

eISSN 2448-6957

# Psicología Educativa

(RMPE)

Volumen XI

Número 1

enero-diciembre 2023  
México



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



**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  
EDITORA GENERAL

María Fernanda Poncelis Raygoza  
EDITORA ASOCIADA

Cuahtémoc Jiménez Pérez  
EDITOR TÉCNICO

**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.  
editorageneral@revistapsicologiaeducativa.net

**Psicología Educativa**

eISSN 2448-6957  
Volumen 11, Número 1  
Enero – Diciembre 2023

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## CONTENIDO (INDEX)

Hostigamiento y acoso sexual denunciado en Facebook por exalumnas de secundaria <i>Harassment and sexual harassment reported on Facebook by former middle school students</i> <b>Claudia Lucy Saucedo-Ramos, Gilberto Pérez-Campos, Claudia Elisa Canto-Maya y Gustavo Montalvo-Martinez</b>	8-19
Opinión de los estudiantes de pregrado sobre sus profesores en el contexto del cambio curricular <i>Undergraduate students' opinions of their professors in the context of curricular change</i> <b>María Luisa Cepeda-Islas, Irma Rosa Alvarado-Guerrero, Ana Elena del Bosque-Fuentes, Cynthia Zaira Vega-Valero y María Esther Rodríguez-de la Rosa</b>	20-30
Una reflexión fenomenológica en torno a la psicología educativa <i>A Phenomenological Reflection on Educational Psychology</i> <b>Pedro García Torres</b>	31-38
Desempeño de estudiantes universitarios en el software Lectura Inteligente: Leyendo Psicología antes, durante o después de la pandemia por COVID-19 <i>Performance in college the software Smart Reading: Reading Psychology before, during, or after the pandemic COVID-19</i> <b>Arturo Javier Tena-Fernández, Moacir Sadat Arias-Alcántara, Patricia Bermúdez Lozano y Rosa del Carmen Flores-Macías</b>	39-49
Efectividad y satisfacción de una intervención en educación interprofesional <i>Effectiveness and satisfaction of an intervention in interprofessional education</i> <b>Sandra Ivonne Muñoz-Maldonado, José Dante Amato-Martínez, Alejandro Cerón-Martínez, María Guadalupe Duhart-Hernández, Marcela Sofía Jiménez-Martínez, Ana María Lara-Barrón, Xavier de Jesús Novales Castro, Juan Pineda-Olvera y José Francisco Gómez-Clavel</b>	50-60
Aprender a Amar las Matemáticas: Validación del Prototipo y Diseño Final del Curso en Línea ProfeMat <i>Learning to Love Math: Prototype Validation and ProfeMat Online Course Final Design</i> <b>Benilde García-Cabrero, Anisai Ledesma-Rodea, Ana Karen Pérez-Hernández</b>	61-73
Alfabetización emocional a través del juego en estudiantes de primaria baja <i>Emotional literacy through play in elementary school students</i> <b>Jacqueline Espinosa-Bautista, María Estela Jiménez-Hernández, Olga Raquel Rivera-Olmos</b>	74-84
Leer en/con la pantalla: condiciones didácticas, funciones del mediador y el uso de recursos digitales <i>Read on screen: didactic terms, duties of mediator and digital resources</i> <b>Lizette Charlotte Cisneros-Pintor, Karen Elizabeth Rodríguez-Villaseñor, Olga López-Pérez, Joanna Chávez-López</b>	85-95
El juego como método de aprendizaje en la formación de conocimiento económico. El consumo <i>Gaming as Learning Method in the Formation of Economic Knowledge: Consumption</i> <b>Karina Ruíz-García, Rosalía de la Vega-Guzmán, Rocio Zariñana-Herrejón</b>	96-103



PSICOLOGÍA EDUCATIVA, eISSN 2448-6957  
Volumen 11, Número 1, enero-diciembre 2023

## Psicología Educativa

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**, eISSN 2448-6957, Volumen 11, Número 1, enero-diciembre 2023, 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  
[editorageneral@revistapsicologiaeducativa.net](mailto:editorageneral@revistapsicologiaeducativa.net)

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

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

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

UNAM, Ciudad de México, 04510

Fecha de última modificación: 30 de noviembre de 2023

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

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

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA** se encuentra indizada en:  
**Latindex e IRESIE**

# EDITORIAL

Presentamos el volumen 11 de la revista *Psicología Educativa*, antes Revista Mexicana de Psicología Educativa, editada por la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C., bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM. Es un placer para nosotros presentarles esta edición de la revista, una publicación que continúa comprometida con la difusión de investigaciones y reflexiones de alta calidad en el campo de la psicología educativa. Esta edición es fruto del esfuerzo conjunto de la Facultad de Psicología y la Fundación Silvia Macotela, dos instituciones dedicadas al fomento del conocimiento y la excelencia académica.

En este volumen, quiero aprovechar la oportunidad para rendir un sincero homenaje a la Dra. Lizbeth Vega Pérez, quien en su cargo como Editora General de la Revista Mexicana de Psicología Educativa desde 2010 y posteriormente al frente de la Revista de Psicología Educativa hasta el 2022, la revista experimentó un crecimiento significativo en términos de calidad editorial y alcance, dejando un testimonio de la investigación en el ámbito de más de una década. La dedicación incansable de la Dra. Vega, su visión y liderazgo, así como su compromiso con la excelencia académica, han dejado una huella indeleble en esta revista. Su capacidad para guiar al equipo editorial, su habilidad para mantener altos estándares éticos y su enfoque en la promoción de la diversidad de perspectivas en el campo han sido notables.



Hoy, me complace continuar con la labor de la Dra. Vega, porque he trabajado conjuntamente con ella como Editora Asociada, asumo el cargo de Editora General de la Revista *Psicología Educativa*, con un profundo compromiso con la revista, con su equipo editorial, con la Fundación que la creó y retomando la visión de transformación que debe continuar teniendo la revista. Mi filosofía continuará el open acces, pero extendiendo más lazos, más nodos, más vínculos para conectarnos con quienes deseen sumarse a este proyecto que tiene trece años recabando el legado investigativo de académicas y académicos de las Facultades de la UNAM y de otras universidades mexicanas, para extender su alcance a más naciones, con ciencias y disciplinas a fines a la psicología educativa.

Impulsaré el crecimiento y el desarrollo de la revista, así como la consecución de las metas pendientes, lo haré en un trabajo colectivo que acepto dirigir, para materializar la filosofía y pensamiento de quienes la concibieron y de quienes se sumarán al comité científico, así como de las opiniones que los lectores quieran presentar a la editorial a mi cargo.

Juntos, continuaremos avanzando en la misión de la revista de promover el conocimiento y la reflexión en el campo de la psicología educativa. En esta ocasión, presentamos artículos que abordan diversas facetas de la psicología educativa y ofrecen perspectivas enriquecedoras sobre temas relevantes en el ámbito académico y la sociedad en general. Se presentan manuscritos empíricos cualitativos y cuantitativos de investigaciones de la Facultad a la que pertenezco como editora, la cual es una unidad multidisciplinaria de la Universidad, FES Iztacala, que colabora estrechamente con la Facultad de Psicología de CU, se suma un artículo de la FES Acatlán,

Comenzando con el artículo "Opiniones de los estudiantes de pregrado sobre sus profesores en el contexto del cambio curricular", escrito por María Luisa Cepeda-Islas y colaboradoras de la FES Iztacala, UNAM, se explora la influencia de los profesores en la trayectoria escolar de los estudiantes y cómo la opinión de estos puede impactar su rendimiento académico. Definitivamente, este manuscrito nos recuerda cómo el currículum es un instrumento que involucra vivencias e interacciones de sus actores muy particulares que los documentos de un plan de estudios no siempre plasma. Esta investigación puede interesarles a quienes buscan cómo los resultados del estudio pueden proporcionar información valiosa para las instituciones académicas y los profesores sobre

cómo los estudiantes opinan sobre un plan de estudios y qué expectativas tienen de sus clases. Esto puede ayudar a ajustar y mejorar la calidad de la educación. Los datos recopilados pueden orientar a las instituciones educativas en la toma de decisiones relacionadas con el diseño curricular y las estrategias de enseñanza. Si los estudiantes expresan ciertas necesidades o inquietudes, esto puede llevar a cabo reformas específicas en el plan de estudios. Además, si son estudiantes los lectores de este artículo, los resultados del estudio pueden fomentar la participación activa de los estudiantes en la mejora de sus experiencias educativas. En el caso de lectores docentes, estos pueden beneficiarse al comprender cómo sus estudiantes los perciben, puede ser retroalimentación útil para su desarrollo profesional, alentándolos a adaptar sus enfoques pedagógicos para satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes. En cuanto a las líneas de investigación, se puede continuar con la reflexión a través de la investigación-acción, esto implica tomar medidas concretas basadas en los hallazgos del estudio para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Así, como compartir buenas prácticas, ya que los resultados del estudio pueden identificar prácticas exitosas de enseñanza que pueden ser compartidas y adoptadas por otros profesores e instituciones, contribuyendo así a la difusión de prácticas efectivas en la educación superior, principalmente de psicología, que es el caso que trata el manuscrito.

Enseguida en "Una reflexión fenomenológica en torno a la psicología educativa", Pedro García Torres de la FES Acatlán, UNAM, nos introduce en una profunda reflexión sobre la educación desde una perspectiva fenomenológica, invitándonos a cuestionar nuestras concepciones y prácticas educativas, este es un claro ejemplo de los artículos teóricos que buscan reflexionar sobre las concepciones dadas por hechas, pero que nos recuerda la plasticidad y flexibilidad del pensamiento para construir a realidad como un proceso continuo que se transforma, que no es estático. El enfoque fenomenológico que le ha dado García a este artículo, nos invita a cuestionar nuestras concepciones y prácticas educativas establecidas, recordándonos la flexibilidad del pensamiento y la naturaleza en evolución constante de la educación. Algunas formas en las que los hallazgos de este estudio pueden ser beneficiosos es que se promueve el pensamiento crítico al desafiar las concepciones tradicionales sobre la educación. Invita a los académicos y profesionales de la educación a cuestionar supuestos preestablecidos y considerar nuevas perspectivas. A su vez, los hallazgos pueden inspirar la adopción de enfoques pedagógicos innovadores basados en la comprensión fenomenológica de la educación. La perspectiva fenomenológica pone énfasis en la experiencia individual del estudiante, esto puede llevar a una mayor empatía por parte de los educadores y una comprensión más profunda de las necesidades y percepciones de los estudiantes. Los resultados del estudio pueden influir en la toma de decisiones en el ámbito de las políticas educativas. Si se reconocen las limitaciones de los enfoques educativos tradicionales, esto puede llevar a reformas educativas que reflejen una comprensión más rica y holística de la educación. Además, el estudio puede servir como punto de partida para un diálogo académico más amplio sobre la naturaleza de la educación y cómo esto puede ser más efectivo y significativo en la sociedad actual. Finalmente, esta perspectiva, trasciende las fronteras disciplinarias y puede fomentar la colaboración entre investigadores de diferentes campos, enriqueciendo así la investigación en psicología educativa.

El tercer artículo es de Claudia Lucy Saucedo Ramos y su equipo de la FES Iztacala, UNAM, presentan un análisis en el artículo "Hostigamiento y acoso sexual denunciado en Facebook por exalumnas de secundaria", explorando cómo las redes sociales pueden ser un espacio para visibilizar y combatir situaciones de hostigamiento y acoso en el ámbito escolar. Los planteamientos de los autores pueden favorecer la concienciación y visibilización al poner de relieve la importancia de las redes sociales como un medio para visibilizar y denunciar casos de hostigamiento y acoso sexual en el ámbito escolar. Esto puede aumentar la concienciación sobre el problema y llevar a una mayor sensibilización de la comunidad educativa. Además, el análisis de contenido realizado en el estudio puede ayudar a identificar patrones y tendencias en los casos de hostigamiento y acoso sexual en las redes sociales, así, proporciona información valiosa para comprender la naturaleza y la magnitud del problema. Los resultados pueden servir como base para programas de prevención y sensibilización en las escuelas, destinados a educar a los estudiantes sobre el hostigamiento y acoso sexual, así como a promover un ambiente escolar seguro y respetuoso. También, las evidencias recopiladas en el estudio pueden respaldar la creación y el fortalecimiento de políticas escolares dirigidas a prevenir y abordar el hostigamiento y acoso sexual, tanto en línea como fuera de ella

y en Investigaciones futuras, los hallazgos pueden inspirar investigaciones adicionales sobre el hostigamiento y acoso sexual en el ámbito escolar, contribuyendo a la acumulación de conocimiento en este importante tema.

El cuarto estudio "Desempeño en el software Lectura Inteligente: Leyendo Psicología antes, durante o después de la pandemia", a cargo de Arturo J. Tena y colaboradoras de la Facultad de Psicología, UNAM, examina el impacto de un software educativo en las habilidades de lectura de estudiantes de Psicología, destacando la importancia de la adaptación a contextos cambiantes. Estos hallazgos pueden servir de diversas maneras. Primero, respecto a la mejora de las habilidades de lectura que exponen los autores, esto puede alentar a las instituciones educativas a adoptar herramientas similares para mejorar la competencia lectora de sus alumnos. Segundo, dado que la pandemia ha acelerado la transición hacia la educación en línea, los resultados pueden proporcionar ideas sobre cómo adaptar el aprendizaje y la enseñanza en contextos virtuales. Esto es especialmente relevante para el futuro de la educación en un mundo cada vez más digital. Tercero, en cuanto a evaluar la efectividad de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados pueden ser útiles para identificar qué tipos de software son más beneficiosos y cómo pueden ser utilizados de manera efectiva. Cuarto, si se descubren estrategias específicas que funcionan bien en el contexto del estudio, estas pueden servir como ejemplos de mejores prácticas en la enseñanza de la lectura en línea. Y quinto, la investigación resalta la importancia de considerar el contexto, como la pandemia, al evaluar el impacto de las intervenciones educativas, esto puede influir en la toma de decisiones sobre políticas y estrategias educativas.

En el siguiente manuscrito, Sandra Ivonne Muñoz Maldonado y su equipo de la FES Iztacala, UNAM, nos presentan "Efectividad y satisfacción de una intervención en educación interprofesional", un estudio que arroja luz sobre la efectividad de programas de educación interprofesional en el área de la salud. Los planteamientos del artículo tienen el potencial de servir de varias maneras como Si el estudio muestra que la intervención en educación interprofesional es efectiva, puede impulsar su adopción y promoción en instituciones de salud y educativas. Esto puede mejorar la formación de atención de profesionales de la salud y promover una más integral y coordinada para los pacientes. Los resultados del estudio pueden resaltar la importancia de la colaboración entre profesionales de la salud de diferentes disciplinas. Esto puede fomentar una mayor cooperación y comprensión entre los miembros del equipo de atención médica. Así mismo, una educación interprofesional efectiva puede llevar a una atención médica más eficiente y de mayor calidad. Los profesionales de la salud pueden aprender a trabajar juntos de manera más efectiva, lo que puede tener un impacto positivo en la atención al paciente. Otro aporte está en las áreas en las que la educación interprofesional puede ser más efectiva, esto puede guiar futuras investigaciones y esfuerzos de desarrollo curricular para optimizar los programas de educación. Da pautas para la evaluación de la satisfacción de los participantes como un indicador importante de la efectividad del programa educativo. Por último, los hallazgos del estudio pueden influir en la formulación de políticas de educación en salud y en la adopción de prácticas de educación interprofesional en instituciones de salud y educativas a nivel nacional e internacional.

Como sexto artículo, tenemos "Aprender a Amar las Matemáticas: Validación del Prototipo y Diseño Final del Curso en Línea ProfeMat", Benilde García Cabrero y colaboradoras de la Facultad de Psicología, UNAM, nos ofrecen una propuesta innovadora para abordar las deficiencias en el razonamiento lógico matemático y la promoción de actitudes positivas hacia las matemáticas. Este trabajo de investigación puede servir de varias maneras importantes: Por ejemplo, para la mejora del rendimiento en matemáticas, para la promoción de actitudes positivas hacia las matemáticas y el éxito en esta disciplina. También contribuye a cambiar las actitudes negativas hacia las matemáticas, puede motivar a más estudiantes a abrazar esta materia. Además, su aplicación en la educación puede ser para desarrollar programas de enseñanza de matemáticas más efectivos y atractivos, que promueven tanto el aprendizaje como las actitudes positivas, así como, cubrir la adaptación a entornos educativos diversos, desde escuelas secundarias hasta universidades y entornos de aprendizaje en línea, permitiendo, identificar estrategias pedagógicas específicas que son efectivas para mejorar las habilidades de razonamiento lógico-matemático y fomentar actitudes positivas hacia las matemáticas. García y sus colaboradores con su trabajo inspiran investigaciones futuras sobre la efectividad de enfoques pedagógicos similares y la influencia de las

actitudes hacia las matemáticas en el éxito académico.

Como séptimo artículo en este volumen contamos con las autoras Jacqueline Espinosa y colaboradoras también de la Facultad de Psicología de la UNAM, ellas exponen su trabajo de investigación "Alfabetización emocional a través del juego en estudiantes de primaria baja" el cual es relevante en varios aspectos, en primer lugar para entender el desarrollo emocional de los estudiantes utilizando actividades lúdicas para mejorar la autoconciencia emocional, esto es fundamental para el desarrollo emocional de los niños, ya que les permite comprender y regular sus emociones de manera saludable. Por otra parte, el impacto en la educación, los resultados, resaltan la importancia de integrar la educación emocional en el currículo escolar desde una edad temprana. Esta integración puede mejorar el bienestar emocional de los estudiantes y crear un entorno de aprendizaje más positivo. El estudio muestra que las docentes pueden incorporar estrategias lúdicas en su práctica profesional para promover la alfabetización emocional. Esto puede inspirar a otros educadores a adoptar enfoques similares en sus aulas. Además, la provisión de pautas a las familias para fomentar habilidades socioemocionales en el hogar puede tener un impacto a largo plazo en el desarrollo emocional de los niños. Los padres pueden jugar un papel activo en apoyar el aprendizaje emocional de sus hijos. Este estudio valida la efectividad de un enfoque específico para la alfabetización emocional en el aula. Esto puede respaldar la adopción de estrategias similares en otras escuelas y contextos educativos. Los resultados del artículo pueden inspirar investigaciones adicionales sobre la efectividad de programas similares en la educación emocional de los niños, lo que enriquecería la base de conocimientos en el campo de la educación emocional.

Como cierre del volumen contamos con la participación de investigadoras de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, Morelia, Michoacán, México. Las autoras abordan problemáticas actuales que están cambiando la manera de interacción de la infancia. Su interés por los aspectos tecnológicos y como influyen en sus procesos de aprendizaje o los aspectos económicos y como van desarrollando conocimiento financiero los niños, son temáticas que esta universidad nos presentan, bajo propuestas de estudio innovadores.

Esperamos que estos artículos enriquezcan la comprensión de la psicología educativa de nuestros lectores y promuevan el debate y la reflexión en torno a los desafíos actuales en este campo. Agradecemos a todos los autores por su contribución, y a nuestros lectores por su continuo interés en nuestra revista.

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

ATENTAMENTE

Dra. Esperanza Guarneros Reyes  
EDITORA GENERAL de la  
Revista Psicología Educativa

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

# **Hostigamiento y acoso sexual denunciado en Facebook por exalumnas de secundaria**

*Harassment and sexual harassment reported on Facebook by  
former middle school students*

Claudia Lucy **Saucedo-Ramos**  
Gilberto **Pérez-Campos**  
Claudia Elisa **Canto-Maya**  
Gustavo **Montalvo-Martinez**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Avenida de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,  
C.P.. 54090, Estado de México.  
MÉXICO

Correo electrónico: csclusar@gmail.com; gpc.fesi@gmail.com;  
cantomaya@gmail.com;  
gustavo.montalvo@iztacala.unam.mx  
Tel. (+52) 5515383844

Artículo recibido: 29 de octubre de 2023; aceptado: 13 de noviembre de 2023.

## **RESUMEN**

El objetivo del artículo es analizar los relatos que exalumnas de secundaria colocaron en dos grupos de Facebook para denunciar el hostigamiento y el acoso sexual que padecieron cuando cursaban ese nivel escolar. Las publicaciones en contra de docentes, prefectos y excompañeros de dos escuelas ubicadas en un municipio del Estado de México se sometieron a un análisis de contenido. Desde un enfoque de psicología sociocultural y a partir de una investigación cualitativa, identificamos los significados, experiencias y posturas personales que las exalumnas movilizaron para validar sus denuncias. En los resultados analizamos los tipos de hostigamiento y acoso sexual que tuvieron y las maneras en que, desde su presente, los relatos les permitieron alentar a las adolescentes a no guardar silencio ante la violencia. Concluimos que la participación en redes sociales permite la construcción de un yo que denuncia y alza la voz, prácticas casi inexistentes entre adolescentes mujeres de escuela secundaria.

## **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to analyze the stories that former middle school students posted in two Facebook groups, to denounce the harassment and sexual harassment they suffered when they attended middle school. The postings against teachers, school prefects and former classmates of two schools, located in a municipality of the State of Mexico, were submitted to a content analysis. From a sociocultural psychology approach and from qualitative research, we identified the meanings, experiences and personal perspectives that the former students mobilized to validate their complaints. We analyze the types of harassment and sexual harassment they experienced and the ways in which, from their present, their stories allowed them to encourage the adolescents not to remain silent in the face of violence. We conclude that the participation in social networks allows the construction of a self that denounces and raises its voice, practices that are almost nonexistent among female adolescents in middle school.

**Palabras clave:** Hostigamiento sexual, acoso sexual, escuela secundaria, exalumnas, Facebook.

**Key words:** Harassment, sexual harassment, middle school, former students, Facebook.

## INTRODUCCIÓN

Hacia 2006, la activista Tarana Burke, que trabajaba con comunidades de mujeres marginadas en Alabama, creó una red de acompañamiento legal para víctimas de violencia sexual. Alentó a las mujeres a no callar y a que la frase “yo también”, convertida posteriormente en el hashtag #MeToo, permitiera difundir, compartir y denunciar experiencias de violencia contra las mujeres, principalmente en contextos laborales y educativos. La discusión sobre el concepto de violencia en general se dirigió hacia violencia de género, según la cual se atenta contra las condiciones físicas, sociales, psicológicas de las mujeres por su condición de género, y también se ataca su capacidad de autodeterminación o bien se les obliga a actos de sometimiento acordes con perspectivas sexistas (Poggi, 2019).

En la última década aumentó también la investigación realizada sobre el acoso y el hostigamiento sexual en general y, particularmente, en las escuelas. Según Chaparro (2021), este aumento tiene que ver con la formalización del feminismo académico, la emergencia de múltiples estrategias para visibilizar la violencia contra las mujeres y la necesidad de alertar ante la desigualdad de género como una problemática estructural. Entendemos por acoso sexual todo comportamiento físico o verbal de carácter sexual, no consensuado, cuya intencionalidad atenta contra la integridad de la persona, degradándola y haciéndola sentir intimidada. Por su parte, el hostigamiento sexual se refiere a toda conducta, incitación o manifestación de carácter sexual ejercida por un superior, ya sea un jefe o un docente. En el hostigamiento sexual también hay intimidación, chantaje y afectación a la condición del subordinado, ya que está de por medio una relación de poder institucional. Tanto el acoso como el hostigamiento sexual son formas de violencia que afectan el derecho al trabajo, a la educación, a la seguridad y a la integridad de las personas, siendo las mujeres las principales víctimas (Blahopoulou y Ortíz-Bonnin, 2022; García 2003).

Las consecuencias del acoso y el hostigamiento sexual implican que las víctimas tengan afectaciones psicosociales importantes, por ejemplo, miedo, inseguridad, humillación, padecimientos psicosomáticos, incapacidad de desempeñarse sin tensión en actividades académicas, culpa por no saber denunciar, entre otras.

En general, la investigación realizada sobre prácticas de hostigamiento y acoso sexual contra estudiantes mujeres parte de perspectivas de género y analiza que los elementos del sistema patriarcal en las escuelas favorecen la reproducción de estereotipos hostiles o benevolentes hacia las mujeres, ya sea que se les trate con agresiones claras y directas, o bien con posiciones paternalistas que niegan la igualdad entre los géneros (Vargas, Pérez y Castro, 2020). También identificamos que en México hay una diversidad de estudios realizados respecto de estas temáticas, sobre todo en universidades, un poco menos en nivel medio superior y una franca ausencia en nivel básico. A continuación, incluimos algunos estudios al respecto.

Hernández, Jiménez y Guadarrama (2015) realizaron una investigación en dos universidades politécnicas ubicadas en Ciudad México, con una muestra total de 1167 estudiantes mujeres. En ambas escuelas hay protocolos de atención con perspectiva de género, pero, a pesar de ello, cerca de un 10% de la población investigada reportó ser víctima de hostigamiento sexual por parte de docentes (invitaciones a salir, caricias no solicitadas, preguntas sobre su vida sexual); resintieron actos de acoso sexual de sus pares que les incomodaban (gestos y chistes lascivos) y, paradójicamente, hubo quienes aseveraron que hay compañeras que provocan a sus pares y a docentes.

Por su parte, Carrillo y Carranza (2019) realizaron un estudio con una muestra de mujeres estudiantes, docentes y administrativas, de cinco universidades ubicadas en diferentes estados de la República Mexicana. Los resultados indican que sigue siendo frecuente la minimización de los efectos del acoso sexual (desde piropos hasta tocamientos) y se señala a las mujeres como exageradas. Además, las opiniones de los varones indican que, si a ellos les pasara, no se sentirían ofendidos, con lo cual sostienen una lógica patriarcal. De igual manera, las barreras legales dentro de las instituciones fomentan la cultura de la no denuncia, ya que muchos de los casos identificados como hostigamiento o acoso sexual son puestos en duda por la falta de evidencias; es la voz de las mujeres contra el dicho de los abusadores.

Según González (2018), en México el hostigamiento sexual quedó tipificado como delito el 21 de enero de 1991. El autor reconoce que los procedimientos penales

en México son largos y difíciles de llevar, además de que entran en juego la veracidad de las pruebas ofrecidas y la condición de vulnerabilidad de la persona que denuncia hostigamiento ante otra que ocupa un rango de poder. Justamente, Pérez, Estrada y Catzin (2021) identificaron que, en distintas carreras de la Universidad Autónoma de Campeche, México, fue más común encontrar acoso sexual por parte de pares, siendo las mujeres las principales víctimas, aunque también hubo casos de hombres que lo padecieron. En esta muestra no se encontraron casos graves de hostigamiento y acoso sexual, pero sí lo que se denominó como comportamientos correspondientes con prácticas de “micro-machismos”, mismos que no son denunciados por falta de confianza en las autoridades.

A su vez, Rodríguez, Rodríguez y Agoff (2023) señalaron que estudiantes de una universidad pública en Tampico, Tamaulipas, diferenciaron las prácticas de hostigamiento y acoso sexual a las que eran sometidas, entre las sutiles, las moderadas y las intensas. También narraron las emociones que les producían y las estrategias de afrontamiento que tenían, ya fuera que se apoyaran en sus pares o las realizaran de manera individual. Fueron pocas las alumnas que se atrevieron a hablar o a denunciar, sin que se les pusiera atención por parte de las autoridades correspondientes.

De acuerdo con Cerva-Cerna (2020), las estudiantes de distintas universidades mexicanas recuperaron las premisas del movimiento #MeToo y se organizaron para denunciar a través de mecanismos como los “tendederos”, los escraches, las denuncias<sup>1</sup> colectivas en redes, la articulación política entre colectivas y las marchas; las mujeres hicieron acto de presencia para visibilizar a sus abusadores y exigir sanciones, exclusión del sistema educativo a acosadores y legislaciones con perspectiva de género claras.

Ante el silencio y la falta de respuesta oportuna por parte de las autoridades, al menos en la UNAM, hacia 2019 los movimientos políticos de las colectivas derivaron en paros y toma de varias instalaciones. Fue importante que las estudiantes de nivel medio superior se apropiaron de las posturas feministas en contra de la

violencia de género en sus escuelas y emularon a sus compañeras universitarias. Di Napoli (2021) reflexiona que las jóvenes nacidas en las últimas dos décadas tienen una mayor sensibilidad para identificar y denunciar la violencia contra las mujeres. El autor llevó a cabo una investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, plantel sur, y sostiene que las denuncias públicas en los “tendederos” y en las redes sociales son estrategias para politizar las vivencias que tienen las estudiantes de preparatoria en torno a la violencia sexual existente en sus escuelas.

