descriptores deben pertenecer al Thesaurus de la UNESCO

El artículo deberá apegarse estrictamente a los lineamientos de la Asociación Psicológica Americana en términos de las secciones a incluir y los lineamientos para ellos.

En términos generales deberán 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 contra balanceo y otras particularidades del diseño.

En los resultados resuma los datos recopilados, así como los análisis que sean relevantes para justificar sus conclusiones. Las tablas, gráficas e imágenes deberán presentarse en el archivo original en el que fueron creadas, indicando en el texto el lugar donde deben insertarse. 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 deberán seguir los lineamientos del Manual de Publicaciones de la Asociación Psicológica Americana

EJEMPLOS:

Artículo de revista

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & 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 en <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=JAAL-54-1>

Artículo o capítulo en un libro editado

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

Libro

American Psychological Association (2010) *Manual de Publicaciones*. (Tr. por Miroslava Guerra Frías) Tercera edición. 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 y / o empíricos previos. Las conclusiones deberán derivarse claramente de las tesis sustentadas en el contenido del artículo.

Reportes técnicos

No más de 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

Entre 3 cuartillas y 8 cuartillas. Deben referirse al análisis y discusión de una bibliografía corta y reciente sobre un tema.

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.

NOTA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Los artículos que se publican en la revista están sujetos a los siguientes términos:

los autores remitirán las investigaciones haciendo constar que previamente no han sido publicadas por ningún medio gráfico o digital, de igual forma que no han sido cedidos los derechos de autor a cualquier otra institución o persona física y/o jurídica.

Los autores ceden a la Fundación Silvia Macotela, A.C. y a la Revista Psicología Educativa, los derechos de autor en forma no exclusiva, confiriendo una licencia gratuita para ejercer por medios digitales los derechos de reproducción, distribución y publicación de la información.

Psicología Educativa es una publicación académica arbitrada. 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.

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.

La revista *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 y centros de investigación que estén relacionados con el área de la Psicología Educativa.

El acceso al contenido de la revista *Psicología Educativa* es completamente gratuito. De igual manera, la publicación de artículos en la revista no tiene costo alguno, ya que nuestro principal interés es fomentar la divulgación del conocimiento y la investigación en el ámbito de la psicología educativa.

Puedes encontrarla solo en formato digital y puedes acceder a ella en Internet en <http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>

Para recibir notificaciones sobre nuestras actividades, convocatorias y novedades puedes enviar un correo a: revistapsicologiaeducativa@unam.mx