En otra investigación realizada por Palumbo y Di Napoli (2019), se analizaron las denuncias realizadas en Instagram por estudiantes argentinas de nivel secundaria. Las jóvenes expusieron situaciones concretas de acoso sexual por parte de sus pares, hablaron del impacto emocional que les produjo y la inmovilidad que les aquejó durante un tiempo, antes de denunciarlos a través de sus testimonios en Instagram. Como resultado, pudieron reelaborar sus experiencias, tomar conciencia de éstas, identificarse como víctimas de acoso y abuso sexual por parte de sus compañeros de escuela, y alcanzar cierto alivio al no seguir guardando silencio.

Las actividades de movilización, denuncia y rechazo a cualquier tipo de violencia contra las mujeres en los niveles superior y medio superior han dejado huella y dan pie a una mayor vigilancia de los contextos escolares. Pero ¿qué pasa con los niveles de educación básica? En el presente artículo nos referimos a la movilización que llevaron a cabo ex alumnas de dos secundarias públicas a través de la red social Facebook, para señalar a docentes, prefectos y excompañeros que ejercieron hostigamiento y acoso sexual contra ellas. Nuestro objetivo es analizar cómo, a través de sus relatos de denuncia, las jóvenes ofrecieron una visión de sí mismas en el pasado en tanto que niñas que no sabían cómo actuar ante el acoso y el hostigamiento, pero que, en su presente, se posicionaron como alguien cuya voz alerta a las nuevas generaciones de alumnas. Con ello, creemos que el activismo de las estudiantes ha ido “descendiendo” desde las universitarias, luego a las

---

<sup>1</sup> En términos legales, una denuncia implica que una persona informe a una autoridad competente sobre actos que van contra la ley y le perjudican. Sin embargo, en la actualidad se acepta el término de “denuncia en redes sociales” a través del cual se señala a personas y sus actos que incurrir en daños de diverso tipo contra alguien más. No tienen una validez legal, aunque sí de difusión y visibilización, para el caso que nos ocupa, de la violencia contra las mujeres.

de nivel medio superior y enseguida como estrategias de socialización de las estudiantes de secundaria que todavía no tienen una voz audible públicamente.

## REFERENCIAS CONCEPTUALES

Partimos de un enfoque de psicología sociocultural de acuerdo con el cual las personas siempre se encuentran participando en contextos sociales de práctica diversos. Como diría Bruner (1991), se trata de un enjambre de participaciones que involucran un YO distribuido, plural, producto de las situaciones en las que opera. Al transitar de un contexto a otro (el hogar, la escuela, la comunidad, el trabajo), las personas llevan consigo estrategias de actuación y apropiación de recursos culturales que movilizan entre los diferentes contextos; en ese sentido, todo contexto es co-construido y las personas van guiando su participación a través de la elaboración de perspectivas personales dinámicas (Dreier, 1999). Los contextos sociales de práctica son permeables al flujo de perspectivas culturales cambiantes con el tiempo y reflejan al sujeto de época. Ser “persona” que participa en diferentes contextos sociales de práctica supone una integración indisoluble entre sentir-pensar-actuar (Pérez, 2014) y a través de la narración de sí misma se busca dar alguna coherencia, continuidad y sentido a las experiencias de vida.

Para Larrosa (2006), la experiencia supone algo “que me pasa”, es un territorio de paso en que los acontecimientos dejan huella, marca, herida, un rastro. Pero esas huellas no siempre se pueden poner en palabras, tiene que haber otras experiencias que ayudan a decir lo que uno no puede o quiere decir en su momento. La lectura de un libro (y de otros relatos) que ocurre bajo ciertas condiciones de posibilidad, en el sentido de que sea el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada, derivan en la interpelación de la subjetividad: se convierte en experiencia. Podemos también retomar a Bruner (1991) para quien la reflexividad humana supone la capacidad de “volvemos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente” (p. 109).

Pensar la propia vida, su pasado, su presente e imaginar el futuro, requiere de una narración, según la cual cada persona expone lo que hizo, por qué lo hizo,

cómo lo interpretó, la situación en la que se encontraba (Bruner, 1991). El relato permite a la persona construir una trama que organiza lo que cree que le sucedió y cómo le dio sentido a su experiencia. Pero las interpretaciones de lo ocurrido son variables acordes a las circunstancias y las dimensiones temporales, ya sea que se relate en el presente, o en un futuro que revisa el pasado (Rosa, González y Barbato, 2009).

Por otra parte, en la actualidad las redes sociales son instrumentos de mediación para la expresión del yo, la comunicación, la búsqueda de impacto en los demás. Muchas personas, sobre todo las jóvenes, se viven actuando con artefactos de mediación (el celular, Facebook, Instagram, la computadora); en sus acciones hay una tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación (Wertsch, 1991), de modo que no es posible trazar un límite tajante de dónde inicia el instrumento de mediación, dónde termina y dónde inicia la persona. Los relatos que se ofrecen en las redes sociales también son instrumentos de mediación que permiten a la persona verse, reconstruirse, ofrecer una visión de sí mismas.

Tales son los referentes teóricos que nos permitieron analizar a las exalumnas de secundaria como personas que se encuentran en su presente echando una mirada a contextos sociales en los que participaron en el pasado, para poner en palabras aquellas experiencias que dejaron una marca para la cual todavía no había comprensión, o para reelaborarla. A través de las redes sociales como instrumentos de mediación, lograron visibilizar a sus acosadores y ajustar una cuenta pendiente.

## MÉTODO

El presente estudio se sustenta en una investigación cualitativa porque atendimos a las experiencias y puntos de vista de exalumnas que plasmaron sus relatos en una red social. Nuestro objetivo fue analizar el contenido de las publicaciones insertas en Facebook para comprender cómo ellas ofrecieron una reinterpretación del hostigamiento y acoso sexual que padecieron en las escuelas y con ello alertar a las nuevas generaciones de adolescentes. La pregunta de investigación que nos orientó fue: ¿Cómo exalumnas de escuela secundaria usaron Facebook para reconstruir las experiencias de hostigamiento y acoso sexual que padecieron y así

alentar a las nuevas generaciones a no callar ante la violencia sexual?

El análisis de contenido fue la vía que nos permitió acceder a la interpretación de los acontecimientos (Flick, 2004), mientras que el procedimiento consistió en un análisis documental, que implica examinar, como su nombre lo indica, documentos ya sea de carácter virtual, en papel, visuales, fotográficos, entre otros (Sánchez y Valdés, 2003); nosotros tomamos como documentos los relatos que las jóvenes colocaron en dos grupos de publicaciones a través de Facebook.

A inicios de marzo del 2022 apareció el primer grupo, con el título de “Acosadores de la 150” y dos semanas después el segundo, con el nombre de “Acosadores de la 90”. Aclaramos que los números de las escuelas, así como cualquier nombre que utilizamos en el presente artículo son pseudónimos, para respetar el anonimato necesario. Los grupos de facebook fueron de carácter público y también se difundieron sus publicaciones en los grupos de la colonia en la que se ubican las secundarias. Estas escuelas están en un municipio urbano del Estado de México y se encuentran muy cercanas entre ellas. Dos de las autoras del presente artículo han realizado intervención psicosocial en ambas secundarias, de ahí que conozcan al personal escolar, la organización de cada una y diversas prácticas disciplinarias. Durante el desarrollo de los acontecimientos, ellas se mantuvieron al margen para no entorpecer el protagonismo de las jóvenes, aunque se les ofreció ayuda si es que la requerían.

Los grupos abrieron con publicaciones referentes a docentes, prefectos y compañeros de cada escuela que incurrieron en lo que denominamos hostigamiento y acoso sexual, e invitaban a exalumnas y alumnas a que se manifestaran al respecto. También se convocó a una manifestación afuera de cada escuela, para expresarse a través de consignas, cartulinas con denuncias, fotos impresas en papel bond y carteles con consignas adheridas a las paredes externas de las escuelas.

Llevamos a cabo un seguimiento de las publicaciones de cada grupo, desde que emergieron hasta que disminuyó la producción casi por completo, lo cual tuvo una duración de aproximadamente dos meses y medio. Hicimos captura de pantalla de cada publicación y encontramos relatos, infografías que invitaban a las manifestaciones, fotos de los acosadores,

invitaciones a exponer sus experiencias y comentarios para alentar la participación política.

Todas las exalumnas solicitaron que sus publicaciones fueran anónimas y no se conocía quién dirigía cada grupo de Facebook. Solo una de las participantes indicó que se encontraba inscrita en una de las secundarias. No tuvimos acceso a las características socioeconómicas de las participantes, pero, por el contenido de las publicaciones, hipotetizamos que habían egresado de las secundarias al menos cuatro años antes, aunque algunas de ellas mencionaron que habían conocido a tal o cual maestro acosador 20 años atrás. Invitamos a las exalumnas a participar en entrevistas en línea, garantizando el anonimato, pero no accedieron.

Clasificamos las capturas de pantalla de las publicaciones de ambos grupos de Facebook de acuerdo con categorías descriptivas relacionadas con hostigamiento y acoso sexual, y también algunas relativas a violencia escolar. Elaboramos dos tablas para presentar dichas categorías y llevamos a cabo un análisis de contenido de los relatos expuestos en ambos grupos.

Para el análisis de contenido, realizamos codificación de los testimonios (desde ellos mismos) para identificar recurrencias en las temáticas, principales significados expresados en los relatos, posturas personales ante el hostigamiento y el acoso sexual, tipos de reflexión ofrecidos y visiones sobre sí mismas entre el presente y el pasado. En este sentido, si bien se codifica desde los testimonios textuales, el trabajo está orientado teóricamente por los referentes conceptuales expuestos antes, a través de una lectura iterativa que permite articular una visión integrada de conjunto. Así, el análisis realizado tomó una forma parecida a lo que Kvale (2011) llama “lectura teórica”, donde es menos importante seguir un método sistemático. Esto nos permitió ir más allá del mero parafraseo de los relatos, para destacar las características del esfuerzo reflexivo de las exalumnas ante el maltrato sufrido.

#### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En la tabla 1 incluimos las categorías en las que dividimos las publicaciones realizadas por las exalumnas en ambos grupos de Facebook. Asimismo, consideramos la frecuencia con la que cada categoría se presentó:

**Tabla 1**

*Categorías de los mensajes recopilados en capturas de pantalla*

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>
Denunciar a compañeros varones por violencia y acoso sexual	22
Denunciar a prefectos varones por hostigamiento sexual	20
Denunciar a maestros varones por hostigamiento sexual	19
Denunciar a maestras y prefectas por violencia hacia las alumnas cuando denunciaban hostigamiento y acoso sexual	12
Denunciar a compañeras por violencia escolar	2
Convocatoria a marcha	4
Difusión de pliego petitorio	1
Fotos de las convocatorias y de las manifestaciones afuera de cada escuela	32

Como se puede observar en la tabla, las exalumnas hicieron una mayor referencia a excompañeros, prefectos y docentes que habían incurrido en acoso y hostigamiento sexual, aunque también señalaron a algunas maestras y excompañeras que las habían violentado al aliarse con los hombres y desestimar sus quejas. En la tabla 2 ahondamos en los ejemplos que dieron para cada categoría que organizamos:

**Tabla 2**

*Ejemplos de hostigamiento, acoso sexual y violencia escolar*

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplos</b>
Denunciar a compañeros varones por acoso sexual.	Tocamientos, miradas morbosas, tomar fotos debajo de la falda, burlas, difundir fotos de nudes, forzar a tener relaciones sexuales, golpes.
Denunciar a prefectos varones por hostigamiento sexual	Tocamientos, dar besos, llevarlas a lugares apartados, encerrarlas, mirar partes del cuerpo y hacer comentarios al respecto, pedir fotos de desnudos, pedir salidas, invitación a noviazgo.
Denunciar a maestros varones por hostigamiento sexual.	Tocamientos, miradas morbosas, mostrar pornografía, sentarse a las alumnas en las piernas, acariciar rostro, tomarlas de la cintura, cerrar la puerta del laboratorio con llave.
Denunciar a maestras y prefectas por violencia ante las denuncias que hicieron.	Regaños por vestimenta ajustada, decirles que eran las culpables por “llevarse” con los varones, denigrarlas con términos violentos.
Denunciar a compañeras por violencia escolar.	Burlas, golpes, aliarse con varones y difundir rumores.
Exalumnas que piden perdón por agredir a compañeras en el pasado.	Solicitan perdón por su actuar.
Convocatoria a marcha.	Aliento para manifestarse, cómo protegerse de agresiones, apoyo por parte de otras compañeras.

Ahora bien, si examinamos testimonios en los que plasmaron reflexiones y no solo descripción de los actos de acoso, retomamos el mensaje impreso en un cartel que se colocó en una pared exterior de una de las secundarias: “Vengo a defender mi Yo pequeña que, en su inocencia, se dejó tocar pensando que eran cariñitos. Fuera Pedro”. Pedro fue uno de los maestros reiteradamente señalado por hostigamiento, incluso por alumnas que lo tuvieron 20 años atrás. El mensaje del cartel implica un yo diverso, el del presente que analiza lo sucedido y destaca su agencia personal para cuestionar el hostigamiento; el del pasado al que se le piensa como alguien con una comprensión errónea de lo sucedido y confundida por el actuar del docente. Pero ese pasado no solo es personal, sino también propio de un sujeto de época para el cual no era posible discernir del todo cómo visibilizar el hostigamiento. Yoala así lo deja ver:

Yoala: “Pedro tiene años que acosa a las alumnas, e incluso en mi generación llegó hasta hostigar a los niños. Desde la generación de mi padre, el profesor siempre fue así, solo que en aquellos tiempos era tan normalizado que nunca se levantaron reportes. Un chico de mi salón se percató de cómo era realmente Pedro, de que las caricias y roces que tenía con varias de mis compañeras no era normal. Lo comenté con su mamá y su mamá lo reportó con mi tutora, en aquel tiempo, te hablo del 2016-2017 aprox, nunca se hizo nada”.

En su relato Yoala ubica el hostigamiento sexual del docente Pedro en una dimensión temporal: la época en que su padre fue alumno de esa secundaria, la generación en la que Yoala fue alumna y que, a pesar de que sólo habían pasado seis años, ella lo refiere como lejano (“en aquel tiempo”), y la época presente en la que Pedro ya fue denunciado en Facebook. A la vez, identifica que los actos de Pedro estaban normalizados de una manera que, aunque un compañero buscó denunciarlos a través de la intervención de su mamá, no se logró respuesta de las autoridades. En la organización de su relato Yoala destaca que, en el pasado, esa normalización del hostigamiento sexual no era interpretable como tal y eran los adultos (los padres de familia) quienes debían ejercer presión, pero todavía no se contaba con el “yo denuncio” virtual contra la violencia sexual en las escuelas que en la actualidad está bien sustentado e invita a las adolescentes a levantar la

voz, tal y como lo sugiere Roxana:

Roxana: “El maestro siempre cerraba la puerta del laboratorio con llave, y eso se nos hacía extraño...después se nos quedaba viendo demasiado raro y era muy incómodo...si pasan por algo así díganlo, no tengan miedo ¡estamos con ustedes!”

Para Roxana, su presente ya contempla otro sujeto de época: mujeres que tienen el derecho a alzar la voz y rechazar cualquier tipo de violencia. Evidentemente, no es una construcción individual; suponemos que Roxana ha participado en contextos sociales de práctica (virtuales y presenciales) en los que ya no se normalizan el hostigamiento y el acoso sexual, además de que se alienta a las jóvenes a denunciarlo. Al mismo tiempo, igual que muchas otras jóvenes expresaron en los grupos de Facebook que analizamos, Roxana ofrece una consigna: “¡estamos con ustedes!”, que da cuenta de un movimiento colectivo en el que ser mujer implica acompañamiento y apoyo compartido para enfrentar y tratar de resolver problemas.

Sin embargo, según las publicaciones de las exalumnas, en la época en que vivieron hostigamiento sexual, lo llegaron a padecer de manera individual y, con frecuencia, de manera sorpresiva. En ese tenor, Alinee denunció al prefecto Romero con el que estaba a solas:

Alinee: “El prefecto Romero calificó mi trabajo y cuando quise tomar mi cuaderno para ya irme a mi salón él me agarró del brazo y me dijo que si me podía dar un beso. En serio en ese momento me quedé congelada, no supe cómo reaccionar y él solo se acercó y me besó. Claro que él pudo notar mi expresión que era muy obvia, de incomodidad. Yo nunca acepté. Después de eso él se asomó a los laboratorios para ver si nadie había visto. Yo, en serio, estaba muy muy asustada y sacada de onda”.

Según su relato, Alinee dijo que el impacto fue fuerte y llegó llorando a casa, por lo que su mamá fue a reclamar, pero sin resultados. Ella continuó sintiendo miedo de ir a la escuela. Cuando Alinee se recuerda en esa circunstancia, lo que ve es a una adolescente sin capacidad de comprensión de lo que le sucedía y sólo envuelta en emociones de incredulidad y miedo. Fueron sus emociones desbordadas las que la llevaron a hablar con su mamá, pero no se logró construir una queja compartida y de denuncia que detuviera al prefecto, quien también fue señalado reiteradamente en las publicaciones como hostigador sexual.

Otra de las exalumnas se recordó con la capacidad de denuncia contra dicho prefecto, ya que habló tanto con el psicólogo que la atendía en la escuela, como con maestras, compañeros y con el director de entonces:

Lucía: “Yo hablé con el director y de verdad que le conté a quien se me cruzaba para que se dieran cuenta, pero nunca nadie hizo nada. Incluso busqué chicas que pasaran por lo mismo, pero nadie ni me creía, ni quería hablar)”

El relato de Lucía nos da a pensar que, en ese contexto de época, como hemos dicho, todavía no se avanzaba en atender a las voces de las adolescentes como para poner un alto al hostigamiento sexual. Lucía se presenta a sí misma movilizándolo su agencia personal, hablando con quien pudo para visibilizar al prefecto Romero, pero nadie la acompañó en su denuncia y terminó viéndose como persona sin credibilidad.

Además de denunciar a docentes y prefectos por hostigamiento sexual, las exalumnas incluyeron relatos en los que destacaron el comportamiento de acoso sexual que excompañeros tuvieron con ellas. Dinorah, por ejemplo, expone cómo un compañero la acosaba sexualmente y ella lo confrontaba, hasta que decidió exponerlo:

Dinorah: “Tiempo después me cansé de verlo, por lo que, con vergüenza, le conté a la prefecta Inés, y me dijo que era mi culpa por dejada y que ella no podía hacer nada (cuando realmente no dije nada por miedo y porque en el momento no asimilé lo que pasaba)... No sé si esto se lo haya hecho a alguien más, pero esa es mi historia y creo que cualquier chica que se relacione con él debe tener cuidado. Sé que la historia pareciera insignificante, pero creo que de haberse hecho algo al respecto, hubiera podido superar ese suceso”.

Para Dinorah su yo del pasado reflejaba confusión: disgusto, miedo, vergüenza; pero también se recordó como alguien con la fuerza para denunciar y pedir ayuda, sin conseguirlo, además de que la prefecta la culpabilizó. Ella piensa en su relato como un medio para denunciar y visibilizar a su agresor y prevenir a otras mujeres, además de cuestionar que se llegue a pensar que lo que le sucedió fue algo insignificante.

Pocas jóvenes recordaron que avisaron a sus papás sobre el acoso sexual que recibían por parte de sus compañeros; esos padres fueron a la escuela a quejarse, y también se acercaron a maestros y a directivos, pero la respuesta frecuente era que las adolescentes se

“llevaban así con los alumnos varones” o no “se daban a respetar”. La consiga de “darse a respetar” tiene una tradición cultural de largo alcance y se encarnó en los procesos de socialización y crianza de muchas mujeres. En la actualidad está siendo desestructurada en diferentes contextos de actuación, presenciales y virtuales, en los cuales las mujeres señalan directamente a los varones acosadores, e incluso ha ganado fuerza la consiga de “¡No es no!” en cualquier circunstancia.

Por su parte, Odalys también denunció en uno de los grupos de Facebook a un excompañero:

Odalys: “Fui agredida por Armando en forma psicológica y física. Por él sufrí *bullying* por parte de sus amigas y porque me manipuló para enviarme nudes, las cuales compartió con sus amigos”.

Odalys empleó términos que originalmente emergieron de investigaciones para analizar la violencia en las escuelas, pero que después fueron “descendiendo” al ser usadas por las personas en su psicología popular (Bruner, 1991), por ejemplo, las nociones de *bullying*, agresión psicológica y física, manipulación como parte del acoso. Se trata de un nuevo lenguaje que ha permitido a las mujeres denotar eso de lo que no se podía hablar porque no había términos para referirlo (y experimentarlo) y se vivía como sentimientos de extrañeza, miedo, vergüenza, malestar, para los cuales la consigna de “darse a respetar” no ayudaba en nada. Por otra parte, hemos constatado que la práctica de tomarse fotos de desnudos personales está muy difundida y valorada por las jóvenes, ya que es una manera de apreciar su belleza, más allá del rostro. Desafortunadamente, como le pasó a Odalys, ese yo digital expresado en nudes, trasciende rápido en los espacios virtuales afectando a las jóvenes que se ven expuestas lejos del contexto privado en el cual desean ser apreciadas.

Según las publicaciones de las exalumnas, las mujeres adultas de su época tampoco tenían voz y voto para detener a los docentes, prefectos y alumnos que ejercían hostigamiento y acoso sexual. Acorde con los relatos, dijeron que sí hubo maestras que las entendieron, pero que “no podían hacer nada”. Por el contrario, una maestra y una prefecta les llamaban la atención por su vestimenta. Frida se refirió a la maestra Rosaura:

Frida: “En un convivio llevé un pantalón de mezclilla, algo de lo más normal, y un suéter rojo de

esos pegados y me dijo que me pusiera un suéter más holgado ya que provocaba a mis compañeros ‘con esos grandes atributos que te cargas’ y con ese pantalón daba mucho a desear y le dije: ‘pues así es mi cuerpo, además ellos me tienen que respetar con lo que sea que me ponga’ y siguió diciendo que a mí me gustaba que me estuvieran viendo y faltando al respeto”.

La denuncia de Frida expresa la confrontación entre dos perspectivas acerca de qué significa ser persona, en este caso una adolescente, y la vestimenta que se considera adecuada. Está la perspectiva de la maestra, apegada a una visión cultural del cuerpo femenino como provocador y fuera de contexto (el escolar) por la vestimenta, y la de la adolescente que defiende su persona reivindicando un cuerpo que debe respetarse.

Para finalizar, consideramos la denuncia que hizo Rosely contra una excompañera de secundaria. Este testimonio nos parece importante por la denuncia en sí misma y por la respuesta de la excompañera agresora:

Rosely: “Nunca hablé de esto porque todo mundo la aprecia, pero hoy puedo decirte, Jenifer Mendoza, que fuiste mi agresora y hasta la fecha aún tengo problemas por todas las inseguridades que causaste en mí”.

A lo cual Jenifer Mendoza le responde con otra publicación: “Siento mucho hacer lo que hice, lamentablemente aprendí de ese error. Lamentable porque hice daño, pero afortunada porque aprendí de ello...yo estoy en deconstrucción, no me estoy excusando, solo estoy aclarando”.

Ambos testimonios dan cuenta de la movilización de sentidos que se plasmaron en Facebook. Para Rosely fue la oportunidad de presentar su yo herido hasta la fecha y destacamos el papel catártico de la publicación al dirigirse directamente a Jenifer; mientras que para ésta fue un espacio para repensarse y pedir disculpas. Seguramente Jenifer tiene ya alguna idea más precisa acerca de lo que es la violencia contra los demás, porque habla de sí misma como alguien que está “en deconstrucción”.

Como resultado de las movilizaciones en Facebook y la manifestación afuera de cada escuela, el directivo de una de ellas fue puesto a disposición de personal y al paso del tiempo reubicado en otra secundaria. El prefecto Romero fue removido de su puesto y se le ubicó en un departamento en el que no tiene contacto con las alumnas. Los demás docentes, prefectos y

maestras, recibieron llamadas de atención, pero sin mayor sanción. Cada escuela justificó que, si retiraban a sus docentes y prefectos, se quedaban sin personal porque no es fácil que les manden suplentes. Empero, pudimos atestiguar el surgimiento de una mayor vigilancia hacia el comportamiento de sus adultos y una preocupación para que no se volvieran a presentar situaciones como las denunciadas. La estructura de cada escuela se movió milímetros, por así decirlo, pero fue el inicio de una mayor sensibilidad contra el hostigamiento y el acoso sexual.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestros referentes conceptuales nos permitieron analizar los testimonios que las exalumnas colocaron en los dos grupos de Facebook, a través de los cuales denunciaron actos de hostigamiento y acoso sexual que sufrieron en su paso por la escuela secundaria. Los relatos nos mostraron una diversidad de roles (Bruner, 1991) que las jóvenes plasmaron: las sufrientes, las que tenían voz, las inocentes, las víctimas, las que alentaban a sus compañeras a no callar. Con cada relato reconstruyeron experiencias que tuvieron y que dejaron huella dolorosa en su persona (Larrosa, 2006). Para estas exalumnas ya es posible reflexionar y estructurar una denuncia en redes, saben participar en contextos virtuales y se apropiaron de la lógica de “no al silencio” para llevarla a una visión del pasado que tuvieron en sus escuelas.

Es importante destacar que la posibilidad de denuncia a través de Facebook se sostenía también en el anonimato que todas solicitaron. Para Di Napoli (2021) la virtualidad y el anonimato ofrecen seguridad a las estudiantes para no ser increpadas en el contexto virtual y el presencial, en sus propias escuelas o en sus comunidades.

Por otro lado, fue importante que las exalumnas distinguieran entre el yo inocente del pasado y el yo reflexivo del presente, porque dejaron claro que el hostigamiento y el acoso sexual en las escuelas secundarias se alimenta de la casi nula educación que las adolescentes mujeres reciben tanto en sus hogares como en las escuelas para estar alertas y entender, desde el inicio, que cualquier acto que sientan como incomodo o que atente contra su seguridad, debe ser detenido. Transitar entre contextos sociales de práctica (Dreier, 1999) les permitió a las exalumnas apropiarse

de recursos para denunciar a acosadores y así dar paso a una voz que se leyó en Facebook.

Los relatos también nos dejaron ver diferentes contextos de época, en cada uno de los cuales se practican consignas que han ido cambiando con el tiempo. Algunas han ido perdiendo fuerza moral, por ejemplo, la de “date a respetar”, y otras han ganado fuerza política como la de “¡No es no!”. Sin duda, la participación de las mujeres en movimientos y redes sociales en contra de consignas tradicionales ha ayudado a que emerjan nuevas formas de ser mujer, que exigen respeto y derecho a la libre expresión.

Sostenemos la hipótesis de que varias de las exalumnas tienen ya una participación política derivada de su paso por el nivel medio superior y superior<sup>2</sup>, lo cual favoreció que, al echar una mirada a su pasado, construyeran una intencionalidad no solo de denuncia, sino también de movilizar a las adolescentes de secundaria del presente para que no guarden silencio o que no se sientan solas porque, a final de cuentas, hay un yo virtual colectivo que les apoya.

Las escuelas secundarias tienen una estructura y funcionamiento jerarquizado y vertical. A diferencia de muchas escuelas de nivel medio superior y superior, no se alienta ni existen los márgenes de movimiento que posibiliten la escucha y manifestación de sus alumnos, hombres o mujeres. Por ello las denuncias tienen que ser canalizadas a través de los padres de familia, quienes incluso han logrado la expulsión de directivos cuando las problemáticas son graves.

Los docentes y prefectos denunciados en los grupos de Facebook que analizamos se amparaban en sus puestos de poder, el silencio y la no acción legal de sus autoridades. Las investigaciones que citamos al inicio dan cuenta de que en los niveles medio superior y superior estas condiciones de inmovilidad legal ante la violencia sexual están siendo derribadas. Los tenderos, la amplia actividad de denuncia en redes sociales, el cierre de las escuelas y la exigencia de medidas con perspectiva de género ante la violencia contra las mujeres ha impactado de tal forma que en muchas preparatorias y universidades hay protocolos de actuación, redes y grupos de docencia e investigación con perspectiva de género, actividades formativas y una

cultura de la denuncia importante. Se esperaría que este tipo de acciones descendieran a la educación básica.

A su vez, no dejamos de lado que varios exalumnos varones fueron reconocidos por las jóvenes como acosadores y también gozaban de la invisibilidad que tenían los adultos en las escuelas al no tomar medidas, o bien, justificar que las alumnas “se llevaban con ellos”. Sin duda, en el caso de los estudiantes de secundaria es necesario repensar la construcción de sus adolescencias desde la no violencia ni el acoso sexual hacia sus compañeras, algo que compete a la familia, la escuela y las perspectivas culturales que se manejan en diferentes contextos. Apostamos a que si los adultos en las escuelas secundarias están atentos y actúan en contra de comportamientos de acoso (cualquiera que sea), los estudiantes tendrán contención y una socialización respetuosa hacia sus compañeras.

Concluimos que el movimiento en redes sociales permite la construcción de un yo que denuncia y alza la voz, prácticas casi inexistentes entre adolescentes mujeres de escuela secundaria. Los testimonios que hemos considerado dan cuenta de la germinación de voces de oposición en la escuela secundaria contra actos de hostigamiento y acoso sexual. Una limitación del presente estudio fue que no pudimos corroborar y/o ampliar las perspectivas de las exalumnas dado que todas quisieron mantenerse en el anonimato. Habrá que estar atentos a las voces de las adolescentes de secundaria del presente e identificar si se van apropiando de una cultura de la denuncia contra el hostigamiento y el acoso sexual.

Es amplio el camino que queda para que las legislaciones en contra del acoso y el hostigamiento sexual en las escuelas (y en cualquier contexto social) se hagan válidas. Continúa siendo ardua la labor de promover una cultura de la denuncia y también que los procedimientos legales no sean pedregosos. Las distintas investigaciones citadas en el presente artículo apuestan por una legalidad hacia la integridad de las estudiantes, que estén libres de acoso y hostigamiento sexual, pero también reconocen las dificultades de todo tipo que existen.

---

<sup>2</sup> A algunas de ellas las conocimos y sabemos que continuaron con sus estudios.

## REFERENCIAS

- Blahopoulou, J., & Ortiz-Bonnin, S. (2022). El acoso sexual en las aulas universitarias: Evaluación de un taller de prevención y sensibilización. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(1), 1-11. <https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/4314>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Carrillo, M. R. y Carranza, G. C. (2019). Bajo la sombra del anonimato. Del muro de la denuncia al acoso y hostigamiento sexual en las IES. *El Cotidiano*, 34(216), 27-38. <https://www.proquest.com/openview/cfbff6f11af886d66152c5758340c267/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>
- Cerva-Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 137-157. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602020000200137](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200137)
- Chaparro, M. A. (2021). Acoso y hostigamiento sexual: Una revisión conceptual a partir de #MeToo. *GénErosos. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 28(29), 243-268. [http://bvirtual.ucol.mx/descargables/224\\_generos\\_29\\_articulo\\_9.pdf](http://bvirtual.ucol.mx/descargables/224_generos_29_articulo_9.pdf)
- Di Napoli, P. (2021). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la UNAM: genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19 (2), 1-27. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2021000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2021000200001&script=sci_arttext)
- Dreier, O. (1999). Trayectorias Personales de Participación a través de Contextos de Práctica Social. *Psicología y Ciencia Social*, 3 (1), 30-50.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, P. C. (2003). Análisis comparado de la problemática del hostigamiento sexual. *Otras Miradas*, 3(2), 83-95. <https://www.redalyc.org/pdf/183/18330203.pdf>
- González, A. G. (2018). Cuarenta notas sobre el delito de hostigamiento sexual en México a 20 años de la reforma que lo tipificó. Nuevos paradigmas éticos y jurídicos para su desaliento. *Alegatos*, 25(77), 63-78. <https://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/articulo/view/300>
- Hernández, H. C. A., Jiménez, G. M. y Guadarrama, T. E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 63-82. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000400004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000400004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia 1. *Revista de Educación y Pedagogía*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistayp/article/view/19065/16286>.
- Palumbo, M. y Di Napoli, P. N. (2019). #NoEsNo. Gramática de los ciberescaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (55), 13-41. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-81042019000100001&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-81042019000100001&script=sci_abstract&tlng=en)
- Pérez, A. G., Estrada, C. S. y Catzin, L. E. (2021). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios del sureste de México. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 10(19), 31-66. <https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/liminales/article/view/477>
- Pérez, C. G. (2014). Persona como categoría integradora desde una perspectiva sociocultural en psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 5-16.
- Poggi, F. (2019). Sobre el concepto de violencia de género y su relevancia para el Derecho. *DOXA. Cuadernos de Filosofía del Derecho* 42(1) 285-307. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r6522.pdf>

- Rodríguez, H. K. J., Rodríguez B. A. y Agoff B. M. C. (2023). Acoso y hostigamiento sexual en universitarias: emociones negativas ante estas formas de violencia de género y su afrontamiento. *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 32(63), 24-46. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2395-86692023000100002&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2395-86692023000100002&script=sci_arttext)
- Rosa, Al., González, M.F. y Barbato, S. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre las formas de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30(2), 231-259. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093909788347118>
- Sánchez, D.M. y Vega, V. J. C. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 49-60. <https://biblat.unam.mx/hevila/Cienciasdelainformacion/2003/vol34/no2/5.pdf>
- Vargas, E., Pérez. S. P. y Castro, R. (2020). Sexismo y su vínculo con la violencia escolar, un estudio en jóvenes universitarios. En E. J. Díez, y J. R. Rodríguez (Coord.) *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 145-156). Octaedro Ediciones.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Aprendizaje Visor.

# Opinión de los estudiantes de pregrado sobre sus profesores en el contexto del cambio curricular<sup>1</sup>

*Undergraduate students' opinions of their professors in the context of curricular change*

María Luisa **Cepeda-Islas**  
Irma Rosa **Alvarado-Guerrero**  
Ana Elena **del Bosque-Fuentes**  
Cynthia Zaira **Vega-Valero**  
María Esther **Rodríguez-de la Rosa**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Avenida de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,  
C.P.. 54090, Estado de México.  
MÉXICO

Correo electrónico: mcepedaislas@gmail.com;  
irma.alvarado@iztacala.unam.mx; elena.delbosque@iztacala.unam;  
vegavalero@hotmail.com; delarosaesther0213@gmail.com

Tel. (+52) (55)56231205

Artículo recibido: 20 de septiembre de 2023; aceptado: 16 de noviembre de 2023.

## RESUMEN

Se presentan los resultados de una línea de investigación de un proyecto más amplio sobre el estudio de trayectorias escolares de estudiantes de pregrado en Psicología en una universidad pública, en el marco de la modificación del plan de estudios. El objetivo fue conocer la opinión del estudiantado sobre sus profesores y el impacto que puede tener en su desempeño escolar. Participaron 11 mujeres y 6 hombres pertenecientes a la primera generación que recibió la implantación del cambio curricular. La metodología fue cualitativa mediante la elaboración de una carta que los participantes escribieron en lo individual, a partir de 13 puntos guía, que en esta ocasión solo se analizan dos: ¿Qué opinan sobre el plan de estudios? y ¿Qué esperan de los profesores y de sus clases? El análisis de resultados refleja claramente la influencia de los docentes en el rendimiento académico y su opinión a través de diversos ángulos.

## ABSTRACT

We present the results of a line of research of a broader project on the study of school trajectories of undergraduate students in Psychology at a public university, within the framework of the modification of the curriculum. The objective was to know the opinion of students about their teachers and the impact it can have on their school performance. A total of 11 women and 6 men from the first generation to receive the implementation of the curricular change participated. The methodology was qualitative through the elaboration of a letter that the participants wrote individually, based on 13 guiding points, which on this occasion only two are analyzed: What do they think about the curriculum? and What do they expect from teachers and their classes? The analysis of results clearly reflects the influence of teachers on academic performance and their opinion through various angles.

**Palabras clave:** Opinión, universitarios, cambio curricular

**Key words:** Opinion, university students, curriculum change

---

<sup>1</sup> Trabajo financiado por DGAPA. PAPIIME-PE302723

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra resultados parciales de una investigación más amplia relacionada al estudio de los factores que inciden en el desempeño académico del estudiantado de la licenciatura de psicología, de una universidad pública de cara a la modificación del plan de estudios. El objetivo general del proyecto fue analizar las trayectorias académicas de los alumnos de la generación 2017, con el fin de identificar la naturaleza de los factores asociados a la aprobación, reprobación y rendimiento escolar. Dicho interés se contextualiza en el marco del proceso de implantación de la puesta en marcha de la modificación del plan de estudios, en donde se presentaron desequilibrios, tensiones y contradicciones entre los protagonistas de la institución universitaria constituyendo un momento histórico de relevancia, por lo que se consideró necesario realizar el seguimiento paso a paso los procedimientos del alumnado, para identificar aquellos elementos que en un momento dado, obstaculizan la formación profesional y la eficiencia terminal, tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo.

Se parte de la idea de que el currículum educativo es un instrumento didáctico que circunscribe criterios, planes de estudios, metodologías, programas, todos y cada uno de los procesos que se utilizarán para proporcionar tanto a profesores, como al alumnado una formación integral y completa. También permite establecer una organización y control de las actividades que se desplegarán en el proceso educativo, con el objetivo de conducir las acciones académicas para alcanzar las metas formativas. Es un plan que influye de manera importante en la práctica docente (Hernández y García, 2017).

El análisis del currículum, la aplicación, así como las modificaciones en las instituciones educativas es actualmente un elemento fundamental para entender la dinámica de los procesos que se dan a lo interno de un salón de clases, pero también a lo interno de un centro educacional. Las relaciones entre cada uno de los dispositivos del currículum, relaciones bidireccionales y de interinfluencia, se contrastan desde la práctica educativa, así como también a través del rol del profesor y de los estudiantes, siendo estos últimos los evaluadores del accionar práctico de los docentes. Los alumnos son los que vivencian el currículum y aunque muchas veces no lo denominan parte fundamental de

cambio curricular, son ellos quienes lo viven día a día y lo estiman desde su aprendizaje, desde sus motivaciones, desde sus experiencias y vivencias.

En este sentido, la formación profesional como todo acto educativo, implica un proceso en el cual se da una serie de intercambios de enseñanza y de aprendizaje en donde, como ya se dijo, se involucran profesores y alumnos quienes están implicados de diferentes formas que pueden favorecer o limitar la construcción de aprendizajes respecto a la profesión que optaron para continuar sus estudios.

El cambio curricular se concibe como una forma de hacer una revisión exhaustiva de principios, estructura y funcionamiento del sistema educativo para renovarlo, democratizarlo y adecuarlo a los cambios acelerados, diversos y profundos que se generan en la ciencia y la sociedad (Ayala y Dibut, 2020).

Dicho proceso de modificación debe dirigirse a la formación de profesionales de la psicología que sean capaces de ejercer su labor bajo un enfoque humanístico, ético y científico fundamentado sobre las directrices teóricas y metodológicas propias de la disciplina. Esto requiere de actividades dentro del proceso formativo que le permitan al estudiantado relacionar eficazmente la teoría y la práctica, por lo que el papel del docente se considera relevante para facilitar los aprendizajes que se pretende que logren los futuros psicólogos.

Referimos de manera particular a estudiantes de la primera la generación que cursa un plan de estudios modificado después de un periodo de más de 30 años, aun cuando los docentes realizaron algunos cambios y actualizaciones a lo interno de las academias, no fueron formalizados hasta que se realizaron las acciones colegiadas y administrativas hasta lograr la aprobación de las instancias oficiales académico-universitarias.

Sin pretender ahondar en las características del plan de estudios anterior, sino poner en contexto al lector, es necesario considerar que tenía una carga significativa desde el enfoque conductual, por lo que la mayoría de los profesores que imparten las diferentes asignaturas fueron formados bajo este programa, por tanto, la modificación del plan de estudios implicó abrir las miradas teóricas hacia seis tradiciones y siete ámbitos de aplicación de la psicología, por lo que para algunos de los profesores con mayor antigüedad les fue un tanto difícil apropiarse de discursos teóricos diferentes a los

impartidos años atrás. Estas dificultades y contradicciones las vivieron los estudiantes de la generación estudiada, a partir de lo que surgen la pregunta de investigación: ¿cuál es la opinión y expectativas de los estudiantes sobre sus profesores y el impacto que puede tener en su rendimiento escolar?

La opinión de los alumnos respecto a un cambio en el currículo educativo puede variar significativamente y dependerá de diversos factores, como el tipo de cambio, la comunicación al respecto, la adaptabilidad de los estudiantes y sus experiencias previas (Hargreaves y Fullan, 2012).

En este sentido, se contempla que de todas las interrelaciones en el proceso educativo, la del profesor-alumno es una de las más significativas, por lo cual es de gran interés conocer la opinión y las expectativas de una muestra de estudiantes acerca del plan de estudios así como de sus profesores, porque esto permitirá acercarse a la comprensión del proceso educativo, como interactivo e intencionado, en donde el alumno se interrelaciona con todos los elementos mencionados, sobresaliendo la figura y relación con el profesor, probablemente como una de las más importantes y significativas (Bertoglia, 2005, Valerio y Rodríguez, 2017; Basto, 2017; Gargallo, 2008; Martínez et al. 2010; Carbonero, et al. 2009).

### **Relación docente y alumnos**

El estudio de la relación profesor-alumno, es un tema que se ha abordado de diversas posturas, se ha investigado usando distintas metodologías; desde encuestas a entrevistas, o preguntas abiertas, y en distintos ámbitos educativos sea educación primaria, secundaria, formación profesional o universidad. La percepción de los estudiantes sobre el impacto del cambio en su aprendizaje es crucial. Si perciben que el nuevo currículo mejora su experiencia educativa y les proporciona habilidades más relevantes, es probable que lo vean de manera más positiva y esta percepción depende en gran medida de la relación docente-alumno.

Conidi (2014), realizó un estudio cuantitativo a través de una encuesta, corroboró la tesis de que la relación entre el docente y sus alumnos es fundamental en la educación. Centrando su atención en la motivación y la función del profesor. En su estudio se determinó que éste es uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje. Por lo que es preciso,

en primer lugar, conocer qué factores personales condicionan la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse con las tareas académicas. Sólo conociendo tales factores y sus efectos es posible determinar qué modos de actuación del profesor pueden crear contextos favorecedores de la motivación por aprender.

Otro estudio que señala la importancia de la interacción profesor-alumno y su impacto en el aprendizaje, es el realizado por Covarrubias y Piña (2004); la investigación se enfocó en el punto de vista de los estudiantes sobre la representación que tienen de sus profesores y de cómo la relación con ellos afecta su aprendizaje. Observaron que para la mayoría de los estudiantes es importante, y hasta decisiva la influencia de algunos de los profesores en su aprendizaje. Específicamente, refirieron cuatro aspectos que resaltan como determinantes: el aspecto afectivo, el desempeño del rol del profesor, el contenido de la enseñanza y la manera de actuar del docente en situaciones de conflicto. Por otro lado, señalan que las características que afectan la relación son la personalidad y las actitudes que adoptan los profesores durante las clases. Cuando hay un vínculo empático, éste influye de manera positiva y determinante en el aprendizaje.

Sobre esta misma línea, Martínez y Del Bosque (2015), en un estudio con egresados de la Carrera de Psicología, sobre la opinión de sus profesores durante su trayectoria escolar, centraron su atención en la opinión sobre la forma de enseñar y las características de los “buenos” o “malos” docentes. Los datos indican que la opinión favorable es cuando en las actividades que llevan a cabo en clase, se observa que la planifican y presentan objetivos claros, muestran estrategias que les permite un adecuado manejo de los grupos y promueven la participación. De igual forma, los encuestados señalaron algunas características de personalidad en sus “buenos” profesores considerando que muestran disposición para atender las dudas, son amables, respetan las opiniones de sus alumnos y muestran un interés en que logren los aprendizajes esperados, además de que reflejan experiencia y conocimiento sobre los temas que se abordan en las asignaturas. Mientras que un “mal” profesor no cuenta con estrategias pedagógicas, son autoritarios, prepotentes y no se interesan en el aprendizaje de sus alumnos.

Estos hallazgos confirman lo que Rocha (2012) encontró en una investigación con un enfoque cualitativo, en la que se identificó que los alumnos resaltan las dimensiones de la personalidad del profesor de nivel superior, las características de las relaciones profesor-alumno, así como las características de la evaluación que emplean los profesores y el aspecto didáctico de la enseñanza, para designar a aquellos profesores buenos de los malos.

Desde la perspectiva de los alumnos se ha podido determinar que las características de la relación profesor-alumno manifestadas por medio de las actitudes que los profesores tienen en la interacción hacia ellos, así como las actividades académicas, tales como impartir la clase con ánimo, estar abierto a aceptar correcciones de los alumnos, el logro de una justa autoridad del profesor basada en el respeto, son las que valoran de forma relevante.

En el mismo sentido, en el estudio de García y Medécigo (2014) exploraron los criterios empleados por los alumnos para evaluar la eficacia e ineficacia docente a través de cuestionarios de evaluación en una universidad pública. Los resultados mostraron que los alumnos valoran el método de enseñanza y el dominio de la materia, así como la puntualidad y asistencia. También juzgaron los rasgos de la personalidad del docente. Por su parte, en la evaluación de ineficacia, los estudiantes le dieron mayor peso a la personalidad, y en segundo lugar al dominio del tema, al interés y motivación al enseñar, mencionaron docentes rígidos, autoritarios, déspotas, intolerantes, irrespetuosos y petulantes.

Con los estudios expuestos, no hay duda del papel fundamental que tiene el docente en el aprendizaje que logran los estudiantes, pero también en la posibilidad de que estos constituyan una opinión sobre su formación y sobre el cambio curricular (Nuñez del Río y Fontana, 2009). Razón por la cual el presente estudio, tuvo el objetivo de analizar la opinión que tienen los alumnos sobre el plan de estudios, lo cual permitirá identificar algunos aspectos relacionados con su sentir, misma que expresan de sus profesores en un contexto de cambio curricular.

## **MÉTODO**

El estudio tiene un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo a través del análisis de las narrativas. La

selección de esta metodología se debe a que concibe un entorno subjetivo, dinámico y formado por múltiples factores y se asume el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos de las realidades estudiadas (León, 2015). El aspecto descriptivo, destaca la comprensión y la interpretación desde los alumnos y su proceso de significación en el ámbito educativo concreto, con sus creencias, intenciones y motivaciones (Reynaga, 2003).

**Diseño:** Desde el punto de vista de Hernández, et al, (2010, p. 492), el diseño de investigación es el narrativo (León, 2015), el cual es caracterizado por ser un proceso de acopio de información por medio de relatos que refieren las personas sobre sus vidas y las de otros. Las fuentes de relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales (Sparkes y Devís, 2008). Se seleccionó la narrativa, ya que el objetivo es la interpretación de datos, y facilita la experiencia de la historia por parte del entrevistado (León 2015). Al estudiante se le posicionó como el informante clave para analizar el entorno que vivió en su formación académica.

**Participantes:** Se contó con la participación voluntaria de 17 estudiantes del 6° semestre de la licenciatura en psicología, 11 mujeres y 6 hombres. Perteneían tanto al turno matutino como vespertino. El criterio de inclusión es que fueran estudiantes del 6° semestre de la licenciatura de psicología. El criterio de exclusión fue que no pertenecieran a la institución. La preparatoria de procedencia corresponde al Colegio de Ciencias y Humanidades (7), a la Escuela Nacional Preparatoria (8), Preparatoria en línea de la Secretaría de Educación Pública (1) y un colegio privado (1).

**Instrumentos:** Narrativas elaboradas por los alumnos a partir de una carta, en donde relatan su trayectoria académica a partir de las preguntas detonantes que se les proporcionó.

## **Procedimiento**

Se invitó a varios alumnos a colaborar en el estudio por medio de sus profesores, y a quienes estuvieron interesados se les convocó a una reunión informativa. Una vez que los alumnos aceptaron participar, se les dio a firmar el consentimiento informado. El objetivo principal del consentimiento informado fue garantizar que los participantes comprendieran los detalles relevantes de la investigación y que otorguen su consentimiento voluntario para participar. Se incluyó el

tipo de estudio, el objetivo principal, datos del investigador responsable, y de forma general una descripción del procedimiento y la duración:

Posteriormente se formaron dos grupos, uno matutino y otro vespertino. Para cada grupo se realizó una sesión grupal de 2 horas aproximadamente. El guion para la elaboración fue solicitando a cada participante que escribiera una carta dirigida a una persona que ellos prefirieron. A partir de estas narrativas, se realizó una codificación abierta, se leyó cada una y se asignaban códigos a las ideas, temas o patrones emergentes, directamente de los datos sin imponer estructuras predefinidas. Se identificaron los temas centrales, buscando temas o patrones recurrentes en las narrativas. Además, se identificaron las narrativas más ricas y representativas que capturan la esencia de los temas emergentes. Estos se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1.**

*Puntos guía para la narrativa*

- 
- 1) ¿Tiene alguna relación su trayectoria en el bachillerato con su desempeño en la licenciatura?
  - 2) ¿Por qué eligieron estudiar psicología?
  - 3) ¿Qué opinan sobre el plan de estudios de la carrera?
  - 4) ¿Qué esperan de los profesores y de sus clases?
  - 5) ¿Cuáles son los mayores obstáculos que tienen para su desempeño académico?
  - 6) ¿Cuáles son los mayores apoyos que tienen en su desempeño académico?
  - 7) ¿Cuáles son los factores que han apoyado su formación profesional?
- 

En este reporte, se consideraron en el análisis los ejes 3 y 4, ya que el referir también la opinión que tienen sobre el plan de estudios, permite identificar algunos aspectos relacionados con la opinión misma que expresan de sus profesores, por lo que nos parece importante relacionar estos aspectos que inciden en la trayectoria de los estudiantes.

### **Análisis de datos**

Una vez que se recabaron las cartas y para mantener el anonimato de los alumnos se le asignó un folio, el cual se utilizó para considerar el análisis de las narrativas. Cada una de las cartas se transcribió y todas se integraron a una base de datos en la cual se iban organizando de acuerdo con los ejes planteados en la tabla 1. Esta organización de la información se realizó por medio del análisis y discusión grupal de los investigadores, de cada tema o idea principal que se obtuvo de las narrativas. El análisis se enfocó en la opinión de los alumnos sobre el plan de estudios” y la “opinión acerca de los profesores”.

El análisis consideró los siguientes elementos:

¿Cuál es el mensaje o argumento?

¿Cómo lo comunica él o ella?

¿Utiliza hechos, detalles específicos y / o palabras cargadas de emoción para hacerlo?

También se tomó en cuenta la información de antecedentes:

¿Influyen los antecedentes del alumno en lo que dice o en cómo lo dice?

¿Cómo afecta el destinatario en la forma en que está escrito?

¿Informa sobre acciones y/o creencias?

¿Qué preguntas pueden y no pueden responderse desde esta fuente?

Posteriormente se realizó el armado de categorías y subcategorías considerando.

### **RESULTADOS**

A continuación, se presenta el análisis que se realizó sobre lo que los estudiantes refirieron sobre el plan de estudios y la opinión y expectativas sobre los profesores.

Opinión del plan de estudios:

De los 17 participantes, cinco no expresaron opinión sobre este tema, nueve de ellos manifestaron desagrado sobre el plan de estudios. En este sentido encontramos diversas opiniones, por ejemplo, el participante 2 mencionó:

...” no es un plan sino un bosquejo, con demasiados huecos, demasiadas fallas, falta mejor organización, más estructura y contemplar demasiados aspectos”.

Por otra parte, cuatro alumnos apuntaron que el problema central son los profesores en el sentido que no conocen el plan y omiten temas porque no les gustaba (participante 4).

“...me gustaría que mis profesores fueran más involucrados y que en vez de que se esten quejando de lo mal que esta hecho el plan de estudios encuentren la manera de que aprendámos más”

Estas acotaciones reflejan la influencia que los comentarios de los profesores pueden tener sobre la percepción que los mismos estudiantes se van formando del plan de estudios que corresponde a su formación; sin embargo, como menciona el participante 4, los estudiantes esperan que los profesores se involucren en los contenidos del plan curricular y así transitar en su formación logrando los aprendizajes esperados.

Con relación a los enfoques teóricos que el nuevo plan de estudios incluye y que no son los que algunos profesores dominan, el participante 5 señaló que:

...“los profesores se niegan a dejar su pasado conductista y dejan a medias los conocimientos de las otras tradiciones...”

Mientras que el participante 7 dice:

...“observa un choque dogmático entre posturas filosóficas, éticas y religiosas lo que afecta la forma de pensar y lo que tenía, por cierto genera dudas”.

De igual forma, se aprecia influencia de las opiniones de los profesores sobre el plan de estudios en afirmaciones como la que ofrece el participante 9:

...“los profesores decían que el plan de estudios está horrible y que no iban a aprender nada, en el tercer año me doy cuenta que no estaban errados”.

En estos ejemplos se observa que algunos docentes están aferrados a una postura teórica que conlleva a evitar los contenidos de otras posturas, por lo que los alumnos terminaban con pobres conocimientos de aspectos teóricos y metodológicos que les hacían considerar que no aprendían y, por lo tanto, el plan de estudios no permitía la posibilidad de aprender sobre la profesión.

Otro aspecto que encontramos y que es muy importante refiere opiniones dirigidas en el sentido de que las materias teóricas y metodológicas son muy repetitivas (participante 5)

...“el plan es un caos.. hay asignaturas sin créditos

pero que si puede afectar a la seriación”.

Por otro lado, tres participantes tuvieron opiniones más medidas, por ejemplo, el participante 6, dijo que: ...“el plan de estudios está bien pero la administración no”

Al igual que el participante 14 quien afirma:

...“el plan está bien, tiene cosas por mejorar, me gusta, aprendes haciendo”...

El participante 9, refirió que sintió incertidumbre por ser de la primera generación de este plan de estudios y se sintió como “conejillo de indias”, lo que le hizo sentirse “muy triste”, pero resuelve diciendo que se tiene que adaptar y sacar lo mejor de ello. En un sentido similar el participante 12 dice que el principal problema son los profesores y por eso reafirma ser autodidacta.

Los comentarios anteriores dejan ver cierta resistencia por parte de algunos profesores para poder apegarse lo que ahora el plan de estudios refiere como temas importantes en la formación de los psicólogos, principalmente en torno a las diferentes posturas teóricas; los comentarios que hacen sobre el mismo plan, con la resistencia que se deja ver, influye de manera importante en la opinión que van constituyendo los estudiantes sobre su formación profesional, ya que ésta se relaciona con los comentarios que escuchan de sus profesores sobre los contenidos que se abordan en los programas, y que, según el profesor que se trate, puede ser que no se revisen en clase.

### **Opinión acerca de los profesores**

Además de lo que los estudiantes señalan sobre el plan de estudios y que permea la voz de sus profesores, la opinión que se forman de ellos también es un factor importante en su trayectoria escolar. En la literatura especializada se señala que la percepción y las expectativas del estudiante dependen de diversos factores, entre las que destacan un clima escolar positivo y variables académicas (Covarrubias y Martínez, 2007).

En relación con la percepción que los estudiantes tienen sobre sus profesores, la mayoría espera que sus profesores sean más comprometidos y dinámicos, por ejemplo:

“Me gustaría que se comprometieran más con su clase, que la hicieran más dinámica, que te contagiaran su gusto por la psicología, no sé, que te enseñaran pros

y contras y que no solo criticaran una u otra teoría” (participante 2).

...”me gustaria que mis profesores fueran más involucrados y que en vez de que se esten quejando de lo mal que esta hecho el plan de estudios encuentren la manera de que aprendámos más” (participante 4)

En los comentarios anteriores, de nuevo refieren las críticas que sus profesores hacen del plan de estudios, sin embargo, se observa la necesidad de tener profesores que se interesen por su aprendizaje, que puedan ser profesores comprometidos con su función para enseñar contenidos que aporten en la formación como psicólogos.

También hay estudiantes que reconocen que hay buenos profesores, que fueron un apoyo en sus aprendizajes y en su formación en la carrera.

“Aunque me gustaria aclarar que no se dio el caso con todos los maestros, pues, algunos nos orientaban si queríamos saber mas de cierto enfoque o tema; y esto fue algo de suma importancia ya que el papel del profesor juega como un factor importante en la formacion de los alumnos, al guiarlos y otorgar las herramientas necesarias para el quehacer profesional del psicólogo” (participante 10)

Otro comentario relacionado es el del participante 11, quien señala:

“Afortunadamente durante mi estancia aquí me he encontrado con profesores que además de contribuir en la construcción de mi conocimiento, han sido ejemplo de actitud y visión profesional para mí, generalmente digo que “cuando sea grande”, aspiro a ser un poco como ellos. Me han enseñado más sobre respeto, compromiso, actitud humanista y la práctica efectiva y “correcta” del psicólogo, además de que han cumplido con mis expectativas en cuanto a conocimientos y estrategias pedagógicas se refiere, incluyendo a los profesores de las tutorías”...

Estos comentarios son de gran importancia en el sentido de que los profesores llegan a ser una guía, incluso un modelo a seguir para algunos de los estudiantes. En este caso, la actitud a aclarar dudas o ampliar información para que se dé el conocimiento, así como la disposición y el interés para que sus alumnos aprendan, suelen ser aspectos que valoran los estudiantes.

A pesar de estos comentarios que refieren de

manera positiva a algunos de los profesores, también algunos estudiantes hacen señalamientos de aspectos negativos del rol del profesor, por ejemplo, el participante 8 menciona:

“... la mayoría de los profesores no están preparados para ser docentes o si tienen mucho conocimientos no están dispuestos a compartirlos con los estudiantes”...

Mientras que los participantes 4 y 5 señalan lo siguiente:

...”algunos profesores no conocían algunos temas e incluso se saltaban ciertas teorías sólo por el simple hecho de que no les gustaba, además de que la parte teórica era muy repetitiva y poco aprendida” (participante 4)

...”hay profesores que se niegan a dejar su pasado conductista y dejan a medias los conocimientos de otras tradiciones teóricas” (participante 5)

En términos generales, los estudiantes reconocen la necesidad de modificar el rol del docente, el cual permitiría dar respuesta puntual a las demandas del nuevo currículo lo cual concuerda con lo señalado por Soto y Torres (2016).

Las narrativas de los alumnos reflejan que la percepción del rol de profesor es muy influyente para los alumnos y suponemos que depende también de su historia o trayectoria académica. Estas percepciones son tanto positivas como negativas, cabe mencionar que aun cuando los alumnos lo reconocen como un agente influyente, éstos llegan a cuestionar sus acciones dentro del salón de clase. Asimismo, se observan diferentes posiciones que van desde los comportamientos de los docentes, hasta la forma de pensar y de evaluar los acontecimientos escolares de sus maestros.

## **DISCUSIÓN**

El presente trabajo se realizó en el contexto de la aplicación de la modificación curricular del plan de estudios de la licenciatura en Psicología de una universidad pública, siendo la primera en experimentar el cambio, en donde nos interesó conocer las opiniones y expectativas de los alumnos, lo que seguramente puede llevar a la reflexión de la actividad docente, tomando como punto de partida la voz del estudiantado para dialogar sobre cuestiones relacionadas a sus experiencias en las clases, la opinión sobre las asignaturas, de su formación profesional, de los

profesores y del plan de estudios, todo esto en un ejercicio de escucha atento y constructivo.

En los resultados encontramos que la mayoría de las opiniones de los alumnos respecto al plan de estudios tiene una connotación negativa ya que expresaron desagrado con afirmaciones tales como: “es un caos” hay “asignaturas repetitivas”, hay “huecos”, “no es un plan, es un bosquejo”. Estos datos coinciden con lo que señalan Chaveri, et.al (2022) respecto a que no se evitó el efecto del docente, porque las opiniones del plan de estudios invariablemente llevaban a referencias directas de los dichos y la acción docente, ya que encontramos afirmaciones reiteradas acerca de que les gustaría que “sus profesores fueran más involucrados y en lugar de quejarse de lo mal que está el plan, encontrar la manera de enseñar más” o “la mayoría de los profesores no están preparados para la docencia”.

Todo lo anterior puede ubicarse como parte de la resistencia de la comunidad al cambio, por un lado, un sector de profesores de 1° a 4° semestre no estaba de acuerdo en la modificación curricular dedicando una buena parte del tiempo en hacer comentarios negativos, por otro lado, los alumnos también tenían resistencia al manifestar que se sentían como conejillo de indias y que tenían la percepción de que no estaban aprendiendo a ser psicólogos. No obstante, se debe tomar en cuenta que estos procesos han sido reportados por otros autores en varias instituciones (Tanji, et al. 2008; Morales et al., 2022; Chaveri, et al., 2022; González, 2006) que involucran cambios que no tienen un principio y fin acotado, sino que es permanente la necesidad del cambio curricular porque implica la búsqueda de planes y programas que respondan a las necesidades de la sociedad, de manera que la formación profesional responda o incluso se adelante a los escenarios que los futuros profesionales enfrentarán (Pizarro et al, 2013).

Así pues, respecto al segundo eje de análisis, sobre la opinión y expectativas de los alumnos respecto a sus profesores, observamos descontento hacia la labor docente, reportando que observaron falta de interés hacia los estudiantes, falta de compromiso en la enseñanza. Sus expectativas eran encontrar mayor calidad en el ejercicio docente además de que los profesores dejaran a un lado su tradición teórica en la que estaban formados y se abrieran a otros temas que incluía el programa, pero que no se sentían expertos.

Resultados similares los reporta Torrado et al. (2018) en donde investigaron las experiencias en la implementación de la disciplina de bases Biológicas en Medicina el plan D, en donde los profesores manifestaron resistencia al cambio. Se debe señalar que encontramos opiniones favorables por parte de los alumnos hacia algunos profesores, en el sentido que reconocieron que tuvieron “buenos” maestros quienes les dejaron huella positiva tanto en la formación profesional como en el desarrollo personal y señalaron la suma relevancia del papel del profesor en la formación de los alumnos.

Otro tema que es de llamar la atención es que aun cuando los alumnos manifestaron descontento hacia el plan de estudios y a los estilos docentes de sus profesores, no encontramos algún impacto negativo en el desempeño escolar, 16 alumnos estaban en condición escolar regular, con promedios semestrales de 8, 9 y 10. Más bien, lo que observamos es que algunos alumnos reportaron que después de sentirse desanimados por el plan de estudios y sus maestros, decidieron seguir adelante y aprender por su cuenta de manera autodidacta o buscar otras opciones para llenar los “huecos” en su aprendizaje tales como formar grupos de estudio entre pares, en donde se ayudaban mutuamente a resolver dudas relacionadas a las asignaturas teóricas o metodológicas, lo cual nos muestra un nivel de madurez y de inteligencia para resolver problemas y sobre todo un interés y compromiso por su formación profesional. Estas estrategias colaborativas muestran un nivel de madurez y de inteligencia para resolver problemas y sobre todo un interés y compromiso por su formación profesional, estrategias que como plantean Norzagaray, García y Valenzuela (2021) el docente podría rescatar y guiar como forma de aprendizaje.

Aunado a esto, los alumnos mencionaron que a partir que cursaron el 5° semestre y que pudieron elegir el ámbito y tradición, estuvieron más motivados porque las prácticas en los diferentes contextos profesionales los enfrentó a la necesidad de investigar más y sintieron que estaban haciendo algo importante por los usuarios que atendieron dado que evaluaron diversos problemas y los pudieron solucionar, con herramientas profesionales, contribuyendo a la sociedad.

## CONCLUSIONES

La información que resultó del análisis de las narrativas elaboradas por los alumnos concuerda con lo observado en otros estudios (Beltrán y Pérez, 2005; Secadas, 1962; Martínez y Del Bosque, 2015), los cuales señalan como rasgos principales de los profesores: conocimiento de la materia, sentido de la disciplina, auto-control, consideración del alumno, entusiasmo, magnetismo o adaptabilidad. Pero las características más salientes fueron: aptitud pedagógica, actitud, interés por el alumno, mentalidad abierta, autoridad, preparación, equidad, estabilidad emocional, vocación por la enseñanza y apariencia física.

Al igual que Secadas (1962), consideramos que las características del profesor se pueden agrupar en dos áreas complementarias: una sería la afectiva-emocional y la otra la intelectual-directivo. La primera formada por rasgos como aceptación, solicitud y comprensión. Y la segunda por rasgos tales como acompañamiento de los contenidos escolares, eficacia y recursos didácticos. Creemos también que, en los últimos años de la carrera, los alumnos parecen valorar más el área intelectual-directivo, de manera que el estudiante buscaría en el profesor más el conocimiento que la comprensión, más la orientación didáctica que la relación cordial, aunque ambas cosas interesan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Beltrán, 2001).

Un aspecto interesante del análisis realizado en este trabajo es que los alumnos se ven influidos, en parte, por sus experiencias educativas. Esta afirmación ha sido reportada por los estudios de Hofer y Pintrich (1997), quienes sugieren que el desarrollo intelectual en la universidad está influido por la integración paulatina de características personales y formas de pensar, las cuales resultan en una conciencia madura, más profunda, para enfrentar las complejidades del conocimiento académico.

Ante el compromiso como docentes de acompañar y guiar a los futuros profesionistas, resulta importante atender no solamente los aspectos curriculares de la disciplina, los cuales, partiendo del hecho de que fueron trabajados por un grupo de expertos en donde participaron profesores que imparten las asignaturas, hay una certeza de que tienen una razón de estar incluidos en un plan de estudios; también es muy importante reflexionar sobre la función que se tiene como profesor, por lo que el compromiso en esta labor,

los conocimientos disciplinares, así como los conocimientos didácticos o pedagógicos, además de las propias características de personalidad y las actitudes que se manifiestan ante los temas académicos y ante las diferentes situaciones que acontecen en las aulas, son de gran relevancia para el rendimiento de los estudiantes.

Los resultados y el análisis de los datos en esta investigación son muy importantes para abrir líneas que permitan, por un lado, indagar más sobre la relevancia de la interacción profesor-alumno en la formación profesional y, por otro, realizar algunas acciones que permitan e inviten a la reflexión de los profesores sobre su función y el impacto que puede tener en la formación de los psicólogos, no solamente en cuanto a contenidos disciplinares, sino también en las actitudes hacia los diferentes elementos que la profesión atiende; en este sentido, una posibilidad de trabajar con los profesores puede ser a través de la investigación – acción – reflexión.

Asimismo, hay factores relacionados con las características del propio alumno, tales como el auto-concepto para el aprendizaje, las estrategias para aprender, la interacción que tiene con sus profesores y compañeros, así como la concepción que tiene sobre su profesión, aspectos pueden ser precisos para nuevas líneas de investigación.

## REFERENCIAS

- Ayala, R. C., & Dibut, T. L. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Conrado*, 16(75), 93-102. Recuperado en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000400093&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400093&lng=es&tlng=es).
- Basto, R. (2017). La función del docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento [Sesión de congreso]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis Potosí, México.
- Beltrán, J.A. (2001). Educación de calidad en la sociedad del conocimiento. En J.A. Beltrán, M. Nicolau, J. & Mélich E. I. Camacho; *Respuestas al futuro educativo*. Bruño.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1, (1), 79-114.

- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno desde la visión de los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*, IV (1), 57-73.
- Carbonero, M.A., Reoyo, N., González, E. Antón, L.J.M. y Marugan, M. (2009). Profesor-alumno, claves motivadoras en la E-S.O. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 267-274
- Chaveri, D. Redondo, M.J., y Ruiz, D. (2022). Perspectiva estudiantil sobre el plan de estudios de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Actualidades investigativas en Educación*, 22 (1), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v22il.47467>
- Conidi, M. Ch. (2014). La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno. (Tesis de maestría. Universidad Internacional de La Rioja). *Recuperado en* [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara\\_Conidi.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=1)
- Covarrubias, P. y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Revista Perfiles Educativos*, 29 (115), 49-71.
- Covarrubias, P.P. y Piña, R. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- García, J.M. y Medécigo, S.A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de profesores. *Perfiles educativos*, XXXVI (143), 124-139. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44026>
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, (241), 425-445. [revistaderedagogia.org](http://revistaderedagogia.org)
- González, M.I. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9(2), 95-117.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill.
- Hernández, S. C. y García, G. B. (20-24 nov, 2017). Currículum y práctica docente: hacia una educación transformadora [Sesión de congreso]. XIV Congreso de Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis Potosí, México.
- Hofer, B.K. y Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories. *Review of Educational Research*, 67, 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- León, L. G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Praxis Investigativa ReDIE*. 7 (13), 85-92.
- Martínez, M. A. y Del Bosque, A. E. (2015). Psicología. En: N.Y. Ulloa (coordinadora). *La Docencia puesta en prueba; la opinión-percepción de los egresados*. FES Iztacala, UNAM.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 220p.
- Morales, M.M., Hickman, H., Cepeda, M-L., Alarcón, M.E., Bautista, M.L. (2022). Transición a un nuevo plan ¿Qué opinan los estudiantes del desempeño docente?. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 8(01). <https://doi.org/10.22402/j.rdiptycs.unam.e.8.01.2022.425>
- Norzagaray Benítez, C. C., Sevillano García, M. L., & Valenzuela, B. A. (2021). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: La perspectiva del estudiante de psicología. *Riaices*, 3(1), 59-68. <https://doi.org/10.17811/ria.3.1.2021.59-68>
- Núñez del Río, C. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación del aprendizaje en los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 257-269. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11501>
- Pizarro, S., Valenzuela, C. y Vera, C. (2013). Establecimiento de un modelo educativo institucional para la orientación del proceso de innovación curricular de las carreras de la Universidad de Playa Ancha. *Palabra clave*, 2 (2), 40-48.

- Reynaga, S. (2003), Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En R. Mejía, y S. Sandoval. (Coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Rocha, Ch. (2012). La docencia universitaria desde la perspectiva de los alumnos frente a la de los profesores. *Revista Innovación Educativa*, 12 (58), 91-118.
- Secadas, F. (1962). Psicología y enseñanza. *Revista de la Universidad de Madrid*, 41, 146-186.
- Soto, O. J. y Torres, G. C. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 51. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5797>
- Sparkes, A.C.; Devís, J. (2008). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En: W. Moreno, (Ed.). *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. (p. 43-68). Funámbulos, Editores.
- Tanji, S, Monteiro Dantas, C.M., Albuquerque, V.S. Felipe, K.C y Martucelli, E.T.S. (2008). Proceso de cambio curricular del curso de graduación en enfermería de la UNIFESO: potencialidades y vulnerabilidades. *Enfermería global*, 8(2), 1-13.
- Torrado, S.P., Galano, Z., Sotomayor, O.-d., Rubio, D., Pérez, N. (2018). Experiencias en la implementación de la disciplina Bases Biológicas de la Medicina en el plan D. *Revista Información Científica*, 97 (1). 155-164.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM-FES Iztacala. (2015). Plan de estudios de la licenciatura en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Recuperado en* <http://www.psicología.iztacala.unam-mx>
- Valerio, G. y Rodríguez, M. C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa*, 17 (74), 109-124.

# Una reflexión fenomenológica en torno a la psicología educativa

## *A Phenomenological Reflection on Educational Psychology*

Pedro **García-Torres**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
Av. Jardines de San Mateo s/n, Sta Cruz Acatlan, 5  
3150 Naucalpan de Juárez  
MÉXICO

Correo electrónico: gobiernateyhereda@gmail.com

Artículo recibido: 20 de octubre de 2023; aceptado: 20 de noviembre de 2023.

### RESUMEN

Mi objetivo es plantear una incursión del método fenomenológico, desarrollado por Edmund Husserl, dentro del ámbito educativo, exponiendo sus posibles aplicaciones en la psicología educativa. Por este motivo 1) expondré las formas de verificación de conocimiento por las que, de acuerdo a un análisis fenomenológico, podemos alcanzar una objetividad con base en la intersubjetividad, 2) comentaré dos formas en las que se ha abordado la educación en nuestro país y 3) concluiré señalando la importancia de considerar las divergencias entre la voluntad de educar y de conocer. Puntualmente busco hacer énfasis en la posibilidad de una investigación interdisciplinaria que evalúe la aplicación del análisis fenomenológico en distintas ramas de la educación y la psicología educativa.

### ABSTRACT

My objective is to propose an incursion of the phenomenological method, developed by Edmund Husserl, within the educational field, exposing its possible applications in educational psychology. For this reason, 1) I will present the forms of knowledge verification through which, according to a phenomenological analysis, we can achieve objectivity based on intersubjectivity, 2) I will discuss two approaches to education in our country, and 3) I will highlight the importance of considering the divergences between the will to educate and the will to know. I conclude by emphasizing the possibility of interdisciplinary research that allows for evaluating the application of phenomenological analysis in various branches of education and educational psychology.

**Palabras clave:** Educación, fenomenología, método, intencionalidad, ciencia, persona, empatía, México. **Key words:** Education, phenomenology, method, intentionality, science, person, empathy, México.

## INTENCIONALIDAD FENOMENOLÓGICA

La Fenomenología es un método de investigación planteado por Edmund Husserl, el cual permite desarrollar en cada quien una intuición que haga evidentes diversos objetos de estudio y sus posibles sentidos, suspendiendo presuposiciones no evidenciables y con la finalidad de realizar una posterior descripción y conformación científica (Husserl, 2013, pág. 120). Para llevar a cabo este método dirigido a una reflexión sobre la psicología educativa, iniciaré distinguiendo una doble característica de la intencionalidad.

Cuando pensamos o imaginamos algo —yo elijo una persona zapateando, tú elige lo que tú quieras como el caballo de Alejandro Magno o tu cena de ayer— por un lado podemos identificar aquello imaginado con el término *noema* —en mi caso la persona zapateando, ¿tú qué estás imaginando?— y por otro lado a mí ejecutando la acción imaginativa con el término *noesis*. (Husserl, 2013, pág. 304).

Parece obvio pero es indispensable notar que ambos caracteres, noema y noesis, lo imaginado y el estar imaginando, son correlativos, término que en fenomenología refiere a que al suceder uno, sucede el otro: si hay algo imaginario, hay alguien que lo imagina; si hay un pensamiento o se piensa algo sobre un objeto, hay alguien que lo piensa (Husserl, 2013, pág. 217). Pero esto no sólo ocurre con los pensamientos o imaginaciones.

## ESTRATOS INTENCIONALES

Husserl propone el método fenomenológico como un método científico a partir de una comprensión intencional, realizada desde un cuerpo que en cada caso es el propio. Para ello, notemos que intencionalmente podemos A) dirigirnos a algo a partir de nuestro cuerpo, o B) estar dirigido a sucesos identificables en nuestro cuerpo (Husserl, 2014, pp.192-200); destacando que nuestros 1) actos de significación, 2) captaciones de cambios y 3) actos de voluntad, varían su sentido según nos dirijamos desde A o desde B.

Puedo llevar a cabo actos de significación a partir de representaciones mentales que suceden en mi imaginación auditiva, visual, táctil, etc. Puedo imaginar algo con sentido significativo a partir recuerdos comunes, como en el ejemplo de la persona zapateando, pero también puedo dirigirme al propio

acto de significar y notar implicaciones lógicas, o bien poner atención al punto de perspectiva desde el cual imagino: de frente, de perfil, cenitalmente, etc (Husserl, 2013, p.90). Todos estos actos suceden con base en nuestro cuerpo, específicamente en nuestro cerebro, pero no pueden ser identificados al dirigir la mirada a dicho órgano: sólo podríamos significar que por ese órgano y sus reacciones pensamos o que pensamos por ese órgano. Por otro lado puedo realizar actos de significación a partir de lo percibido desde mi cuerpo, lo cual no investiga las formas en que sucede el significar, sino lo significable que percibo, primero sensorialmente, y luego como objetos y otros cuerpos (Husserl, 2014, p.108). Aquí encontramos la diferencia entre ciencias abstractas, como la matemática o la lógica, y sus campos de aplicación, como la física o la química, cada una con sus formas de dirigirse a lo material desde sus modelos científicos.

Con respecto a la captación de cambios desde el cuerpo, notamos que lo damos por hecho al considerar otros objetos a partir nuestros sentidos corporales. Cada percepción sensible se da a un sentido corporal y en cada sensación es destacable una duración. A su vez, puedo notar cambios *en* mi cuerpo sin que necesariamente pueda señalarlos literalmente en alguna parte del cuerpo (Husserl, 2014, pp.184-193): encontramos las emociones que identificamos también en una duración y que a veces nos pasan desapercibidas, pero que poniendo atención a nuestro estado emocional podemos notar los cambios en la cualidad de la emoción actual. La variedad de cambios que podamos notar en nuestro cuerpo o desde nuestro cuerpo es muy diversa y nos piden un momento de atención para notarlos (Husserl, 2014, p.224).

Independientemente de que la duración de algo sea identificable por medio del cuerpo o en el cuerpo, es posible identificar distintas cualidades en la propia temporalidad: una carácter actual, siempre fluctuante y que nunca se detiene; otro que siempre está dejando de suceder, al cual podemos identificar como retensivo; y una cualidad de siempre estar comenzando a suceder, que podemos identificar como protensiva (Husserl, 2013, p.251).

Por último, diferenciamos las imágenes que sólo captamos (Husserl, 2013, p.403) —como sucede en los sueños pasivos o al ver videos cortos en internet—, de las que ejecutamos de manera voluntaria —como en

los sueños lúcidos, o en mi ejemplo de una persona zapateando, o al calcular el tamaño del cateto opuesto de un triángulo rectángulo, a partir de su ángulo y cateto adyacente—. Identificamos que estos últimos actos son realizados por voluntad sin tener que mover la musculatura corporal, pero también identificamos que podemos realizar actos de voluntad desde y con nuestro cuerpo, al grado de poder mover otros cuerpos a partir del propio (Husserl, 2014, p.191).

Estos 3 estratos fenomenológicos nos permiten notar que existe una correlación intencional diferenciable en cada uno, independientemente de las intrincaciones que lleguen a tener, o de su sentido *desde* un cuerpo o *en* un cuerpo.

Por costumbre y comodidad, es posible expandir los conceptos de sujeto y objeto a cada estrato de correlato intencional, por ejemplo en actos de significación, asemejando *sujeto* al acto noético y *objeto* al noemático, pero faltaría poner atención a que ésto sería una forma más equívoca de hablar, ya que en sentido literal con estos términos estaríamos hablando de 3 formas de sujeto distintas y no específicamente de 3 modos en que un ser humano puede destacar distintos correlatos, además de que la idea de un sujeto siendo su propio objeto se vuelve resbaladiza al ir profundizando en la reflexión, por lo que será preferible intentar erradicar la comodidad y la costumbre en pos de la claridad (Husserl, 2013, pp. 395-400).

Al notar que podemos diferenciar A) estos 3 estratos, B) la duración y los distintos momentos en cada uno de ellos y C) que alegremente para cada quien y desde su corporalidad puede aplicarse una noción de coordenada cero dentro de un espacio circundante — desde el cual siempre percibimos objetos direccionalmente (y hasta imaginativamente) con respecto a nuestro cuerpo— (Husserl, 2014, 197), es posible pensar que si estas maneras de diferenciar pueden ser identificadas en cada quien, es posible trabajar desde un campo común al cuál en fenomenología llamamos *Intersubjetividad* (Husserl, 2014, p.111).

Esto significa que así como, por ejemplo, no requerimos entrar en las representaciones mentales que otro hace en su pensamiento para así entender sus explicaciones o para trabajar ambos a partir de un modelo científico, tampoco requerimos entrar en ninguna vivencia emotiva del otro para sentir empatía -

además de que es imposible en ambos casos, claro está. Sólo requerimos 1) conocer los correlatos de intencionalidad de otra persona, con sus detalles implicados y 2) la voluntad de identificarnos con otro en algún sentido de nuestra intersubjetividad. Esto vale para toda determinaciones intencional *desde* y *en* nuestro cuerpo: los actos de significación, la captación de cambios y nuestra voluntad (Husserl, 2014, pág. 111). Fenomenológicamente la intersubjetividad puede ser considerada condición de objetividad, sin la cual no podemos saber que nos estamos refiriendo a lo mismo en un mismo sentido.

No sólo yo puedo identificar caracteres intencionales en mis actos de significación, o de voluntad, o en los cambios que percibo; no sólo yo puedo identificar caracteres retensivos, actuales y protensivos; ni sólo yo puedo identificar objetos considerando mi cuerpo como punto cero de coordenadas. Esta comprensión pre científica permite vislumbrar lo verificable por distintas personas y hasta por distintos seres vivos, dando paso a posibles investigaciones de otredades como los animales, en las que nunca podremos acceder, pero quizá sí comprender —la investigación Bioética ya lleva tiempo trabajando e investigando esta perspectiva (González Valenzuela, 2017).

Resumiendo, hasta este momento podemos encontrar el carácter intersubjetivo en los 3 estratos al estar A) dirigido a algo por medio de nuestro cuerpo, o B) dirigido a sucesos identificables en nuestro cuerpo: desde los actos de significación en los razonamientos lógicos y matemáticos (Husserl, 2013, pp.100-116), desde lo emotivo lo encontramos en la empatía (Husserl, 2014, p.211), aunque en lo volitivo no se ha logrado otro nombre más alejado que el de mimesis. Éste término, mimesis, sólo alcanza a referir una semejanza de movimientos entre seres y no una semejanza de voluntades coincidentes pero independientes -dejando más oculto el estudio de las distintas formas en las que se presentan los fenómenos de voluntades coincidentes y no sólo reunidas en masa.

Como es visible, la posibilidad de hacer más detallada nuestra experiencia del fenómeno de la vida, ya sea por propia tarea o por tarea intersubjetiva, también destaca la necesidad de ampliar nuestro lenguaje, ya que tarde o temprano me encontraré falto de palabras para describir las diferencias que desde el

mero sentido significativo no eran notables. A su vez, también puedo distinguir que en ocasiones sucede diametralmente lo contrario: que utilizamos palabras para cosas que no nos son evidentes, pero que usamos y en las que nos manejamos diariamente.

### **DE UNA ACTITUD NATURAL A UNA ACTITUD PERSONAL**

En comparación con las investigaciones a partir de intuiciones volitivas, emotivas o por actos de significación, en la vida cotidiana -la del día a día, en el trato con personas, comprando la comida, en el carro o el camión- no nos encontramos destacando detalles científicos todo el tiempo. Estamos en una actitud completamente distinta al referirnos al mundo de manera investigativa, a cuando vivimos en el mundo: en el trato diario con personas que encontramos al pasar, o con aquellas que apreciamos y queremos (Husserl, 2014, pp.262-267).

La fuerza del hábito nos puede dificultar ver la diferencia, pero cabe distinguir a una como la actitud con la que buscamos objetividades científicas, en contraposición con la otra actitud que nos permite distinguir valores, utilidades y sentimientos personales (Husserl, 2014, p.227).

En términos husserlianos, a una actitud podemos llamarla científica-naturalista, haciendo alusión a que en esa actitud estamos dirigidos a nuestro querer hacer, a nuestro significar y a nuestras emociones con respecto al propio cuerpo que tiene su origen en la naturaleza: no hay quién haga cuerpos humanos que se muevan por propia voluntad, no hay quién haya creado la posibilidad de que cada quien pueda significar o tener representaciones, ni hay quien haya creado la posibilidad de sentir o tener emociones. De acuerdo con esta perspectiva, ver esto es ver en actitud naturalista.

Por otro lado, podemos adoptar una actitud relativamente distinta a la naturalista, en la que me encontraré el mundo que es para y por las personas, el cual se encuentra asentado en lo destacable desde una actitud natural (Husserl, 2014, pág. 323).

Algo interesante de este cambio de actitudes es que si en actitud naturalista estamos referidos intencionalmente a objetividades gracias a la intersubjetividad de los estratos arriba mencionados, en actitud personal podemos relacionarnos con los otros y

con los objetos, desde posibles caracteres 1) de valor, en su forma en la que aparecen o los convertimos en valiosos; 2) útiles, en su forma en la que los objetos nos parecen y les hacemos útiles; o 3) de su estado estético, en su forma de considerarlos o ser graciosos, terroríficos, amables, preocupantes, etc (Husserl, Ideas II, 2014, pág. 372).

Personalmente notamos que preferimos hacer unas cosas y no otras para llegar a cumplir con una finalidad. Notamos que unas cosas son más útiles que otras para ciertos fines, o que unas nos generan felicidad, desconfianza u otros sentimientos estéticos, además de que todo esto puede ser distinto desde la perspectiva y vivencia de otra persona. De este modo, podemos considerar un mismo objeto, persona u otros fenómenos desde distintas perspectivas, las cuales se encontrarán en conflicto si no tenemos claro el sentido intencional al que nos estamos refiriendo.

Puedo tomar una lavanda que acabo de sembrar hace un momento a partir de un esqueje. Puedo cortarle una hoja verde, olerla atentamente, enjuagarla y masticarla para conocer su sabor, o quizá mirar el líquido que sale del orificio que dejó el corte del esqueje. Puedo pensar en hacer varias lavandas pequeñas a partir de una grande; puedo pensar en hacer un negocio con ellas. Pero de un momento a otro puede venir mi hermana y preguntarme qué demonios me creo para cortar así la lavanda que le regaló nuestro recién difunto abuelo.

Puedo prestar atención a mi hermana, notar lo áspero de su grito y lo rojo de su rostro, pero al final me motivan la fuerza de su enojo y de inmediato cedo a la actitud donde ya no la veo en lo naturalmente objetivable, sino en lo valiosa que es la lavanda para su persona, en conflicto con lo que yo quería hacer.

De este modo somero, es posible visualizar la diferencia de sentidos entre un análisis fenomenológico de lo naturalmente destacable, en contraste con un análisis de las vivencias personales. En ambas pueden efectuarse descripciones intencionales, temporales y localizables de cada fenómeno, pero haría falta notar que las personas —y de hecho también en los animales, pero aquí no cabe hablar de ello) — nos movemos por motivaciones y no por puras emociones, sensaciones corporales o significaciones (Husserl, 2014, p.267).

Retomando el ejemplo del esqueje, puedo captarme reaccionando ante los gritos de mi hermana y sentirme

apenado, o desinteresado de lo que hice, y comenzar a explicar los motivos de mi acción: puedo describirle qué emoción o pensamiento apareció en mí antes de qué otra emoción o pensamiento, explicando así lo que me motivó a buscar las tijeras y realizar el corte. Pero curiosamente desde una actitud personal estas explicaciones no valen más que para hacer notar una falta de consideración hacia los ella. Actué de forma egoísta — ¿o ella ha sido la egoísta? —.

Hace unos párrafos hablaba de la empatía como una forma de intersubjetividad emocional entre personas, en la que podemos encontrar una forma de entender la perspectiva emocional del otro, pero ¿qué sucede en las situaciones en las que no podemos encontrar dicha perspectiva y sólo podemos reconocer las expresiones de una persona?

Las personas podemos identificar muchos más detalles en la caracterización de nuestros motivos sentimentales, valorativos o útiles, donde cada detalle supone las relaciones corporales con respecto al estrato anímico, voluntario y de significación (Husserl, 2014, p.255).

Para comprender a otra persona o reconocerla en empatía puedo representarme las circunstancias sentimentales, útiles o valiosas de la otra persona, haciéndolas cada vez más claras de comprender. Pero esta tarea puede dificultarse al encontrarme en circunstancias que cada vez se modifican de forma imprevista por motivos no considerados (Husserl, 2014, p.438-446; o hasta puedo encontrar circunstancias que al no aparecer de manera consciente, se presentan como un vacío intencional en el día a día, no sintiendo, no pensando o en actos involuntarios.

Así surge un límite claro y ahora argumentable: una categorización personal difícilmente podrá abarcar todas las particularizaciones de un individuo, ya que en dicha categorización, por más que se crea saber por qué cosas se deja o no motivar una persona, no sentimos, ni pensamos, ni sabemos con exactitud lo que quiere y vive otra persona (Husserl, 2014, p.275). Siempre habrá la posibilidad de que se comporte diferente a lo esperado — aunque en análisis continuos se podría investigar la naturaleza de los cambios inesperados y no tanto la naturaleza de la persona.

## **FENOMENOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN**

Gracias a la posibilidad de una comprensión

intersubjetiva tanto a nivel naturalista como personal, es posible vislumbrar los sentidos desde los que se podría abordar una forma de educación dirigida a diversos correlatos intencionales.

Podré decir que en un estudio científico realizado a una población, a un material o a una mezcla, tengo al mismo objeto de estudio como noema, pero fenomenológicamente para poder plantear cualquier experimento o proposición de calidad científica, es necesario tener como noema un modelo de pensamiento y/o representable que alcance el nivel de verificable (Husserl, 2013, pág. 297).

A partir de un punto de vista fenomenológico podemos notar que el quehacer de la ciencia física y la química es a través de modelos que nos permiten analizar, realizar experimentos, tecnología y cambios en la realidad material, según el grado de detalle en que el modelo científico y nuestro objeto de estudio se muestren como correlatos.

Husserl murió 22 años antes de ver los avances tecnológicos que dieron paso al nacimiento de las neurociencias, pero resaltó la importancia de realizar estudios sobre la correlación cuerpo-conciencia y señaló el cuidado de no confundir datos cuantificables de cuerpos y cerebros, con el correlato de nuestra experiencia consciente al ser cuantificada o al cuantificar, con el fin de poder vislumbrar un estudio integral del ser humano, sin excluir una u otra perspectiva (Berkovich-Ohana et al., 2020).

En la vida diaria nuestra comprensión surge de manera más o menos elaborada cuando conocemos a alguien a nivel personal. Una forma en la que la conciencia y conocimiento de estas determinaciones personales pueden llevarse a cabo de manera intencionalmente técnica y elaborada es en la ejecutada por los actores y actrices, ya que al identificar estructuras tanto los estratos naturales como de relaciones personales, se llevan a conocer la circunstancia en la que se encuentra su personaje y así llevar a cabo una representación más real y menos fingida, *menos actuada y más natural*.

En general la educación artística aprovecha el conocimiento personal para desarrollar habilidades sensibles en su alumnado. De paso también mencionaré la increíble similitud entre el método de actuación de Constantin Stanislavsky con los usos de los elementos intencionales, espaciales, temporales y motivacionales,

que si bien son tratados con otros términos, la intuición a generar en su preparación del actor es muy similar – que al final, independientemente del nombre, en fenomenología lo que se busca es intuir la esencia de las acciones y los fenómenos, la situación dada al ser humano.

Científicamente podemos encontrar utilidad e importancia en saber que la distancia en un tiro parabólico puede determinarse por la velocidad y el tiempo de su trayectoria. Además, humanamente podemos destacar importancias, utilidades y gustos. ¿Por qué no utilizar ambas actitudes y notar que, por ejemplo, cualquier salto luego de una carrera o cualquier lanzamiento de pelota dibujan el curso de una parábola? (Carney, 2020); con lo que, si se concentro una cantidad de fuerza en cierto ángulo y dirección, todo lo que lance, incluido mi cuerpo en un salto a mitad de una carrera o una coreografía, llegará a un punto cuantificable, pero también intuible.

De igual forma se pueden lograr intuiciones matemáticas con respecto a la estadística, por ejemplo, encontrando un correlato entre la inclinación del ángulo adyacente de un triángulo rectángulo y las reiteraciones de un fenómeno que darán paso a una campana de Gauss. Si en una actividad científica sé que mi noema no está directamente relacionado con un objeto material, debo tener claro si lo que quiero es hacer lógica o matemáticas puramente abstractas con datos que al final refieran a un resultado, o requiero una intuición que sintetice más de un estrato, la cual pueda identificarse en intersubjetividad.

La aplicación del método fenomenológico en la educación requeriría aplicarlo a la propia actividad científica, anímica y corporal de una persona, al dirigir la intersubjetividad de los distintos estratos y la aplicación del conocimiento por aprender o enseñar, a sus necesidades prácticas de conocimiento y hasta sus necesidades personales de querer conocer. Este enfoque podría extenderse a un desarrollo interdisciplinario de modos de aprendizaje integral, dirigidos tanto a las propias personas en sus entornos particulares, su sociedad y a lo natural del mundo.

### ¿QUÉ PASA CON LA EDUCACIÓN EN NUESTRO PAÍS?

Un ejemplo claro del aprendizaje correlativo entre actos volitivos y de significación lo expone la Dra. Silvia Macotela en su Inventario de Habilidades Básicas

(Mascotela & Romay, 2012), donde nos expone un análisis detallado de áreas de estudio y técnicas que pueden aplicarse en personas con capacidades por desarrollar.

Investigación y desarrollo de la atención, del seguimiento, de la distinción, de la coordinación motora, de la socialización y la comunicación, son temas que la Dra Macotela y la Maestra Martha Romay detallan con criterios que se mezclan con el método fenomenológico, aunque nada le deben, ya que apelan al conocimiento y experiencia del sujeto en relación con sus objetos, con sus determinaciones temporales, espaciales y hasta motivacionales.

¿Es entonces inútil este artículo, pues la Dra Macotela ya ha ahondado en esta investigación? Pareciera que ya sólo queda leer su inventario, comprenderlo, aplicarlo y dejar a un lado posteriores investigaciones, pero ¿no haría falta una revisión de la forma en que se han llevado a cabo estos métodos?

No quiero omitir que, aunque el inventario de la doctora pueda dirigirse a todas personas y edades que lo requieran, está redactado especialmente para personas con trastornos de desarrollo intelectual, el cual ha tenido seguimiento por profesionistas y posteriores trabajos de investigación como esta revista. Algunos programas de investigación dirigidos por la misma Dra Macotela han influenciado propuestas gubernamentales, pero por situaciones políticas y ajenas al ámbito educativo, la educación pública ha dirigido el foco a otras prioridades. Actualmente en 2023 el organigrama de educación pública en nuestro país tiene reunidos en la categoría *educación especial* la investigación educativa dirigida tanto a personas con discapacidad, como a personas con aptitudes sobresalientes, así como a personas con otras condiciones como Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje.

Gubernamentalmente, hoy como hace 100 años con la creación de la SEP en 1921, existe la gran voluntad de generar propuestas para una mejora educativa en nuestro país. En su momento comenzó con campañas de castellanización funcional en México (Vasconcelos, 2011, p.77); voluntad seguida por propuestas como El plan de los 11 años, en tiempos de Adolfo López Mateos, cuyos resultados son señalados desde diversas críticas constructivas (Medrano et al., 2017). Siguiendo

el avance histórico, también se ve dicha voluntad de educación con la primer implementación de libros de texto gratuito, -también en años de López Mateos-, que apoya el ámbito económico de las familias que no cuentan con recursos para el material educativo (González, 2014), pero que en los años anteriores no habían destacado más que por recuerdos estéticos —¿a ti qué portada de libro de la SEP te gustaba más?—.

A pesar de que existan avances dentro del tema educativo de nuestro país y existan talentos que busquen impulsar su desarrollo, hay que voltear a ver cuál es la motivación de los planes educativos, la cual parece estar en correlación directa con la voluntad política —pública o privada— y económica del momento histórico y de quien los propone.

Planteando un caso hipotético: si se encontrara que 1) la voluntad política y educativa oficial de nuestro país se ha mantenido mayoritariamente dirigida a intereses económicos, mezclando indiscriminadamente la necesidad de avance económico de las personas, familias, comunidades y población en general, con las necesidades de desarrollo económico a nivel municipal, estatal y nacional —argumento que mucho ha servido para el enriquecimiento por medio de la corrupción—; encontraríamos que 2) podría haber una escisión entre la voluntad de educar que portan los medios gubernamentales y la voluntad política de la población que habita el país, a quien se dirige la educación y el conocimiento oficializado — pero eso no está sucediendo, ¿verdad?—.

Materiales como los desarrollados por la Dra. Macotela nos invitan a preguntar por qué no se les ha integrado como herramientas para la educación pública o como material para docentes, en lugar de mantenerse como recursos especializados. Invitan a reflexionar el lugar de la educación, la psicología educativa y el abordaje de estos temas en nuestro país. Personalmente lo considero una discrepancia entre el impulso de querer/necesitar saber de la población y las políticas que dirigen la educación pública y oficializada, las cuales aparecen más como económicas y constantemente modificables con cada cambio de administración federal.

## CONCLUSIÓN

Por medio de la comprensión a nivel personal y científica natural, es posible diferenciar si A) una

persona, o grupo de personas, identifica su propio querer saber a partir de una situación que atraviesa en su vida o una visualización a futuro, o si B) es otro quien atribuye una condición de *educable* a una persona. En el primer caso se estaría trabajando a partir del malestar del propio sujeto que quiere saber, el cual busca una ausencia de dicho malestar como bien deseado: la persona se da cuenta que no sabe algo y quiere aprenderlo. En el segundo caso se estaría trabajando desde una motivación que no surge de la propia persona a educar -o del grupo de personas. Aquí cabe preguntar por el motivo de dicha educación: ¿por qué se busca enseñar, bajo qué criterios, con qué finalidad?

En este ámbito ya no sólo estaríamos haciendo análisis de una persona o grupo en particular, sino también del modo en que se lleva a cabo un plan educativo, el cual también es posible analizar de manera fenomenológica.

En los últimos párrafos del segundo libro de Ideas, Husserl nos habla de la posibilidad de realizar un estudio naturalista en sentido social, aunque no profundizó mucho en ello. Yo pienso que si consideramos el proceso de educación desde un sentido intencional, se puede considerar a los planes y procesos de estudio como noemas y a los sujetos ejecutantes del proceso educativo, profesorado-alumnado, como seres noéticos que de hecho ya intuyen los matices de ejecución y dolencias del plan educativo. Haría falta esbozarlos y reunirlos intersubjetivamente para su análisis.

Un análisis fenomenológico de los procesos de enseñanza mostraría beneficios en distintos niveles, ya que ayudaría a: 1) identificar de manera intuitiva las necesidades de aprendizaje de las personas de acuerdo a su entorno; 2) facilitar el diseño o adaptación de programas de aprendizaje con base en las necesidades detectadas por métodos estadísticos y/o fenomenológicos; 3) proporcionar asesoramiento y orientación oportuna a las y los estudiantes; 4) crear estrategias interdisciplinarias de enseñanza para capacidades y conocimientos por desarrollar, en distintas materias y ramas científicas; 5) ofrecer apoyo en caso de dificultades específicas de aprendizaje; 6) promover la idea de que no existen límites excepto en las dificultades particulares de una capacidad o discapacidad, de su comprensión y de su adaptación o superación; 7) impulsar la investigación y el desarrollo

de la educación desde la necesidad específica del entorno, hasta el desarrollo de las propias capacidades personales.

Es importante destacar que la fenomenología no busca reemplazar teorías científicas, incluyendo la psicología educativa y los avances destacados de la Dra. Macotela. En cambio, señalo la necesidad de combinar perspectivas por medio del estudio intersubjetivo e interdisciplinario. Esto nos permitirá comprender los distintos sentidos científicos y humanos que un mismo fenómeno puede presentar, con la finalidad de generar conocimiento integral, evidente y aplicable, en lugar de puro conocimiento que unos deben enseñar y otros deben aprender. Porque a final de cuentas, en el curso del día a día, nos podemos detener un segundo, respirar y preguntar ¿para qué enseñamos y por qué queremos aprender?

#### REFERENCIAS

- Berkovich-Ohana, A., Dor-Ziderman, Y., Trautwein, F.-M., Schweitzer, Y., Nave, O., Fulder, S., & Ataria, Y. (Eds.). (2020). *The Hitchhiker's Guide to Neurophenomenology – The Case of Studying Self Boundaries With Meditators* (Vol. 11). *Frontiers in Psychology*.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01680/full>
- Carney, J. (2020). Thinking avant la lettre: A Review of 4E Cognition. *Evol Stud Imaginative Cult*, 4(1), 77–90.
- González, M. C. (2014). *La importancia del libro de texto gratuito para la educación básica en México 2006-2012*. UNAM.
- González Valenzuela, J. (2017). *Bíos. El cuerpo del alma y el alma del cuerpo*. FCE, UNAM, PUB.
- Husserl, E. (2013). Ideas relativas a una fenomenología pura y una *filosofía fenomenológica 1* (Trad. A. Ziriñ Quijano). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1913)
- Husserl, E. (1952). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica 2* (Trad. A. Ziriñ Quijano). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1952)
- Macotela, S., & Romay, M. (2012). *Inventario de Habilidades Básicas*. Trillas.
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. Á. (2017). *La educación Normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Stanislavsky, C. (1954). *Preparación del actor* (Trad. R. Debenedetti). Psique (Trabajo original publicado en 1936).
- Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

# Desempeño de estudiantes universitarios en el software Lectura Inteligente: Leyendo Psicología antes, durante o después de la pandemia por COVID-19

*Performance in college the software Smart Reading: Reading Psychology before, during, or after the pandemic COVID-19*

Arturo Javier **Tena-Fernández**<sup>1</sup>  
Moacir Sadat **Arias-Alcántara**<sup>2</sup>  
Patricia **Bermúdez Lozano**<sup>2</sup>  
Rosa del Carmen **Flores-Macías**<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Juntos Construimos  
Galeón 66, Brisas del Marqués, Acapulco Guerrero. CP 39887  
MÉXICO

<sup>2</sup>Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Avenida de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,  
C.P.. 54090, Estado de México.  
MÉXICO

Correo electrónico: arturo.tena@juntosconstruimos.com.mx;  
arias.m.unam@gmail.com; pbermudez@unam.mx  
rosadelcarmenf@yahoo.com

Artículo recibido: 14 de noviembre 2023; aceptado: 22 de noviembre de 2023.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las diferencias en desempeño de los estudiantes de Psicología en su primer semestre que utilizaron "Lectura Inteligente: leyendo psicología" (LILP), un software educativo diseñado para mejorar estrategias y habilidades de lectura con enfoque en la alfabetización académica. La investigación adopta un enfoque cuantitativo y exploratorio, comparando tres grupos según cuándo participaron en LILP: antes, durante o al final de la pandemia. Los resultados de la evaluación indican mejoras en los tres grupos de la evaluación inicial a la final.

Utilizando el indicador de comprensión proporcionado por LILP, el estudio identifica tres niveles de rendimiento: alto, medio y bajo. Un análisis comparativo de los tres revela diferencias notables en los niveles de desempeño bajo y medio, a favor de los grupos que realizaron LILP durante y después de la pandemia. Sin embargo, esta tendencia no se refleja en la categoría de desempeño alto.

Los hallazgos se discuten considerando el modelo de autodeterminación e investigaciones que exploran el papel de variables socioafectiva sobre el aprendizaje durante la pandemia.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the performance of Psychology students in their first semester who used "Smart Reading: Reading Psychology" (LILP), an educational software designed to improve reading strategies and skills with a focus on academic literacy. The research adopts a quantitative and exploratory approach, comparing three groups based on when they participated in LILP: before, during, or at the end of the pandemic. The evaluation results indicate improvements in all three groups from the initial to the final assessment.

Using the comprehension indicator provided by LILP, the study identifies three levels of performance: high, medium, and low. A comparative analysis of the three reveals notable differences in low and medium performance levels, favoring the groups that underwent LILP during the pandemic and at its conclusion. However, this trend is not reflected in the high-performance category. The findings are discussed considering the self-determination model and research that explores the role of socio-affective variables on learning during the pandemic.

**Palabras clave:** Alfabetización académica, estudiantes universitarios, software educativo, impacto de la pandemia.

**Key words:** Academic literacy, university students, educational software, pandemic impact.

La pandemia por COVID-19 cambió en muchos sentidos las circunstancias en las que aprenden los estudiantes universitarios. En muy poco tiempo los estudiantes se enfrentaron al aprendizaje en línea en un ambiente confinado sin que mediara un espacio para desarrollar recursos cognoscitivos y afectivos para el aprendizaje, adecuados a las circunstancias del confinamiento, que limitaron el apoyo socioemocional con el que se cuenta en el ámbito escolar (Naciones Unidas, 2020). En estas condiciones, las instituciones educativas hicieron ajustes para apoyar a los estudiantes en aspectos como, por ejemplo, promover su autocuidado, el aprendizaje autónomo y las competencias socioemocionales.

En el tránsito abrupto de un ambiente presencial o semipresencial a un ambiente totalmente en línea, la lectura académica fue una de las tareas más demandantes para los estudiantes universitarios. Prácticamente la mayoría del material de estudio estaba en texto digital, en lugar de texto impreso, al que estaban acostumbrados. Las circunstancias del COVID 19 restringieron el acceso a la biblioteca o a la impresión de materiales. Estudios previos al COVID 19 muestran que los estudiantes, en diferentes partes del mundo, prefieren realizar la lectura académica en texto impreso y desarrollan estrategias específicas para este tipo de textos (Mizrachi et al., 2021) que no son tan eficaces en el texto digital (Boxuan y Konomi, 2021).

Los estudiantes durante el confinamiento tuvieron que emigrar a la lectura académica en línea, para muchos esta tarea resultó frustrante y extenuante, por diversos factores, como transportabilidad, disponibilidad de internet, acceso a una computadora portátil, calidad de textos en formato electrónico, interactividad, retroalimentación (Vaca y Hernández, 2006). Además, las estrategias de texto impreso que el estudiantado estaba acostumbrado a usar en sus actividades de estudio no resultaban tan eficaces. En general, considera que en el texto digital es más difícil enfocar la atención o poner en práctica estrategias para analizar y memorizar el material (Secker y Tilley, 2022). También, encuentran difícil comprender los textos de forma que amplíen el nivel cognitivo de lo aprendido e ir más allá de un punto de vista literal para lograr una lectura inferencial o crítica (Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019).

El COVID 19 creó una situación que puso en

evidencia la necesidad de que las universidades provean a los estudiantes de habilidades, conocimientos y destrezas tecnológicas para que logren el éxito al leer un texto digital y mantener una motivación positiva hacia la lectura académica (Rahiem, 2021). Especialmente, porque en muchas universidades el texto académico es cada vez más accesible en formato digital y la práctica de su uso está cada vez más extendida.

Bajo estas circunstancias surge el interés de analizar el desempeño de alumnos que cursaron el programa digital Lectura Inteligente: Leyendo Psicología (LILP) en diferentes condiciones. Cabe mencionar que este recurso se ha empleado desde el 2012 en la institución en la que se realizó el estudio, más adelante se presenta evidencia sobre sus resultados, primero de describirá la plataforma que alberga LILP.

#### **LA PLATAFORMA LECTURA INTELIGENTE**

LILP se aloja en la plataforma de Lectura Inteligente, esta es una propuesta de educación digital que incluye diferentes programas para distintos niveles educativos (primaria, secundaria, bachillerato y universidad), cada uno apoya el desarrollo de estrategias, habilidades y conocimientos necesarios para ser eficiente en la lectura y comprensión de diferentes tipos de texto, principalmente expositivos, narrativos y argumentativos. Los programas consideran en su diseño: el nivel de desarrollo del lector, adecuar la dificultad de los textos al nivel educativo, y satisfacer las expectativas educativas que se tienen para el alumnado. Cada programa se estructura en lecciones, ejercicios y actividades; tiene una estructura y contenido que llevan al logro de objetivos necesarios para que el lector acceda a los textos de manera autónoma, responsable y eficiente, y lo prepare para responder al crecimiento exponencial de la información en nuestra sociedad actual. Es una plataforma amigable e interactiva, permite el trabajo en línea, de manera presencial, semipresencial, o remota con asistencia de un tutor, Cuenta con tres módulos, el del alumno, el del tutor que realiza el seguimiento y asesoría y el administrador en el que se diseñan y crean la estructura, ejercicios, actividades y contenido educativos de cada programa (Juntos construimos, 2021).

## **LECTURA INTELIGENTE: LEYENDO PSICOLOGÍA**

LILP fue desarrollado en un proyecto de investigación como parte de la colaboración entre Juntos Construimos A. C. y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Está diseñado considerando las necesidades de alumnos de primer semestre que enfrentan tareas de lectura de textos académicos que pueden ser más complejas que las de los estudios previos. Bajo el enfoque de la

“lectura académica”, el contenido de LILP se sustenta en la idea de que, durante la formación universitaria, leer conlleva aprender a comprender y producir textos con la perspectiva de una profesión, esto a la larga le llevará a comprender y apropiarse de funciones, situaciones y referentes teórico-metodológicos de la profesión, y a comunicarse con colegas, maestros y beneficiarios de la actividad profesional (Cassany y Morales, 2009; Carlino, 2013; Flores, 2023).

**Tabla 1.**

*Estructura de Lectura Inteligente: Leyendo Psicología V3*

<b>Tema, objetivos y número de ejercicios</b>
Evaluación inicial: Identificar el nivel de desempeño lector al iniciar LILP en los indicadores de esfuerzo, comprensión, velocidad y lectura eficiente. Cuatro lecturas, textos de psicología con 1290 palabras en promedio y diez preguntas de comprensión.
Lección 1: La guía visual. Realizar diferentes tipos de ejercicios para aumentar la precisión, amplitud y velocidad de los mecanismos visuales para: 1). Captar un mayor número de palabras en una sola fijación de tus ojos e incrementar automáticamente la velocidad 2). Conocer y usar la guía visual para guiar movimientos oculares y concentrarse mejor al leer. Treinta ejercicios.
Lección 2: Autorregulación y malos hábitos. 1). <b>Aprender a combatir los “malos hábitos” al leer que limitan la fluidez y comprensión lectora, conociendo en qué consisten y tomando conciencia de ellos.</b> 2). <b>Continuar practicando el uso de la guía visual.</b> 3). <b>Aprender a realizar inferencias sobre el significado de vocabulario nuevo.</b> 3). <b>Comprender cómo ser un lector autorregulado: saber establecer para qué leer, cómo leer, a qué ritmo leer, siempre adaptando a la dificultad del texto y a las metas que se esperan conseguir al leerlo.</b> <b>Treinta y un ejercicios</b>
Lección 3: Las tres lecturas. Conocer y practicar diferentes estrategias de estudio con el método “Las tres lecturas”. Comprender y recordar la información de los textos largos y difíciles, contestar cuestionarios, hacer resúmenes y estudiar para los exámenes. Se realizan tres lecturas del mismo texto, pero de diferente manera. La primera lectura, en pocos segundos, para anticipar contenido y activar conocimientos previos; la segunda para comprender e identificar ideas principales y la tercera, en muy poco tiempo, reconstruir, recordar e integrar conocimientos. Veintisiete ejercicios.
Lección 4. Resumir textos. Aprender una estrategia para redactar un resumen, integrando conocimientos y parafraseando ideas
Lección 5: Argumentar para aprender Psicología. 1). Comprender cómo mediante la lectura se aprende a desarrollar una visión de la actividad profesional en diferentes ámbitos de la Psicología 2). Estrategias para resumir y parafrasear ideas principales 3). Elaborar un argumento. Veintiséis ejercicios
Lección 6: Integración del curso. Integrar y poner en práctica las estrategias aprendidas a través del programa Lectura Inteligente. Veintitrés ejercicios.
Evaluación final. Identificar el nivel de desempeño lector al finalizar LILP en los indicadores de esfuerzo, comprensión, velocidad y lectura eficiente. Cuatro lecturas, textos de psicología con 1411 palabras en promedio y diez preguntas de comprensión. Reflexionar sobre los logros en el curso.

LILP fue creado para atender las demandas expresadas por profesores y estudiantes para leer los textos académicos que, en el caso de la carrera de Psicología en primer semestre, se refieren a teorías, conceptos, procedimientos y metodologías para los que los estudiantes no cuentan con un referente de conocimientos previos, ni tampoco de la forma como se leen estos textos, principalmente libros de texto o artículos de investigación. Está estructurado en lecciones que contiene diferentes ejercicios y actividades para fortalecer la fluidez y comprensión lectora, cada lección gira alrededor de un tema con objetivos específicos (ver tabla 1). Diferentes investigaciones avalan la eficacia de LILP.

Flores y Otero (2016) mostraron que los alumnos mejoraron sus resultados entre la evaluación inicial y final. Además, aportan evidencia de que LILP tiene un efecto positivo sobre el desempeño académico de los alumnos que lo cursan, muestran menos materias reprobadas y mejor promedio que los alumnos que deciden no cursarlo.

Alcalá et al. (2016) emplearon un instrumento tipo Likert para indagar si los alumnos generalizan, a actividades comunes de su trabajo escolar y cotidiano, las estrategias de fluidez y comprensión aprendidas en LILP. Los alumnos lo contestaron después de seis meses o un año de haber cursado LILP. Reportaron que continuaban empleando las estrategias y expresaron que, aunque la carga lectora en la Facultad de Psicología es exigente, LILP les había ayudado a leer más rápido, comprender, aprender, aprovechar y distribuir mejor su tiempo; esta percepción es superior en el grupo después de un año.

Arzate (2022) analizó una muestra de estudiantes que mantenían una progresión consistente en su avance en LILP, mostrando incrementos importantes en sus resultados. La autora comparó grupos con diferente nivel de desempeño en los indicadores del programa e identificó una tendencia a la mejora en todos los casos. Mostró que el comportamiento de la muestra fue similar al total de la población, de lo que concluye que LILP incide en la competencia lectora de textos de psicología.

Flores (2023) presenta una descripción de la plataforma de LILP y un recuento de su evolución, desde la versión uno en el 2012 hasta la versión tres, que es con la que se desarrolló el presente estudio.

Presenta evidencia de que los alumnos que lo han cursado muestran un mejor desempeño intragrupo e intergrupo en su capacidad lectora, evaluada con los indicadores del programa. Además, identificó que existían diferencias en la forma en que se percibe la lectura académica, dependiendo de los resultados en comprensión lectora.

La evidencia recopilada sustenta la idea de que LILP es un software con efectos positivos en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes; sin embargo, la pandemia por COVID-19 plantea un análisis distinto pues las condiciones para cursarlo cambiaron radicalmente, nos preguntamos ¿en qué medida las condiciones que vivieron los estudiantes tuvieron un efecto sobre el desempeño de los alumnos que cursaron LILP?

El objetivo de la investigación fue comparar el desempeño de alumnos que cursaron LILP en tres diferentes circunstancias antes, durante o después de la pandemia de COVID-19.

Es una investigación de corte cuantitativo con un diseño no experimental exploratorio, ya que el estudio de LILP en las circunstancias de pandemia no se ha desarrollado, y retrospectivo, en el que se realizan comparaciones entre el desempeño de tres grupos que cursaron LILP en diferentes circunstancias.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Una muestra por conveniencia de 1513 estudiantes que cursaban el primer semestre de la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM en el momento que cursaron y terminaron LILP versión 3.

### **Variables**

La variable independiente fueron las circunstancias en las que habían cursado LILP. De acuerdo con esto se definieron tres grupos en función del momento y circunstancias particulares:

Grupo pre-COVID (N= 311). Curso LILP en el año inmediato anterior a la pandemia. Contó con 5 semanas para concluir el programa, trabajó en línea en sesiones individuales y en cuatro sesiones presenciales con un instructor, una por semana. En estas sesiones revisaron diferentes estrategias de lectura y recibieron asesoría para la organización de tiempos y promoción de su

autorregulación académica. Las incidencias que se reportaron durante el avance fueron fallas en la plataforma pero que no afectaron la evaluación inicial o final de los alumnos en LILP.

Grupo COVID (N= 496). Curso LILP durante la pandemia exclusivamente en línea en el periodo de confinamiento. Contó con ocho semanas y, empleando Zoom (<https://zoom.us/>), realizó cuatro sesiones sincrónicas con el instructor, una cada dos semanas, se abordaron los mismos temas de antes de la contingencia con la diferencia de que se enfatizó el seguimiento a la situación personal de los alumnos. En este grupo se reportaron incidencias, como: problemas de conectividad, frecuentes situaciones emergentes derivadas de la propia enfermedad, dificultades para avanzar de forma continua por la necesidad de buscar empleo o por el acceso intermitente al equipo.

Grupo post COVID (N= 706). Curso LILP en el semestre inmediato posterior a la pandemia, en las mismas circunstancias que el grupo pre-COVID. Las incidencias que se reportaron durante el avance fueron dificultad para adaptarse al ritmo y carga de trabajo de regreso a la presencialidad, el tiempo dedicado al transporte, y compatibilizar el trabajo con el tiempo dedicado a LILP.

**Variables dependientes.** Fueron los indicadores de desempeño que tiene LILP (Otero, 2011) que se describen a continuación:

**Esfuerzo.** Relación entre aciertos logrados en las actividades de los ejercicios que presenta la lección o evaluación, y el número total de aciertos.

**Velocidad.** Número de palabras leídas por minuto. El lector lee un texto y un cronómetro integrado a la plataforma registra el tiempo dedicado, automáticamente se calcula la velocidad con una proporción entre tiempo y número de palabras. El resultado es el tiempo promedio en los ejercicios que evalúan velocidad y comprensión.

**Comprensión.** Se presenta un texto de psicología, al concluir la lectura, el lector contesta diferentes tipos de preguntas de comprensión. El programa calcula un porcentaje promedio de comprensión logrado en las diferentes ejercicios que evalúan este indicador, ya sea en una lección o evaluación.

**Lectura Eficiente.** Resultado ponderado de la

relación entre velocidad y comprensión en una escala de 1 al 5. Da mayor peso a la comprensión. El programa calcula el promedio entre los diferentes ejercicios para evaluar este indicador.

Se consideraron los resultados de estos indicadores en dos momentos:

Evaluación inicial, en la que se presentan tres lecturas sobre psicología adecuadas al nivel que cursan los alumnos

Evaluación final, en la que se presentan otras tres lecturas sobre psicología al nivel que cursan los alumnos y similares en dificultad a las de la evaluación inicial.

### **Procedimiento**

Al inicio del semestre se abre una convocatoria para cursar LILP, se inscriben los alumnos de primer semestre interesados. La inscripción es gratuita, voluntaria y no tiene peso en las calificaciones del alumnado. La inscripción la realiza el Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Psicología. Se organizan en grupos de alumnos que cuentan con el apoyo de un instructor. Los alumnos saben que pueden abandonar LILP pero, de ser el caso, el instructor trata de persuadirlos de la importancia de cursar LILP para su formación en durante la carrera; cuando esto no resulta se les informa que la deserción disminuye sus posibilidades de volverlo a cursar.

Cabe mencionar que los instructores de los diferentes grupos recibieron la misma capacitación. Son alumnos de la facultad en semestres más avanzados que ya cursaron LILP y son capacitados en: el empleo del módulo asesor y lector; conocimiento de antecedentes de LILP, y en el manejo de diferentes circunstancias al ser instructor de un grupo de compañeros. Cada uno, al apoyar a su primer grupo, cuenta con el apoyo y supervisión de un instructor con más experiencia. Si muestra dominio del módulo asesor y es capaz de resolver diferentes incidencias que se presentan, continúa con sus grupos de forma independiente, de no ser el caso, recibe una capacitación complementaria hasta poder ser independiente.

Consideraciones éticas. Se solicitó el consentimiento informado al estudiantado que cursó LILP para divulgar los resultados de desempeño con la omisión de datos personales.

**RESULTADOS**

Se empleó la prueba Kolmogórov-Smirnov para probar la normalidad en las diferentes variables a analizar en la muestra. Para todos los casos, el nivel de significación fue  $p = .001$  por lo que los análisis subsecuentes se realizaron con estadística no paramétrica.

El primer paso fue evaluar si el programa tenía resultados positivos en cada uno de los grupos. En la tabla 2 se presentan medias y desviaciones típicas y los

resultados de la prueba Wilcoxon, las comparaciones intragrupo entre la evaluación inicial y final indican que en los tres grupos hay un desempeño superior en la evaluación final. En todos los casos se tienen diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y evaluación final en los cuatro parámetros de LILP (esfuerzo, comprensión, velocidad y lectura eficiente). Una vez que se determinó que LILP fue tuvo un impacto positivo intragrupo, se procedió a las comparaciones entre grupos.

**Tabla 2**

*Comparación del desempeño entre la evaluación inicial y final en los tres grupos*

Grupo	E I	E F	W	C I	C F	W	V I	V F	W	LE I	LE F	W
	M (DE)	M (DE)		M (DE)	M (DE)		M (DE)	M (DE)		M (DE)		
Pre-COVID N= 311	49.1 (12.1)	85 (13.8)	Z=-15.2 p< .000	61.7 (9.7)	73.1 (11.4)	Z=-12.7 p< .000	230.2 (59.3)	405.4 (135.7)	Z=-15.1 p< .000	1.69 (.58)	2.78 (1.04)	Z=-12.6 p< .000
COVID N= 496	47.0 (11.1)	89 (14.4)	Z=-19.5 p< .000	60.2 (9.0)	76.4 (11.0)	Z=-18 p< .000	231.3 (65.3)	403.1 (135.4)	Z=-18.8 p< .000	1.60 (.57)	1.69 (.58)	Z=-17.3 p< .000
Post-COVID N= 706	47.1 (11.0)	88 (14.8)	Z=-22.9 p< .000	60.2 (9.6)	75.90 (11.1)	Z=-21.3 p< .000	225.9 (57.0)	407.7 (145)	Z=-22.4 p< .000	1.61 (.57)	1.60 (.57)	Z=-20.8 p< .000

*Nota.* E=esfuerzo, C= comprensión, V= velocidad, LE= lectura eficiente. I=inicia, F= final  
 W= prueba Wilcoxon

Para realizar las comparaciones, se formaron tres grupos igualados en tamaño de la muestra y nivel de desempeño en la calificación de comprensión en la evaluación inicial. Se eligió este indicador porque en investigaciones previas ha mostrado reflejar en forma directa los beneficios del programa.

Para igualar el tamaño de las muestras se seleccionaron al azar casos de los grupos COVID y post

COVID para igualarlos en tamaño con el grupo pre-COVID (que tenía menos participantes). Para igualar las muestras en su desempeño se empleó la distribución cuartilar para definir tres niveles de desempeño: bajo (comprensión  $\leq 60$ ), medio (comprensión entre 61 y 66) y alto (comprensión  $\geq 67$ ). En la tabla 3 se presenta cómo estuvo constituido cada grupo.

**Tabla 3**

*Composición de los grupos igualados por tamaño y por desempeño en comprensión en la evaluación inicial.*

Nivel de desempeño	Grupo	Pre-COVID			Post-COVID			Total
		Pre-COVID	COVID	Post-COVID	Pre-COVID	COVID	Post-COVID	
Bajo	Recuento	86	108	100	294			
	% dentro de grupo	29.3%	36.7%	34.0%	100.0%			
Medio	Recuento	27.7%	34.7%	32.2%	31.5%			
	% dentro de grupo	114	125	124	363			
Alto	Recuento	31.4%	34.4%	34.2%	100.0%			
	% dentro de grupo	36.7%	40.2%	39.9%	38.9%			
Total	Recuento	111	78	87	276			
	% dentro de grupo	40.2%	28.3%	31.5%	100.0%			

En las tablas 4, 5 y 6 se presentan los resultados de cada nivel de desempeño en los cuatro indicadores para los tres grupos, así mismo, los resultados de la comparación intergrupala con la prueba Kruskal-Wallis para cada indicador en las evaluaciones inicial y final. Los resultados indican que, en los tres niveles de desempeño, los tres grupos (pre-COVID, COVID y post-COVID) mostraron mejoras importantes en los cuatro indicadores. Los lectores con nivel de desempeño alto mostraron de entrada ya un buen nivel lector; los lectores con nivel de desempeño medio, en general, presentan recursos lectores deficientes al iniciar LILP pero logran acercarse al desempeño de los lectores altos en la evaluación final; los lectores con desempeño bajo presentan recursos lectores precarios pero logran superar el desempeño de los lectores medios en la evaluación inicial.

En la evaluación inicial no se observan diferencias estadísticamente significativas entre grupos, es decir su desempeño es similar. En la evaluación final, se observa un patrón consistente en los niveles de rendimiento bajo y medio (tablas 4 y 5), los grupos COVID y post-COVID en los indicadores de esfuerzo, comprensión y lectura eficiente son superiores al grupo pre-COVID y las diferencias son estadísticamente significativas como lo muestra la prueba Kruskal-Wallis.

En el nivel de desempeño alto (tabla 6), se observa que en la evaluación final las diferencias entre grupos no son estadísticamente significativas, como tampoco en la evaluación inicial. Es decir, su desempeño a lo largo del programa es similar.

**Tabla 4**  
*Comparaciones entre grupos para el nivel de desempeño bajo.*

Grupo n=294	Evaluación inicial				Evaluación final			
	$X^2$				$X^2$			
	M (DE)				M (DE)			
	E	C	V	LE	E	C	V	LE
	$X^2= 3.50$ (2) p=.174	$X^2= 4.35$ (2) p=.113	$X^2= 1.02$ (2) p=.600	$X^2= .00$ (2) p=1.00	$X^2= 9.93$ (2) p=.003	$X^2=11.8$ (2) p=.003	$X^2=3.77$ (2) p=.151	$X^2=9.38$ (2) p=.009
Pre-COVID	37.67 (7.11)	51.2 (5.71)	237.3 (70.1)	1.00 (.00)	79.5 (12.2)	68.4 (10.0)	413.9 (145.5)	2.34 (.91)
COVID	37.9 (6.35)	51.5 (6.02)	248.3 (82.2)	1.00 (.00)	86.0 (15.1)	73.6 (11.1)	422.1 (138.2)	2.79 (1.03)
Post - COVID	37.3 (6.88)	50.7 (6.68)	236.5 (65.6)	1.00 (.00)	83.3 (15.2)	71.9 (12.1)	388.3 (144.0)	2.67 (1.03)
Total	37.6 (6.75)	51.1 (6.17)	240.9 (73.2)	1.00 (.00)	83.1 (14.5)	71.5 (11.4)	407.9 (142.8)	2.61 (1.01)

*Nota.* E=esfuerzo, C= comprensión, V= velocidad, LE= lectura eficiente  
 $X^2$  = Prueba Kruskal-Wallis

**Tabla 5**

*Comparaciones entre grupos para el nivel de desempeño medio.*

Grupo n=363	Evaluación inicial				Evaluación final			
	$X^2$				$X^2$			
	M (DE)				M (DE)			
	E	C	V	LE	E	C	V	LE
	$X^2= .99$	$X^2= 1.61$	$X^2= .82$	$X^2= .86$	$X^2= 13.5$	$X^2=$	$X^2= .24$	$X^2= 12.4$
	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	14.4(2)	(2)	(2)
	p=.607	p=.447	p=.661	p=.649	p=.001	p=.001	p=.885	p=.002
Pre	47.5	61.2	229.5	1.76	83.5	72.3	395.5	2.68
COVID	(5.30)	(2.80)	(60.2)	(.43)	(12.7)	(11.0)	(128.9)	(.98)
COVID	47.2	61.3	221.9	1.78	89.5	77.0	397.3	3.02
	(5.86)	(2.74)	(52.7)	(.41)	(14.8)	(9.92)	151.0	(.98)
Post	47.0	60.9	224.1	1.73	90.0	77.3	409.5	3.14
COVID	5.88	2.69	56.0	.44	(14.1)	(10.8)	(159.7)	(.97)
Total	47.2	61.1	225.1	1.76	87.8	75.6	400.9	2.95
	(5.68)	(2.74)	(56.2)	(.43)	(14.2)	(10.8)	(147.3)	(.99)

*Nota.* E=esfuerzo, C= comprensión, V= velocidad, LE= lectura eficiente  
 $X^2$  = Prueba Kruskal-Wallis

**Tabla 6**

*Comparaciones entre grupos para el nivel de desempeño alto.*

Grupo n=276	Evaluación inicial				Evaluación final			
	$X^2$				$X^2$			
	M (DE)				M (DE)			
	E	C	V	LE	E	C	V	LE
	$X^2= 3.37$	$X^2= 1.45$	$X^2= 3.37$	$X^2= .02$	$X^2= .31$	$X^2= .49$	$X^2= 2.90$	$X^2= .39$
	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
	p=.131	p=.483	p=.185	p=.988	p=.854	p=.780	p=.234	p=.819
Pre-	61.0	71.8	225.4	2.16	91.5	78.5	406.5	3.28
COVID	(8.38)	(4.10)	(49.2)	(.39)	(13.4)	(10.6)	(132.6)	(.98)
COVID	61.9	71.9	228.0	2.18	92.5	80.0	381.13	3.26
	(7.88)	(4.62)	(52.1)	(.45)	(12.9)	(9.2)	(119.3)	(.92)
Post -	60.1	72.5	217.6	2.17	92.3	79.9	378.8	3.32
COVID	(8.70)	(4.68)	(51.7)	(.41)	(11.7)	(9.5)	(115.4)	(.86)
Total	61.0	72.1	223.7	2.17	92.0	79.4	390.6	3.29
	(8.34)	(4.43)	(50.8)	(.41)	(12.7)	(9.91)	(123.9)	(.92)

*Nota:* E=esfuerzo, C= comprensión, V= velocidad, LE= lectura eficiente  
 $X^2$  = Prueba Kruskal-Wallis

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nos parece que LILP es una herramienta que fortalece la capacidad lectora en textos de la carrera en los estudiantes de psicología, el presente estudio, al igual que otros, aportó evidencia que lo sostiene. No obstante, cabe mencionar que la alfabetización académica debe ser parte de todo el ciclo formativo de los estudiantes en constante interacción con sus profesores (Carlino, 2013).

Sin embargo, las circunstancias de pandemia y post pandemia pusieron en evidencia la necesidad de analizar características personales que influyen en los logros de los alumnos en LILP. Si bien los resultados de LILP señalan ganancias para todos los alumnos y para los tres grupos de desempeño, queda por reflexionar a qué se debe que el grupo de desempeño bajo y medio, que experimentaron el cambio abrupto del sistema presencial a uno totalmente en línea tuvieran un mejor desempeño que el grupo pre COVID-19.

Aunque identificar con precisión estas variables va más allá del alcance de este estudio, se puede reflexionar sobre explicaciones tentativas de posibles variables, que pudieron haber influido, considerando las circunstancias que se vivieron y otros estudios que han analizado los efectos del COVID-19 en estudiantes universitarios.

Los resultados indican que los estudiantes de alto rendimiento al empezar a cursar LILP ya contaban con estrategias cognoscitivas más complejas y eran más autónomos en sus actividades académicas. Los alumnos de desempeño alto tienen, desde la evaluación inicial, un buen nivel lector y mejoran su desempeño sin que las diferencias entre condiciones tengan un efecto significativo. Es posible que estos grupos, igual que en experiencias anteriores con LILP (Flores-Macías, 2021; Flores-Macías y Otero, 2016), hayan tenido de entrada un estilo de trabajo más autónomo y autorregulado y hayan identificado de forma clara las metas que perseguían al cursar el programa.

En los estudiantes de niveles de desempeño medio y bajo, las circunstancias del COVID-19 pudieron haber tenido un efecto positivo. Los alumnos bajos y medios quizá tomaron mayor conciencia de la necesidad de ser lectores más eficientes al enfrentarse a frecuentes tareas lectoras en texto digital. El grupo COVID se enfrentó a la necesidad de responder de manera eficiente a las lecturas asignadas por los

profesores del primer semestre de la carrera y el grupo post-COVID estudió la mayor parte del bachillerato en línea, específicamente su último año de formación. Para ambos, el confinamiento durante la pandemia representó que no había la facilidad de leer en texto impreso, por carencias en recursos económicos y materiales para hacerlo y tampoco contaron con los beneficios de leer o estudiar en grupo o participar en una clase presencial. Ellos tuvieron mayor necesidad de ser lectores del texto digital que los lectores pre-COVID, que tenían la facilidad de leer en texto impreso (por ejemplo, en la biblioteca o en sacar fotocopias a menor costo en la universidad), también podían compartir la tarea de leer con los compañeros o de preguntar a los compañeros sobre la lectura para tener una idea de la clase, aunque no hubieran leído. Todos estos recursos durante la pandemia estuvieron ausentes.

Es viable interpretar los resultados considerando la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2008) que proporciona un referente que analiza diferentes elementos de la motivación para estudiar, ya que, si bien es cierto que hubo muchas dificultades para estudiar en línea, algunos estudiantes salieron adelante por su motivación, autodeterminación, autonomía y regulación del aprendizaje; así mismo, considerar otras investigaciones que muestran resultados positivos en las experiencias de estudio durante la pandemia.

La teoría de la autodeterminación postula que existen tres necesidades psicológicas fundamentales que influyen en la motivación intrínseca de las personas: Autonomía: Las personas tienen la necesidad de sentir que están tomando decisiones y actuando de acuerdo con sus propios valores y necesidades, implica autorregular las decisiones alrededor de los propios compromisos. Cuando se satisface esta necesidad, las personas tienden a experimentar una mayor motivación intrínseca. Los alumnos que salieron adelante en sus actividades académicas afrontaron los dilemas y retos que continuar estudiando les planteaba tomando control, otros estudios así lo avalan (Rahiem, 2021; Gustiani, 2020); es probable que decidieran sobre cómo organizar su tiempo de estudio, las estrategias de aprendizaje y sus metas personales y ejercieron su autonomía, sintieron que tenían control sobre su proceso de aprendizaje, lo que contribuyó a mantener su motivación intrínseca.

Competencia: Las personas necesitan sentir que son

eficaces y eficientes en las actividades que realizan; la sensación de progreso y logro en una tarea aumenta la motivación intrínseca. El hecho de conseguir metas académicas como aprobar materias en el grupo post-COVID o cursar LILP, en el grupo COVID, pudo influir de forma positiva en el sentimiento de competencia, específicamente en la percepción de autoeficacia (Yapo et al., 2021).

Afiliación: Las personas tienen la necesidad de lograr un sentimiento de conexión con otros y de sentirse parte de un grupo así, las relaciones interpersonales positivas pueden impulsar la motivación intrínseca. Durante el COVID, pese a la adversidad, los estudiantes han reportado que contar durante la pandemia con el apoyo e impulso de sus familiares y personas cercanas, les ayudó a sobrellevar la situación (Melchor, 2021, Rahiem, 2021).

El presente estudio tiene la gran limitante de no haber contado con instrumentos para indagar sobre las variables socio afectivas que pudieron influir en los alumnos al cursar LILP ya sea durante el COVID o después del COVID.

El alcance del presente estudio es exploratorio, futuros análisis deberán indagar sobre cómo condiciones socio afectivas influyen en el desempeño de los alumnos que cursen LILP. Conocer estas variables ayudará a mejorar la plataforma de Lectura Inteligente y la estructura y contenido de LILP.

## REFERENCIAS

Alcalá, V., Robles, A., Cerna, D. (22 a 26 de noviembre de 2016). Resultados preliminares sobre el seguimiento del curso de lectura inteligente: Leyendo Psicología. *Séptimo Encuentro Nacional de Tutoría*. Guanajuato, Universidad de Guanajuato, noviembre. <https://oa.ugto.mx/resultados-preliminares-sobre-el-seguimiento-del-curso-de-lectura-inteligente-leyendo-psicologia.html>

Boxuan Ma, Min Lu y Shin'ichi Konomi (2021). Understanding student slide reading patterns during the pandemic. *Proceedings of the 18th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2021)*. En línea, octubre 13-15, 2021, International Association for Development of the Information Society, pp. 87-94. ERIC - ED621549 - Understanding Student Slide Reading Patterns during the Pandemic,

International Association for Development of the Information Society, 2021

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es).

Cassany, D. & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos, en Cassany, D. (editor) *Para ser letrados* (109-128). Barcelona: Paidós.

Castro A. L. (2022). *Eficacia de implantación del programa Lectura Inteligente: Leyendo Psicología. Informe de evaluación*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio tesiumam [https://tesiumam.dgb.unam.mx/F/AS6U27PYCNHU46CXRF9LVLU2BPBD757G8E3RLQVER3II2V3ATH-15987?func=file&file\\_name=find-b](https://tesiumam.dgb.unam.mx/F/AS6U27PYCNHU46CXRF9LVLU2BPBD757G8E3RLQVER3II2V3ATH-15987?func=file&file_name=find-b)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

Flores-Macías R. (2021). Leyendo psicología: Prácticas letradas en la formación profesional. En C. Santoyo y L. Colmenares (comp.) *Patrones de habilidades metodológicas y conceptuales de análisis, planeación, evaluación e intervención en ciencias del comportamiento* (pp 35-56). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología

Flores-Macías, R. y Otero de Alba, A. (2016). Lectura inteligente: Leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/958>

Gustiani, S. (2020). Student's motivation in online learning during Covid-19 pandemic era. A case study. *Holistics*, 12(2) 23-40 <https://www.jurnal.polsri.ac.id/index.php/holistic/article/download/3029/1235>

Juntos Construimos (2021). *Lectura Inteligente: De aprender a leer a leer para aprender*. <http://www.juntosconstruimos.com.mx/juntos-construimos-li.html>

- Macay-Zambrano, M.E. y Véliz-Castro, M.E. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 4(3), 401-415. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164280>
- Melchor Audirac, A., Hernández Zúñiga, A. G., y Sánchez Sosa, J. J. (2021). Universitarios mexicanos: Lo mejor y lo peor de la pandemia de COVID-19. *Revista Digital Universitaria*, 22(3), mayo-junio. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.3.1>
- Mizrachi, D., Boustany, J., Kurbanoglu, S., Dogan, G., Todorova, T., Vilar, P. (2016). The Academic Reading Format International Study (ARFIS): Investigating students around the world. En: Kurbanoglu, S., et al. *Information Literacy: Key to an Inclusive Society. ECIL 2016*. Communications in Computer and Information Science, vol 676. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_21)
- Naciones Unidas (2020). *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO: La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago).
- Otero de Alba, A. (2011). *Un software educativo para la formación de lectores en secundaria*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio tesiumam. [https://tesiumam.dgb.unam.mx/F/AS6U27PYCNHU46CXR9F9LVLU2BPBD757G8E3RLQVER3II2V3ATH-15987?func=file&file\\_name=find-b](https://tesiumam.dgb.unam.mx/F/AS6U27PYCNHU46CXR9F9LVLU2BPBD757G8E3RLQVER3II2V3ATH-15987?func=file&file_name=find-b)
- Rahiem, M. D. (2021). Remaining motivated despite the limitations: University students' learning propensity during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 120, 105802. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105802>
- Secker, J., & Tilley, E. (2022). Students, academic reading and information literacy in a time of COVID. *Journal of Information Literacy*, 16(2), 69–79. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1374415>
- Vaca Uribe, J., y Hernández y Hernández, D. (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿Nuevas lecturas? *Perfiles educativos*, 28(113), 106-128. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000300006&lng=es&tlng=es).
- Yapo, F., Tabiliran, J., Dagami, A., Navales, K., & Tus, J. (2021). The self-efficacy and academic motivation of the graduating college students during the COVID-19 pandemic in the Philippines. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*. DOI: 10.6084/m9.figshare.14784885.v1

# Hostigamiento y acoso sexual denunciado en Facebook por exalumnas de secundaria

*Harassment and sexual harassment reported on Facebook by  
former middle school students*

Claudia Lucy **Saucedo-Ramos**  
Gilberto **Pérez-Campos**  
Claudia Elisa **Canto-Maya**  
Gustavo **Montalvo-Martinez**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Avenida de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,  
C.P.. 54090, Estado de México.  
MÉXICO

Correo electrónico: csclusar@gmail.com; gpc.fesi@gmail.com;  
cantomaya@gmail.com;  
gustavo.montalvo@iztacala.unam.mx  
Tel. (+52) 5515383844

Artículo recibido: 29 de octubre de 2023; aceptado: 13 de noviembre de 2023.

## RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar los relatos que exalumnas de secundaria colocaron en dos grupos de Facebook para denunciar el hostigamiento y el acoso sexual que padecieron cuando cursaban ese nivel escolar. Las publicaciones en contra de docentes, prefectos y excompañeros de dos escuelas ubicadas en un municipio del Estado de México se sometieron a un análisis de contenido. Desde un enfoque de psicología sociocultural y a partir de una investigación cualitativa, identificamos los significados, experiencias y posturas personales que las exalumnas movilizaron para validar sus denuncias. En los resultados analizamos los tipos de hostigamiento y acoso sexual que tuvieron y las maneras en que, desde su presente, los relatos les permitieron alentar a las adolescentes a no guardar silencio ante la violencia. Concluimos que la participación en redes sociales permite la construcción de un yo que denuncia y alza la voz, prácticas casi inexistentes entre adolescentes mujeres de escuela secundaria.

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the stories that former middle school students posted in two Facebook groups, to denounce the harassment and sexual harassment they suffered when they attended middle school. The postings against teachers, school prefects and former classmates of two schools, located in a municipality of the State of Mexico, were submitted to a content analysis. From a sociocultural psychology approach and from qualitative research, we identified the meanings, experiences and personal perspectives that the former students mobilized to validate their complaints. We analyze the types of harassment and sexual harassment they experienced and the ways in which, from their present, their stories allowed them to encourage the adolescents not to remain silent in the face of violence. We conclude that the participation in social networks allows the construction of a self that denounces and raises its voice, practices that are almost nonexistent among female adolescents in middle school.

**Palabras clave:** Hostigamiento sexual, acoso sexual, escuela secundaria, exalumnas, Facebook.

**Key words:** Harassment, sexual harassment, middle school, former students, Facebook.

## INTRODUCCIÓN

Hacia 2006, la activista Tarana Burke, que trabajaba con comunidades de mujeres marginadas en Alabama, creó una red de acompañamiento legal para víctimas de violencia sexual. Alentó a las mujeres a no callar y a que la frase “yo también”, convertida posteriormente en el hashtag #MeToo, permitiera difundir, compartir y denunciar experiencias de violencia contra las mujeres, principalmente en contextos laborales y educativos. La discusión sobre el concepto de violencia en general se dirigió hacia violencia de género, según la cual se atenta contra las condiciones físicas, sociales, psicológicas de las mujeres por su condición de género, y también se ataca su capacidad de autodeterminación o bien se les obliga a actos de sometimiento acordes con perspectivas sexistas (Poggi, 2019).

En la última década aumentó también la investigación realizada sobre el acoso y el hostigamiento sexual en general y, particularmente, en las escuelas. Según Chaparro (2021), este aumento tiene que ver con la formalización del feminismo académico, la emergencia de múltiples estrategias para visibilizar la violencia contra las mujeres y la necesidad de alertar ante la desigualdad de género como una problemática estructural. Entendemos por acoso sexual todo comportamiento físico o verbal de carácter sexual, no consensuado, cuya intencionalidad atenta contra la integridad de la persona, degradándola y haciéndola sentir intimidada. Por su parte, el hostigamiento sexual se refiere a toda conducta, incitación o manifestación de carácter sexual ejercida por un superior, ya sea un jefe o un docente. En el hostigamiento sexual también hay intimidación, chantaje y afectación a la condición del subordinado, ya que está de por medio una relación de poder institucional. Tanto el acoso como el hostigamiento sexual son formas de violencia que afectan el derecho al trabajo, a la educación, a la seguridad y a la integridad de las personas, siendo las mujeres las principales víctimas (Blahopoulou y Ortíz-Bonnin, 2022; García 2003).

Las consecuencias del acoso y el hostigamiento sexual implican que las víctimas tengan afectaciones psicosociales importantes, por ejemplo, miedo, inseguridad, humillación, padecimientos psicosomáticos, incapacidad de desempeñarse sin tensión en actividades académicas, culpa por no saber denunciar, entre otras.

En general, la investigación realizada sobre prácticas de hostigamiento y acoso sexual contra estudiantes mujeres parte de perspectivas de género y analiza que los elementos del sistema patriarcal en las escuelas favorecen la reproducción de estereotipos hostiles o benevolentes hacia las mujeres, ya sea que se les trate con agresiones claras y directas, o bien con posiciones paternalistas que niegan la igualdad entre los géneros (Vargas, Pérez y Castro, 2020). También identificamos que en México hay una diversidad de estudios realizados respecto de estas temáticas, sobre todo en universidades, un poco menos en nivel medio superior y una franca ausencia en nivel básico. A continuación, incluimos algunos estudios al respecto.

Hernández, Jiménez y Guadarrama (2015) realizaron una investigación en dos universidades politécnicas ubicadas en Ciudad México, con una muestra total de 1167 estudiantes mujeres. En ambas escuelas hay protocolos de atención con perspectiva de género, pero, a pesar de ello, cerca de un 10% de la población investigada reportó ser víctima de hostigamiento sexual por parte de docentes (invitaciones a salir, caricias no solicitadas, preguntas sobre su vida sexual); resintieron actos de acoso sexual de sus pares que les incomodaban (gestos y chistes lascivos) y, paradójicamente, hubo quienes aseveraron que hay compañeras que provocan a sus pares y a docentes.

Por su parte, Carrillo y Carranza (2019) realizaron un estudio con una muestra de mujeres estudiantes, docentes y administrativas, de cinco universidades ubicadas en diferentes estados de la República Mexicana. Los resultados indican que sigue siendo frecuente la minimización de los efectos del acoso sexual (desde piropos hasta tocamientos) y se señala a las mujeres como exageradas. Además, las opiniones de los varones indican que, si a ellos les pasara, no se sentirían ofendidos, con lo cual sostienen una lógica patriarcal. De igual manera, las barreras legales dentro de las instituciones fomentan la cultura de la no denuncia, ya que muchos de los casos identificados como hostigamiento o acoso sexual son puestos en duda por la falta de evidencias; es la voz de las mujeres contra el dicho de los abusadores.

Según González (2018), en México el hostigamiento sexual quedó tipificado como delito el 21 de enero de 1991. El autor reconoce que los procedimientos penales

en México son largos y difíciles de llevar, además de que entran en juego la veracidad de las pruebas ofrecidas y la condición de vulnerabilidad de la persona que denuncia hostigamiento ante otra que ocupa un rango de poder. Justamente, Pérez, Estrada y Catzin (2021) identificaron que, en distintas carreras de la Universidad Autónoma de Campeche, México, fue más común encontrar acoso sexual por parte de pares, siendo las mujeres las principales víctimas, aunque también hubo casos de hombres que lo padecieron. En esta muestra no se encontraron casos graves de hostigamiento y acoso sexual, pero sí lo que se denominó como comportamientos correspondientes con prácticas de “micro-machismos”, mismos que no son denunciados por falta de confianza en las autoridades.

A su vez, Rodríguez, Rodríguez y Agoff (2023) señalaron que estudiantes de una universidad pública en Tampico, Tamaulipas, diferenciaron las prácticas de hostigamiento y acoso sexual a las que eran sometidas, entre las sutiles, las moderadas y las intensas. También narraron las emociones que les producían y las estrategias de afrontamiento que tenían, ya fuera que se apoyaran en sus pares o las realizaran de manera individual. Fueron pocas las alumnas que se atrevieron a hablar o a denunciar, sin que se les pusiera atención por parte de las autoridades correspondientes.

De acuerdo con Cerva-Cerna (2020), las estudiantes de distintas universidades mexicanas recuperaron las premisas del movimiento #MeToo y se organizaron para denunciar a través de mecanismos como los “tendederos”, los escraches, las denuncias<sup>1</sup> colectivas en redes, la articulación política entre colectivas y las marchas; las mujeres hicieron acto de presencia para visibilizar a sus abusadores y exigir sanciones, exclusión del sistema educativo a acosadores y legislaciones con perspectiva de género claras.

Ante el silencio y la falta de respuesta oportuna por parte de las autoridades, al menos en la UNAM, hacia 2019 los movimientos políticos de las colectivas derivaron en paros y toma de varias instalaciones. Fue importante que las estudiantes de nivel medio superior se apropiaron de las posturas feministas en contra de la

violencia de género en sus escuelas y emularon a sus compañeras universitarias. Di Napoli (2021) reflexiona que las jóvenes nacidas en las últimas dos décadas tienen una mayor sensibilidad para identificar y denunciar la violencia contra las mujeres. El autor llevó a cabo una investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, plantel sur, y sostiene que las denuncias públicas en los “tendederos” y en las redes sociales son estrategias para politizar las vivencias que tienen las estudiantes de preparatoria en torno a la violencia sexual existente en sus escuelas.

En otra investigación realizada por Palumbo y Di Napoli (2019), se analizaron las denuncias realizadas en Instagram por estudiantes argentinas de nivel secundaria. Las jóvenes expusieron situaciones concretas de acoso sexual por parte de sus pares, hablaron del impacto emocional que les produjo y la inmovilidad que les aquejó durante un tiempo, antes de denunciarlos a través de sus testimonios en Instagram. Como resultado, pudieron reelaborar sus experiencias, tomar conciencia de éstas, identificarse como víctimas de acoso y abuso sexual por parte de sus compañeros de escuela, y alcanzar cierto alivio al no seguir guardando silencio.

Las actividades de movilización, denuncia y rechazo a cualquier tipo de violencia contra las mujeres en los niveles superior y medio superior han dejado huella y dan pie a una mayor vigilancia de los contextos escolares. Pero ¿qué pasa con los niveles de educación básica? En el presente artículo nos referimos a la movilización que llevaron a cabo ex alumnas de dos secundarias públicas a través de la red social Facebook, para señalar a docentes, prefectos y excompañeros que ejercieron hostigamiento y acoso sexual contra ellas. Nuestro objetivo es analizar cómo, a través de sus relatos de denuncia, las jóvenes ofrecieron una visión de sí mismas en el pasado en tanto que niñas que no sabían cómo actuar ante el acoso y el hostigamiento, pero que, en su presente, se posicionaron como alguien cuya voz alerta a las nuevas generaciones de alumnas. Con ello, creemos que el activismo de las estudiantes ha ido “descendiendo” desde las universitarias, luego a las

---

<sup>1</sup> En términos legales, una denuncia implica que una persona informe a una autoridad competente sobre actos que van contra la ley y le perjudican. Sin embargo, en la actualidad se acepta el término de “denuncia en redes sociales” a través del cual se señala a personas y sus actos que incurrir en daños de diverso tipo contra alguien más. No tienen una validez legal, aunque sí de difusión y visibilización, para el caso que nos ocupa, de la violencia contra las mujeres.

de nivel medio superior y enseguida como estrategias de socialización de las estudiantes de secundaria que todavía no tienen una voz audible públicamente.

## REFERENCIAS CONCEPTUALES

Partimos de un enfoque de psicología sociocultural de acuerdo con el cual las personas siempre se encuentran participando en contextos sociales de práctica diversos. Como diría Bruner (1991), se trata de un enjambre de participaciones que involucran un YO distribuido, plural, producto de las situaciones en las que opera. Al transitar de un contexto a otro (el hogar, la escuela, la comunidad, el trabajo), las personas llevan consigo estrategias de actuación y apropiación de recursos culturales que movilizan entre los diferentes contextos; en ese sentido, todo contexto es co-construido y las personas van guiando su participación a través de la elaboración de perspectivas personales dinámicas (Dreier, 1999). Los contextos sociales de práctica son permeables al flujo de perspectivas culturales cambiantes con el tiempo y reflejan al sujeto de época. Ser “persona” que participa en diferentes contextos sociales de práctica supone una integración indisoluble entre sentir-pensar-actuar (Pérez, 2014) y a través de la narración de sí misma se busca dar alguna coherencia, continuidad y sentido a las experiencias de vida.

Para Larrosa (2006), la experiencia supone algo “que me pasa”, es un territorio de paso en que los acontecimientos dejan huella, marca, herida, un rastro. Pero esas huellas no siempre se pueden poner en palabras, tiene que haber otras experiencias que ayudan a decir lo que uno no puede o quiere decir en su momento. La lectura de un libro (y de otros relatos) que ocurre bajo ciertas condiciones de posibilidad, en el sentido de que sea el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada, derivan en la interpelación de la subjetividad: se convierte en experiencia. Podemos también retomar a Bruner (1991) para quien la reflexividad humana supone la capacidad de “volvemos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente” (p. 109).

Pensar la propia vida, su pasado, su presente e imaginar el futuro, requiere de una narración, según la cual cada persona expone lo que hizo, por qué lo hizo,

cómo lo interpretó, la situación en la que se encontraba (Bruner, 1991). El relato permite a la persona construir una trama que organiza lo que cree que le sucedió y cómo le dio sentido a su experiencia. Pero las interpretaciones de lo ocurrido son variables acordes a las circunstancias y las dimensiones temporales, ya sea que se relate en el presente, o en un futuro que revisa el pasado (Rosa, González y Barbato, 2009).

Por otra parte, en la actualidad las redes sociales son instrumentos de mediación para la expresión del yo, la comunicación, la búsqueda de impacto en los demás. Muchas personas, sobre todo las jóvenes, se viven actuando con artefactos de mediación (el celular, Facebook, Instagram, la computadora); en sus acciones hay una tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación (Wertsch, 1991), de modo que no es posible trazar un límite tajante de dónde inicia el instrumento de mediación, dónde termina y dónde inicia la persona. Los relatos que se ofrecen en las redes sociales también son instrumentos de mediación que permiten a la persona verse, reconstruirse, ofrecer una visión de sí mismas.

Tales son los referentes teóricos que nos permitieron analizar a las exalumnas de secundaria como personas que se encuentran en su presente echando una mirada a contextos sociales en los que participaron en el pasado, para poner en palabras aquellas experiencias que dejaron una marca para la cual todavía no había comprensión, o para reelaborarla. A través de las redes sociales como instrumentos de mediación, lograron visibilizar a sus acosadores y ajustar una cuenta pendiente.

## MÉTODO

El presente estudio se sustenta en una investigación cualitativa porque atendimos a las experiencias y puntos de vista de exalumnas que plasmaron sus relatos en una red social. Nuestro objetivo fue analizar el contenido de las publicaciones insertas en Facebook para comprender cómo ellas ofrecieron una reinterpretación del hostigamiento y acoso sexual que padecieron en las escuelas y con ello alertar a las nuevas generaciones de adolescentes. La pregunta de investigación que nos orientó fue: ¿Cómo exalumnas de escuela secundaria usaron Facebook para reconstruir las experiencias de hostigamiento y acoso sexual que padecieron y así

alentar a las nuevas generaciones a no callar ante la violencia sexual?

El análisis de contenido fue la vía que nos permitió acceder a la interpretación de los acontecimientos (Flick, 2004), mientras que el procedimiento consistió en un análisis documental, que implica examinar, como su nombre lo indica, documentos ya sea de carácter virtual, en papel, visuales, fotográficos, entre otros (Sánchez y Valdés, 2003); nosotros tomamos como documentos los relatos que las jóvenes colocaron en dos grupos de publicaciones a través de Facebook.

A inicios de marzo del 2022 apareció el primer grupo, con el título de “Acosadores de la 150” y dos semanas después el segundo, con el nombre de “Acosadores de la 90”. Aclaramos que los números de las escuelas, así como cualquier nombre que utilizamos en el presente artículo son pseudónimos, para respetar el anonimato necesario. Los grupos de facebook fueron de carácter público y también se difundieron sus publicaciones en los grupos de la colonia en la que se ubican las secundarias. Estas escuelas están en un municipio urbano del Estado de México y se encuentran muy cercanas entre ellas. Dos de las autoras del presente artículo han realizado intervención psicosocial en ambas secundarias, de ahí que conozcan al personal escolar, la organización de cada una y diversas prácticas disciplinarias. Durante el desarrollo de los acontecimientos, ellas se mantuvieron al margen para no entorpecer el protagonismo de las jóvenes, aunque se les ofreció ayuda si es que la requerían.

Los grupos abrieron con publicaciones referentes a docentes, prefectos y compañeros de cada escuela que incurrieron en lo que denominamos hostigamiento y acoso sexual, e invitaban a exalumnas y alumnas a que se manifestaran al respecto. También se convocó a una manifestación afuera de cada escuela, para expresarse a través de consignas, cartulinas con denuncias, fotos impresas en papel bond y carteles con consignas adheridas a las paredes externas de las escuelas.

Llevamos a cabo un seguimiento de las publicaciones de cada grupo, desde que emergieron hasta que disminuyó la producción casi por completo, lo cual tuvo una duración de aproximadamente dos meses y medio. Hicimos captura de pantalla de cada publicación y encontramos relatos, infografías que invitaban a las manifestaciones, fotos de los acosadores,

invitaciones a exponer sus experiencias y comentarios para alentar la participación política.

Todas las exalumnas solicitaron que sus publicaciones fueran anónimas y no se conocía quién dirigía cada grupo de Facebook. Solo una de las participantes indicó que se encontraba inscrita en una de las secundarias. No tuvimos acceso a las características socioeconómicas de las participantes, pero, por el contenido de las publicaciones, hipotetizamos que habían egresado de las secundarias al menos cuatro años antes, aunque algunas de ellas mencionaron que habían conocido a tal o cual maestro acosador 20 años atrás. Invitamos a las exalumnas a participar en entrevistas en línea, garantizando el anonimato, pero no accedieron.

Clasificamos las capturas de pantalla de las publicaciones de ambos grupos de Facebook de acuerdo con categorías descriptivas relacionadas con hostigamiento y acoso sexual, y también algunas relativas a violencia escolar. Elaboramos dos tablas para presentar dichas categorías y llevamos a cabo un análisis de contenido de los relatos expuestos en ambos grupos.

Para el análisis de contenido, realizamos codificación de los testimonios (desde ellos mismos) para identificar recurrencias en las temáticas, principales significados expresados en los relatos, posturas personales ante el hostigamiento y el acoso sexual, tipos de reflexión ofrecidos y visiones sobre sí mismas entre el presente y el pasado. En este sentido, si bien se codifica desde los testimonios textuales, el trabajo está orientado teóricamente por los referentes conceptuales expuestos antes, a través de una lectura iterativa que permite articular una visión integrada de conjunto. Así, el análisis realizado tomó una forma parecida a lo que Kvale (2011) llama “lectura teórica”, donde es menos importante seguir un método sistemático. Esto nos permitió ir más allá del mero parafraseo de los relatos, para destacar las características del esfuerzo reflexivo de las exalumnas ante el maltrato sufrido.

#### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En la tabla 1 incluimos las categorías en las que dividimos las publicaciones realizadas por las exalumnas en ambos grupos de Facebook. Asimismo, consideramos la frecuencia con la que cada categoría se presentó:

**Tabla 1**

*Categorías de los mensajes recopilados en capturas de pantalla*

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>
Denunciar a compañeros varones por violencia y acoso sexual	22
Denunciar a prefectos varones por hostigamiento sexual	20
Denunciar a maestros varones por hostigamiento sexual	19
Denunciar a maestras y prefectas por violencia hacia las alumnas cuando denunciaban hostigamiento y acoso sexual	12
Denunciar a compañeras por violencia escolar	2
Convocatoria a marcha	4
Difusión de pliego petitorio	1
Fotos de las convocatorias y de las manifestaciones afuera de cada escuela	32

Como se puede observar en la tabla, las exalumnas hicieron una mayor referencia a excompañeros, prefectos y docentes que habían incurrido en acoso y hostigamiento sexual, aunque también señalaron a algunas maestras y excompañeras que las habían violentado al aliarse con los hombres y desestimar sus quejas. En la tabla 2 ahondamos en los ejemplos que dieron para cada categoría que organizamos:

**Tabla 2**

*Ejemplos de hostigamiento, acoso sexual y violencia escolar*

<b>Categoría</b>	<b>Ejemplos</b>
Denunciar a compañeros varones por acoso sexual.	Tocamientos, miradas morbosas, tomar fotos debajo de la falda, burlas, difundir fotos de nudes, forzar a tener relaciones sexuales, golpes.
Denunciar a prefectos varones por hostigamiento sexual	Tocamientos, dar besos, llevarlas a lugares apartados, encerrarlas, mirar partes del cuerpo y hacer comentarios al respecto, pedir fotos de desnudos, pedir salidas, invitación a noviazgo.
Denunciar a maestros varones por hostigamiento sexual.	Tocamientos, miradas morbosas, mostrar pornografía, sentarse a las alumnas en las piernas, acariciar rostro, tomarlas de la cintura, cerrar la puerta del laboratorio con llave.
Denunciar a maestras y prefectas por violencia ante las denuncias que hicieron.	Regaños por vestimenta ajustada, decirles que eran las culpables por “llevarse” con los varones, denigrarlas con términos violentos.
Denunciar a compañeras por violencia escolar.	Burlas, golpes, aliarse con varones y difundir rumores.
Exalumnas que piden perdón por agredir a compañeras en el pasado.	Solicitan perdón por su actuar.
Convocatoria a marcha.	Aliento para manifestarse, cómo protegerse de agresiones, apoyo por parte de otras compañeras.

Ahora bien, si examinamos testimonios en los que plasmaron reflexiones y no solo descripción de los actos de acoso, retomamos el mensaje impreso en un cartel que se colocó en una pared exterior de una de las secundarias: “Vengo a defender mi Yo pequeña que, en su inocencia, se dejó tocar pensando que eran cariñitos. Fuera Pedro”. Pedro fue uno de los maestros reiteradamente señalado por hostigamiento, incluso por alumnas que lo tuvieron 20 años atrás. El mensaje del cartel implica un yo diverso, el del presente que analiza lo sucedido y destaca su agencia personal para cuestionar el hostigamiento; el del pasado al que se le piensa como alguien con una comprensión errónea de lo sucedido y confundida por el actuar del docente. Pero ese pasado no solo es personal, sino también propio de un sujeto de época para el cual no era posible discernir del todo cómo visibilizar el hostigamiento. Yoala así lo deja ver:

Yoala: “Pedro tiene años que acosa a las alumnas, e incluso en mi generación llegó hasta hostigar a los niños. Desde la generación de mi padre, el profesor siempre fue así, solo que en aquellos tiempos era tan normalizado que nunca se levantaron reportes. Un chico de mi salón se percató de cómo era realmente Pedro, de que las caricias y roces que tenía con varias de mis compañeras no era normal. Lo comenté con su mamá y su mamá lo reportó con mi tutora, en aquel tiempo, te hablo del 2016-2017 aprox, nunca se hizo nada”.

En su relato Yoala ubica el hostigamiento sexual del docente Pedro en una dimensión temporal: la época en que su padre fue alumno de esa secundaria, la generación en la que Yoala fue alumna y que, a pesar de que sólo habían pasado seis años, ella lo refiere como lejano (“en aquel tiempo”), y la época presente en la que Pedro ya fue denunciado en Facebook. A la vez, identifica que los actos de Pedro estaban normalizados de una manera que, aunque un compañero buscó denunciarlos a través de la intervención de su mamá, no se logró respuesta de las autoridades. En la organización de su relato Yoala destaca que, en el pasado, esa normalización del hostigamiento sexual no era interpretable como tal y eran los adultos (los padres de familia) quienes debían ejercer presión, pero todavía no se contaba con el “yo denuncio” virtual contra la violencia sexual en las escuelas que en la actualidad está bien sustentado e invita a las adolescentes a levantar la

voz, tal y como lo sugiere Roxana:

Roxana: “El maestro siempre cerraba la puerta del laboratorio con llave, y eso se nos hacía extraño...después se nos quedaba viendo demasiado raro y era muy incómodo...si pasan por algo así díganlo, no tengan miedo ¡estamos con ustedes!”

Para Roxana, su presente ya contempla otro sujeto de época: mujeres que tienen el derecho a alzar la voz y rechazar cualquier tipo de violencia. Evidentemente, no es una construcción individual; suponemos que Roxana ha participado en contextos sociales de práctica (virtuales y presenciales) en los que ya no se normalizan el hostigamiento y el acoso sexual, además de que se alienta a las jóvenes a denunciarlo. Al mismo tiempo, igual que muchas otras jóvenes expresaron en los grupos de Facebook que analizamos, Roxana ofrece una consigna: “¡estamos con ustedes!”, que da cuenta de un movimiento colectivo en el que ser mujer implica acompañamiento y apoyo compartido para enfrentar y tratar de resolver problemas.

Sin embargo, según las publicaciones de las exalumnas, en la época en que vivieron hostigamiento sexual, lo llegaron a padecer de manera individual y, con frecuencia, de manera sorpresiva. En ese tenor, Alinee denunció al prefecto Romero con el que estaba a solas:

Alinee: “El prefecto Romero calificó mi trabajo y cuando quise tomar mi cuaderno para ya irme a mi salón él me agarró del brazo y me dijo que si me podía dar un beso. En serio en ese momento me quedé congelada, no supe cómo reaccionar y él solo se acercó y me besó. Claro que él pudo notar mi expresión que era muy obvia, de incomodidad. Yo nunca acepté. Después de eso él se asomó a los laboratorios para ver si nadie había visto. Yo, en serio, estaba muy muy asustada y sacada de onda”.

Según su relato, Alinee dijo que el impacto fue fuerte y llegó llorando a casa, por lo que su mamá fue a reclamar, pero sin resultados. Ella continuó sintiendo miedo de ir a la escuela. Cuando Alinee se recuerda en esa circunstancia, lo que ve es a una adolescente sin capacidad de comprensión de lo que le sucedía y sólo envuelta en emociones de incredulidad y miedo. Fueron sus emociones desbordadas las que la llevaron a hablar con su mamá, pero no se logró construir una queja compartida y de denuncia que detuviera al prefecto, quien también fue señalado reiteradamente en las publicaciones como hostigador sexual.

Otra de las exalumnas se recordó con la capacidad de denuncia contra dicho prefecto, ya que habló tanto con el psicólogo que la atendía en la escuela, como con maestras, compañeros y con el director de entonces:

Lucía: “Yo hablé con el director y de verdad que le conté a quien se me cruzaba para que se dieran cuenta, pero nunca nadie hizo nada. Incluso busqué chicas que pasaran por lo mismo, pero nadie ni me creía, ni quería hablar)”

El relato de Lucía nos da a pensar que, en ese contexto de época, como hemos dicho, todavía no se avanzaba en atender a las voces de las adolescentes como para poner un alto al hostigamiento sexual. Lucía se presenta a sí misma movilizándolo su agencia personal, hablando con quien pudo para visibilizar al prefecto Romero, pero nadie la acompañó en su denuncia y terminó viéndose como persona sin credibilidad.

Además de denunciar a docentes y prefectos por hostigamiento sexual, las exalumnas incluyeron relatos en los que destacaron el comportamiento de acoso sexual que excompañeros tuvieron con ellas. Dinorah, por ejemplo, expone cómo un compañero la acosaba sexualmente y ella lo confrontaba, hasta que decidió exponerlo:

Dinorah: “Tiempo después me cansé de verlo, por lo que, con vergüenza, le conté a la prefecta Inés, y me dijo que era mi culpa por dejada y que ella no podía hacer nada (cuando realmente no dije nada por miedo y porque en el momento no asimilé lo que pasaba)... No sé si esto se lo haya hecho a alguien más, pero esa es mi historia y creo que cualquier chica que se relacione con él debe tener cuidado. Sé que la historia pareciera insignificante, pero creo que de haberse hecho algo al respecto, hubiera podido superar ese suceso”.

Para Dinorah su yo del pasado reflejaba confusión: disgusto, miedo, vergüenza; pero también se recordó como alguien con la fuerza para denunciar y pedir ayuda, sin conseguirlo, además de que la prefecta la culpabilizó. Ella piensa en su relato como un medio para denunciar y visibilizar a su agresor y prevenir a otras mujeres, además de cuestionar que se llegue a pensar que lo que le sucedió fue algo insignificante.

Pocas jóvenes recordaron que avisaron a sus papás sobre el acoso sexual que recibían por parte de sus compañeros; esos padres fueron a la escuela a quejarse, y también se acercaron a maestros y a directivos, pero la respuesta frecuente era que las adolescentes se

“llevaban así con los alumnos varones” o no “se daban a respetar”. La consiga de “darse a respetar” tiene una tradición cultural de largo alcance y se encarnó en los procesos de socialización y crianza de muchas mujeres. En la actualidad está siendo desestructurada en diferentes contextos de actuación, presenciales y virtuales, en los cuales las mujeres señalan directamente a los varones acosadores, e incluso ha ganado fuerza la consiga de “¡No es no!” en cualquier circunstancia.

Por su parte, Odalys también denunció en uno de los grupos de Facebook a un excompañero:

Odalys: “Fui agredida por Armando en forma psicológica y física. Por él sufrí *bullying* por parte de sus amigas y porque me manipuló para enviarme nudes, las cuales compartió con sus amigos”.

Odalys empleó términos que originalmente emergieron de investigaciones para analizar la violencia en las escuelas, pero que después fueron “descendiendo” al ser usadas por las personas en su psicología popular (Bruner, 1991), por ejemplo, las nociones de *bullying*, agresión psicológica y física, manipulación como parte del acoso. Se trata de un nuevo lenguaje que ha permitido a las mujeres denotar eso de lo que no se podía hablar porque no había términos para referirlo (y experimentarlo) y se vivía como sentimientos de extrañeza, miedo, vergüenza, malestar, para los cuales la consigna de “darse a respetar” no ayudaba en nada. Por otra parte, hemos constatado que la práctica de tomarse fotos de desnudos personales está muy difundida y valorada por las jóvenes, ya que es una manera de apreciar su belleza, más allá del rostro. Desafortunadamente, como le pasó a Odalys, ese yo digital expresado en nudes, trasciende rápido en los espacios virtuales afectando a las jóvenes que se ven expuestas lejos del contexto privado en el cual desean ser apreciadas.

Según las publicaciones de las exalumnas, las mujeres adultas de su época tampoco tenían voz y voto para detener a los docentes, prefectos y alumnos que ejercían hostigamiento y acoso sexual. Acorde con los relatos, dijeron que sí hubo maestras que las entendieron, pero que “no podían hacer nada”. Por el contrario, una maestra y una prefecta les llamaban la atención por su vestimenta. Frida se refirió a la maestra Rosaura:

Frida: “En un convivio llevé un pantalón de mezclilla, algo de lo más normal, y un suéter rojo de

esos pegados y me dijo que me pusiera un suéter más holgado ya que provocaba a mis compañeros ‘con esos grandes atributos que te cargas’ y con ese pantalón daba mucho a desear y le dije: ‘pues así es mi cuerpo, además ellos me tienen que respetar con lo que sea que me ponga’ y siguió diciendo que a mí me gustaba que me estuvieran viendo y faltando al respeto”.

La denuncia de Frida expresa la confrontación entre dos perspectivas acerca de qué significa ser persona, en este caso una adolescente, y la vestimenta que se considera adecuada. Está la perspectiva de la maestra, apegada a una visión cultural del cuerpo femenino como provocador y fuera de contexto (el escolar) por la vestimenta, y la de la adolescente que defiende su persona reivindicando un cuerpo que debe respetarse.

Para finalizar, consideramos la denuncia que hizo Rosely contra una excompañera de secundaria. Este testimonio nos parece importante por la denuncia en sí misma y por la respuesta de la excompañera agresora:

Rosely: “Nunca hablé de esto porque todo mundo la aprecia, pero hoy puedo decirte, Jenifer Mendoza, que fuiste mi agresora y hasta la fecha aún tengo problemas por todas las inseguridades que causaste en mí”.

A lo cual Jenifer Mendoza le responde con otra publicación: “Siento mucho hacer lo que hice, lamentablemente aprendí de ese error. Lamentable porque hice daño, pero afortunada porque aprendí de ello...yo estoy en deconstrucción, no me estoy excusando, solo estoy aclarando”.

Ambos testimonios dan cuenta de la movilización de sentidos que se plasmaron en Facebook. Para Rosely fue la oportunidad de presentar su yo herido hasta la fecha y destacamos el papel catártico de la publicación al dirigirse directamente a Jenifer; mientras que para ésta fue un espacio para repensarse y pedir disculpas. Seguramente Jenifer tiene ya alguna idea más precisa acerca de lo que es la violencia contra los demás, porque habla de sí misma como alguien que está “en deconstrucción”.

Como resultado de las movilizaciones en Facebook y la manifestación afuera de cada escuela, el directivo de una de ellas fue puesto a disposición de personal y al paso del tiempo reubicado en otra secundaria. El prefecto Romero fue removido de su puesto y se le ubicó en un departamento en el que no tiene contacto con las alumnas. Los demás docentes, prefectos y

maestras, recibieron llamadas de atención, pero sin mayor sanción. Cada escuela justificó que, si retiraban a sus docentes y prefectos, se quedaban sin personal porque no es fácil que les manden suplentes. Empero, pudimos atestiguar el surgimiento de una mayor vigilancia hacia el comportamiento de sus adultos y una preocupación para que no se volvieran a presentar situaciones como las denunciadas. La estructura de cada escuela se movió milímetros, por así decirlo, pero fue el inicio de una mayor sensibilidad contra el hostigamiento y el acoso sexual.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestros referentes conceptuales nos permitieron analizar los testimonios que las exalumnas colocaron en los dos grupos de Facebook, a través de los cuales denunciaron actos de hostigamiento y acoso sexual que sufrieron en su paso por la escuela secundaria. Los relatos nos mostraron una diversidad de roles (Bruner, 1991) que las jóvenes plasmaron: las sufrientes, las que tenían voz, las inocentes, las víctimas, las que alentaban a sus compañeras a no callar. Con cada relato reconstruyeron experiencias que tuvieron y que dejaron huella dolorosa en su persona (Larrosa, 2006). Para estas exalumnas ya es posible reflexionar y estructurar una denuncia en redes, saben participar en contextos virtuales y se apropiaron de la lógica de “no al silencio” para llevarla a una visión del pasado que tuvieron en sus escuelas.

Es importante destacar que la posibilidad de denuncia a través de Facebook se sostenía también en el anonimato que todas solicitaron. Para Di Napoli (2021) la virtualidad y el anonimato ofrecen seguridad a las estudiantes para no ser increpadas en el contexto virtual y el presencial, en sus propias escuelas o en sus comunidades.

Por otro lado, fue importante que las exalumnas distinguieran entre el yo inocente del pasado y el yo reflexivo del presente, porque dejaron claro que el hostigamiento y el acoso sexual en las escuelas secundarias se alimenta de la casi nula educación que las adolescentes mujeres reciben tanto en sus hogares como en las escuelas para estar alertas y entender, desde el inicio, que cualquier acto que sientan como incomodo o que atente contra su seguridad, debe ser detenido. Transitar entre contextos sociales de práctica (Dreier, 1999) les permitió a las exalumnas apropiarse

de recursos para denunciar a acosadores y así dar paso a una voz que se leyó en Facebook.

Los relatos también nos dejaron ver diferentes contextos de época, en cada uno de los cuales se practican consignas que han ido cambiando con el tiempo. Algunas han ido perdiendo fuerza moral, por ejemplo, la de “date a respetar”, y otras han ganado fuerza política como la de “¡No es no!”. Sin duda, la participación de las mujeres en movimientos y redes sociales en contra de consignas tradicionales ha ayudado a que emerjan nuevas formas de ser mujer, que exigen respeto y derecho a la libre expresión.

Sostenemos la hipótesis de que varias de las exalumnas tienen ya una participación política derivada de su paso por el nivel medio superior y superior<sup>2</sup>, lo cual favoreció que, al echar una mirada a su pasado, construyeran una intencionalidad no solo de denuncia, sino también de movilizar a las adolescentes de secundaria del presente para que no guarden silencio o que no se sientan solas porque, a final de cuentas, hay un yo virtual colectivo que les apoya.

Las escuelas secundarias tienen una estructura y funcionamiento jerarquizado y vertical. A diferencia de muchas escuelas de nivel medio superior y superior, no se alienta ni existen los márgenes de movimiento que posibiliten la escucha y manifestación de sus alumnos, hombres o mujeres. Por ello las denuncias tienen que ser canalizadas a través de los padres de familia, quienes incluso han logrado la expulsión de directivos cuando las problemáticas son graves.

Los docentes y prefectos denunciados en los grupos de Facebook que analizamos se amparaban en sus puestos de poder, el silencio y la no acción legal de sus autoridades. Las investigaciones que citamos al inicio dan cuenta de que en los niveles medio superior y superior estas condiciones de inmovilidad legal ante la violencia sexual están siendo derribadas. Los tenderos, la amplia actividad de denuncia en redes sociales, el cierre de las escuelas y la exigencia de medidas con perspectiva de género ante la violencia contra las mujeres ha impactado de tal forma que en muchas preparatorias y universidades hay protocolos de actuación, redes y grupos de docencia e investigación con perspectiva de género, actividades formativas y una

cultura de la denuncia importante. Se esperaría que este tipo de acciones descendieran a la educación básica.

A su vez, no dejamos de lado que varios exalumnos varones fueron reconocidos por las jóvenes como acosadores y también gozaban de la invisibilidad que tenían los adultos en las escuelas al no tomar medidas, o bien, justificar que las alumnas “se llevaban con ellos”. Sin duda, en el caso de los estudiantes de secundaria es necesario repensar la construcción de sus adolescencias desde la no violencia ni el acoso sexual hacia sus compañeras, algo que compete a la familia, la escuela y las perspectivas culturales que se manejan en diferentes contextos. Apostamos a que si los adultos en las escuelas secundarias están atentos y actúan en contra de comportamientos de acoso (cualquiera que sea), los estudiantes tendrán contención y una socialización respetuosa hacia sus compañeras.

Concluimos que el movimiento en redes sociales permite la construcción de un yo que denuncia y alza la voz, prácticas casi inexistentes entre adolescentes mujeres de escuela secundaria. Los testimonios que hemos considerado dan cuenta de la germinación de voces de oposición en la escuela secundaria contra actos de hostigamiento y acoso sexual. Una limitación del presente estudio fue que no pudimos corroborar y/o ampliar las perspectivas de las exalumnas dado que todas quisieron mantenerse en el anonimato. Habrá que estar atentos a las voces de las adolescentes de secundaria del presente e identificar si se van apropiando de una cultura de la denuncia contra el hostigamiento y el acoso sexual.

Es amplio el camino que queda para que las legislaciones en contra del acoso y el hostigamiento sexual en las escuelas (y en cualquier contexto social) se hagan válidas. Continúa siendo ardua la labor de promover una cultura de la denuncia y también que los procedimientos legales no sean pedregosos. Las distintas investigaciones citadas en el presente artículo apuestan por una legalidad hacia la integridad de las estudiantes, que estén libres de acoso y hostigamiento sexual, pero también reconocen las dificultades de todo tipo que existen.

---

<sup>2</sup> A algunas de ellas las conocimos y sabemos que continuaron con sus estudios.

## REFERENCIAS

- Blahopoulou, J., & Ortiz-Bonnin, S. (2022). El acoso sexual en las aulas universitarias: Evaluación de un taller de prevención y sensibilización. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(1), 1-11. <https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/4314>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Carrillo, M. R. y Carranza, G. C. (2019). Bajo la sombra del anonimato. Del muro de la denuncia al acoso y hostigamiento sexual en las IES. *El Cotidiano*, 34(216), 27-38. <https://www.proquest.com/openview/cfbff6f11af886d66152c5758340c267/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>
- Cerva-Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 137-157. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602020000200137](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200137)
- Chaparro, M. A. (2021). Acoso y hostigamiento sexual: Una revisión conceptual a partir de #MeToo. *GénErosos. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 28(29), 243-268. [http://bvirtual.ucol.mx/descargables/224\\_generos\\_29\\_articulo\\_9.pdf](http://bvirtual.ucol.mx/descargables/224_generos_29_articulo_9.pdf)
- Di Napoli, P. (2021). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la UNAM: genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19 (2), 1-27. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2021000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2021000200001&script=sci_arttext)
- Dreier, O. (1999). Trayectorias Personales de Participación a través de Contextos de Práctica Social. *Psicología y Ciencia Social*, 3 (1), 30-50.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, P. C. (2003). Análisis comparado de la problemática del hostigamiento sexual. *Otras Miradas*, 3(2), 83-95. <https://www.redalyc.org/pdf/183/18330203.pdf>
- González, A. G. (2018). Cuarenta notas sobre el delito de hostigamiento sexual en México a 20 años de la reforma que lo tipificó. Nuevos paradigmas éticos y jurídicos para su desaliento. *Alegatos*, 25(77), 63-78. <https://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/articulo/view/300>
- Hernández, H. C. A., Jiménez, G. M. y Guadarrama, T. E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 63-82. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000400004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000400004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia 1. *Revista de Educación y Pedagogía*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistayp/article/view/19065/16286>.
- Palumbo, M. y Di Napoli, P. N. (2019). #NoEsNo. Gramática de los ciberescaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (55), 13-41. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-81042019000100001&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-81042019000100001&script=sci_abstract&tlng=en)
- Pérez, A. G., Estrada, C. S. y Catzin, L. E. (2021). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios del sureste de México. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 10(19), 31-66. <https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/liminales/article/view/477>
- Pérez, C. G. (2014). Persona como categoría integradora desde una perspectiva sociocultural en psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 5-16.
- Poggi, F. (2019). Sobre el concepto de violencia de género y su relevancia para el Derecho. *DOXA. Cuadernos de Filosofía del Derecho* 42(1) 285-307. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r6522.pdf>

- Rodríguez, H. K. J., Rodríguez B. A. y Agoff B. M. C. (2023). Acoso y hostigamiento sexual en universitarias: emociones negativas ante estas formas de violencia de género y su afrontamiento. *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 32(63), 24-46. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2395-86692023000100002&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2395-86692023000100002&script=sci_arttext)
- Rosa, Al., González, M.F. y Barbato, S. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre las formas de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30(2), 231-259. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093909788347118>
- Sánchez, D.M. y Vega, V. J. C. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 49-60. <https://biblat.unam.mx/hevila/Cienciasdelainformacion/2003/vol34/no2/5.pdf>
- Vargas, E., Pérez. S. P. y Castro, R. (2020). Sexismo y su vínculo con la violencia escolar, un estudio en jóvenes universitarios. En E. J. Díez, y J. R. Rodríguez (Coord.) *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 145-156). Octaedro Ediciones.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Aprendizaje Visor.

# Opinión de los estudiantes de pregrado sobre sus profesores en el contexto del cambio curricular<sup>1</sup>

*Undergraduate students' opinions of their professors in the context of curricular change*

María Luisa **Cepeda-Islas**  
Irma Rosa **Alvarado-Guerrero**  
Ana Elena **del Bosque-Fuentes**  
Cynthia Zaira **Vega-Valero**  
María Esther **Rodríguez-de la Rosa**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Avenida de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,  
C.P. 54090, Estado de México.  
MÉXICO

Correo electrónico: mcepedaislas@gmail.com;  
irma.alvarado@iztacala.unam.mx; elena.delbosque@iztacala.unam;  
vegavalero@hotmail.com; delarosaesther0213@gmail.com

Tel. (+52) (55)56231205

Artículo recibido: 20 de septiembre de 2023; aceptado: 16 de noviembre de 2023.

## RESUMEN

Se presentan los resultados de una línea de investigación de un proyecto más amplio sobre el estudio de trayectorias escolares de estudiantes de pregrado en Psicología en una universidad pública, en el marco de la modificación del plan de estudios. El objetivo fue conocer la opinión del estudiantado sobre sus profesores y el impacto que puede tener en su desempeño escolar. Participaron 11 mujeres y 6 hombres pertenecientes a la primera generación que recibió la implantación del cambio curricular. La metodología fue cualitativa mediante la elaboración de una carta que los participantes escribieron en lo individual, a partir de 13 puntos guía, que en esta ocasión solo se analizan dos: ¿Qué opinan sobre el plan de estudios? y ¿Qué esperan de los profesores y de sus clases? El análisis de resultados refleja claramente la influencia de los docentes en el rendimiento académico y su opinión a través de diversos ángulos.

## ABSTRACT

We present the results of a line of research of a broader project on the study of school trajectories of undergraduate students in Psychology at a public university, within the framework of the modification of the curriculum. The objective was to know the opinion of students about their teachers and the impact it can have on their school performance. A total of 11 women and 6 men from the first generation to receive the implementation of the curricular change participated. The methodology was qualitative through the elaboration of a letter that the participants wrote individually, based on 13 guiding points, which on this occasion only two are analyzed: What do they think about the curriculum? and What do they expect from teachers and their classes? The analysis of results clearly reflects the influence of teachers on academic performance and their opinion through various angles.

**Palabras clave:** Opinión, universitarios, cambio curricular  
**Key words:** Opinion, university students, curriculum change

---

<sup>1</sup> Trabajo financiado por DGAPA. PAPIIME-PE302723

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra resultados parciales de una investigación más amplia relacionada al estudio de los factores que inciden en el desempeño académico del estudiantado de la licenciatura de psicología, de una universidad pública de cara a la modificación del plan de estudios. El objetivo general del proyecto fue analizar las trayectorias académicas de los alumnos de la generación 2017, con el fin de identificar la naturaleza de los factores asociados a la aprobación, reprobación y rendimiento escolar. Dicho interés se contextualiza en el marco del proceso de implantación de la puesta en marcha de la modificación del plan de estudios, en donde se presentaron desequilibrios, tensiones y contradicciones entre los protagonistas de la institución universitaria constituyendo un momento histórico de relevancia, por lo que se consideró necesario realizar el seguimiento paso a paso los procedimientos del alumnado, para identificar aquellos elementos que en un momento dado, obstaculizan la formación profesional y la eficiencia terminal, tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo.

Se parte de la idea de que el currículum educativo es un instrumento didáctico que circunscribe criterios, planes de estudios, metodologías, programas, todos y cada uno de los procesos que se utilizarán para proporcionar tanto a profesores, como al alumnado una formación integral y completa. También permite establecer una organización y control de las actividades que se desplegarán en el proceso educativo, con el objetivo de conducir las acciones académicas para alcanzar las metas formativas. Es un plan que influye de manera importante en la práctica docente (Hernández y García, 2017).

El análisis del currículum, la aplicación, así como las modificaciones en las instituciones educativas es actualmente un elemento fundamental para entender la dinámica de los procesos que se dan a lo interno de un salón de clases, pero también a lo interno de un centro educacional. Las relaciones entre cada uno de los dispositivos del currículum, relaciones bidireccionales y de interinfluencia, se contrastan desde la práctica educativa, así como también a través del rol del profesor y de los estudiantes, siendo estos últimos los evaluadores del accionar práctico de los docentes. Los alumnos son los que vivencian el currículum y aunque muchas veces no lo denominan parte fundamental de

cambio curricular, son ellos quienes lo viven día a día y lo estiman desde su aprendizaje, desde sus motivaciones, desde sus experiencias y vivencias.

En este sentido, la formación profesional como todo acto educativo, implica un proceso en el cual se da una serie de intercambios de enseñanza y de aprendizaje en donde, como ya se dijo, se involucran profesores y alumnos quienes están implicados de diferentes formas que pueden favorecer o limitar la construcción de aprendizajes respecto a la profesión que optaron para continuar sus estudios.

El cambio curricular se concibe como una forma de hacer una revisión exhaustiva de principios, estructura y funcionamiento del sistema educativo para renovarlo, democratizarlo y adecuarlo a los cambios acelerados, diversos y profundos que se generan en la ciencia y la sociedad (Ayala y Dibut, 2020).

Dicho proceso de modificación debe dirigirse a la formación de profesionales de la psicología que sean capaces de ejercer su labor bajo un enfoque humanístico, ético y científico fundamentado sobre las directrices teóricas y metodológicas propias de la disciplina. Esto requiere de actividades dentro del proceso formativo que le permitan al estudiantado relacionar eficazmente la teoría y la práctica, por lo que el papel del docente se considera relevante para facilitar los aprendizajes que se pretende que logren los futuros psicólogos.

Referimos de manera particular a estudiantes de la primera la generación que cursa un plan de estudios modificado después de un periodo de más de 30 años, aun cuando los docentes realizaron algunos cambios y actualizaciones a lo interno de las academias, no fueron formalizados hasta que se realizaron las acciones colegiadas y administrativas hasta lograr la aprobación de las instancias oficiales académico-universitarias.

Sin pretender ahondar en las características del plan de estudios anterior, sino poner en contexto al lector, es necesario considerar que tenía una carga significativa desde el enfoque conductual, por lo que la mayoría de los profesores que imparten las diferentes asignaturas fueron formados bajo este programa, por tanto, la modificación del plan de estudios implicó abrir las miradas teóricas hacia seis tradiciones y siete ámbitos de aplicación de la psicología, por lo que para algunos de los profesores con mayor antigüedad les fue un tanto difícil apropiarse de discursos teóricos diferentes a los

impartidos años atrás. Estas dificultades y contradicciones las vivieron los estudiantes de la generación estudiada, a partir de lo que surgen la pregunta de investigación: ¿cuál es la opinión y expectativas de los estudiantes sobre sus profesores y el impacto que puede tener en su rendimiento escolar?

La opinión de los alumnos respecto a un cambio en el currículo educativo puede variar significativamente y dependerá de diversos factores, como el tipo de cambio, la comunicación al respecto, la adaptabilidad de los estudiantes y sus experiencias previas (Hargreaves y Fullan, 2012).

En este sentido, se contempla que de todas las interrelaciones en el proceso educativo, la del profesor-alumno es una de las más significativas, por lo cual es de gran interés conocer la opinión y las expectativas de una muestra de estudiantes acerca del plan de estudios así como de sus profesores, porque esto permitirá acercarse a la comprensión del proceso educativo, como interactivo e intencionado, en donde el alumno se interrelaciona con todos los elementos mencionados, sobresaliendo la figura y relación con el profesor, probablemente como una de las más importantes y significativas (Bertoglia, 2005, Valerio y Rodríguez, 2017; Basto, 2017; Gargallo, 2008; Martínez et al. 2010; Carbonero, et al. 2009).

### **Relación docente y alumnos**

El estudio de la relación profesor-alumno, es un tema que se ha abordado de diversas posturas, se ha investigado usando distintas metodologías; desde encuestas a entrevistas, o preguntas abiertas, y en distintos ámbitos educativos sea educación primaria, secundaria, formación profesional o universidad. La percepción de los estudiantes sobre el impacto del cambio en su aprendizaje es crucial. Si perciben que el nuevo currículo mejora su experiencia educativa y les proporciona habilidades más relevantes, es probable que lo vean de manera más positiva y esta percepción depende en gran medida de la relación docente-alumno.

Conidi (2014), realizó un estudio cuantitativo a través de una encuesta, corroboró la tesis de que la relación entre el docente y sus alumnos es fundamental en la educación. Centrando su atención en la motivación y la función del profesor. En su estudio se determinó que éste es uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje. Por lo que es preciso,

en primer lugar, conocer qué factores personales condicionan la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse con las tareas académicas. Sólo conociendo tales factores y sus efectos es posible determinar qué modos de actuación del profesor pueden crear contextos favorecedores de la motivación por aprender.

Otro estudio que señala la importancia de la interacción profesor-alumno y su impacto en el aprendizaje, es el realizado por Covarrubias y Piña (2004); la investigación se enfocó en el punto de vista de los estudiantes sobre la representación que tienen de sus profesores y de cómo la relación con ellos afecta su aprendizaje. Observaron que para la mayoría de los estudiantes es importante, y hasta decisiva la influencia de algunos de los profesores en su aprendizaje. Específicamente, refirieron cuatro aspectos que resaltan como determinantes: el aspecto afectivo, el desempeño del rol del profesor, el contenido de la enseñanza y la manera de actuar del docente en situaciones de conflicto. Por otro lado, señalan que las características que afectan la relación son la personalidad y las actitudes que adoptan los profesores durante las clases. Cuando hay un vínculo empático, éste influye de manera positiva y determinante en el aprendizaje.

Sobre esta misma línea, Martínez y Del Bosque (2015), en un estudio con egresados de la Carrera de Psicología, sobre la opinión de sus profesores durante su trayectoria escolar, centraron su atención en la opinión sobre la forma de enseñar y las características de los “buenos” o “malos” docentes. Los datos indican que la opinión favorable es cuando en las actividades que llevan a cabo en clase, se observa que la planifican y presentan objetivos claros, muestran estrategias que les permite un adecuado manejo de los grupos y promueven la participación. De igual forma, los encuestados señalaron algunas características de personalidad en sus “buenos” profesores considerando que muestran disposición para atender las dudas, son amables, respetan las opiniones de sus alumnos y muestran un interés en que logren los aprendizajes esperados, además de que reflejan experiencia y conocimiento sobre los temas que se abordan en las asignaturas. Mientras que un “mal” profesor no cuenta con estrategias pedagógicas, son autoritarios, prepotentes y no se interesan en el aprendizaje de sus alumnos.

Estos hallazgos confirman lo que Rocha (2012) encontró en una investigación con un enfoque cualitativo, en la que se identificó que los alumnos resaltan las dimensiones de la personalidad del profesor de nivel superior, las características de las relaciones profesor-alumno, así como las características de la evaluación que emplean los profesores y el aspecto didáctico de la enseñanza, para designar a aquellos profesores buenos de los malos.

Desde la perspectiva de los alumnos se ha podido determinar que las características de la relación profesor-alumno manifestadas por medio de las actitudes que los profesores tienen en la interacción hacia ellos, así como las actividades académicas, tales como impartir la clase con ánimo, estar abierto a aceptar correcciones de los alumnos, el logro de una justa autoridad del profesor basada en el respeto, son las que valoran de forma relevante.

En el mismo sentido, en el estudio de García y Medécigo (2014) exploraron los criterios empleados por los alumnos para evaluar la eficacia e ineficacia docente a través de cuestionarios de evaluación en una universidad pública. Los resultados mostraron que los alumnos valoran el método de enseñanza y el dominio de la materia, así como la puntualidad y asistencia. También juzgaron los rasgos de la personalidad del docente. Por su parte, en la evaluación de ineficacia, los estudiantes le dieron mayor peso a la personalidad, y en segundo lugar al dominio del tema, al interés y motivación al enseñar, mencionaron docentes rígidos, autoritarios, déspotas, intolerantes, irrespetuosos y petulantes.

Con los estudios expuestos, no hay duda del papel fundamental que tiene el docente en el aprendizaje que logran los estudiantes, pero también en la posibilidad de que estos constituyan una opinión sobre su formación y sobre el cambio curricular (Nuñez del Río y Fontana, 2009). Razón por la cual el presente estudio, tuvo el objetivo de analizar la opinión que tienen los alumnos sobre el plan de estudios, lo cual permitirá identificar algunos aspectos relacionados con su sentir, misma que expresan de sus profesores en un contexto de cambio curricular.

## **MÉTODO**

El estudio tiene un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo a través del análisis de las narrativas. La

selección de esta metodología se debe a que concibe un entorno subjetivo, dinámico y formado por múltiples factores y se asume el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos de las realidades estudiadas (León, 2015). El aspecto descriptivo, destaca la comprensión y la interpretación desde los alumnos y su proceso de significación en el ámbito educativo concreto, con sus creencias, intenciones y motivaciones (Reynaga, 2003).

**Diseño:** Desde el punto de vista de Hernández, et al, (2010, p. 492), el diseño de investigación es el narrativo (León, 2015), el cual es caracterizado por ser un proceso de acopio de información por medio de relatos que refieren las personas sobre sus vidas y las de otros. Las fuentes de relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales (Sparkes y Devís, 2008). Se seleccionó la narrativa, ya que el objetivo es la interpretación de datos, y facilita la experiencia de la historia por parte del entrevistado (León 2015). Al estudiante se le posicionó como el informante clave para analizar el entorno que vivió en su formación académica.

**Participantes:** Se contó con la participación voluntaria de 17 estudiantes del 6° semestre de la licenciatura en psicología, 11 mujeres y 6 hombres. Perteneían tanto al turno matutino como vespertino. El criterio de inclusión es que fueran estudiantes del 6° semestre de la licenciatura de psicología. El criterio de exclusión fue que no pertenecieran a la institución. La preparatoria de procedencia corresponde al Colegio de Ciencias y Humanidades (7), a la Escuela Nacional Preparatoria (8), Preparatoria en línea de la Secretaría de Educación Pública (1) y un colegio privado (1).

**Instrumentos:** Narrativas elaboradas por los alumnos a partir de una carta, en donde relatan su trayectoria académica a partir de las preguntas detonantes que se les proporcionó.

## **Procedimiento**

Se invitó a varios alumnos a colaborar en el estudio por medio de sus profesores, y a quienes estuvieron interesados se les convocó a una reunión informativa. Una vez que los alumnos aceptaron participar, se les dio a firmar el consentimiento informado. El objetivo principal del consentimiento informado fue garantizar que los participantes comprendieran los detalles relevantes de la investigación y que otorguen su consentimiento voluntario para participar. Se incluyó el

tipo de estudio, el objetivo principal, datos del investigador responsable, y de forma general una descripción del procedimiento y la duración:

Posteriormente se formaron dos grupos, uno matutino y otro vespertino. Para cada grupo se realizó una sesión grupal de 2 horas aproximadamente. El guion para la elaboración fue solicitando a cada participante que escribiera una carta dirigida a una persona que ellos prefirieron. A partir de estas narrativas, se realizó una codificación abierta, se leyó cada una y se asignaban códigos a las ideas, temas o patrones emergentes, directamente de los datos sin imponer estructuras predefinidas. Se identificaron los temas centrales, buscando temas o patrones recurrentes en las narrativas. Además, se identificaron las narrativas más ricas y representativas que capturan la esencia de los temas emergentes. Estos se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1.**

*Puntos guía para la narrativa*

- 
- 1) ¿Tiene alguna relación su trayectoria en el bachillerato con su desempeño en la licenciatura?
  - 2) ¿Por qué eligieron estudiar psicología?
  - 3) ¿Qué opinan sobre el plan de estudios de la carrera?
  - 4) ¿Qué esperan de los profesores y de sus clases?
  - 5) ¿Cuáles son los mayores obstáculos que tienen para su desempeño académico?
  - 6) ¿Cuáles son los mayores apoyos que tienen en su desempeño académico?
  - 7) ¿Cuáles son los factores que han apoyado su formación profesional?
- 

En este reporte, se consideraron en el análisis los ejes 3 y 4, ya que el referir también la opinión que tienen sobre el plan de estudios, permite identificar algunos aspectos relacionados con la opinión misma que expresan de sus profesores, por lo que nos parece importante relacionar estos aspectos que inciden en la trayectoria de los estudiantes.

**Análisis de datos**

Una vez que se recabaron las cartas y para mantener el anonimato de los alumnos se le asignó un folio, el cual se utilizó para considerar el análisis de las narrativas. Cada una de las cartas se transcribió y todas se integraron a una base de datos en la cual se iban organizando de acuerdo con los ejes planteados en la tabla 1. Esta organización de la información se realizó por medio del análisis y discusión grupal de los investigadores, de cada tema o idea principal que se obtuvo de las narrativas. El análisis se enfocó en la opinión de los alumnos sobre el plan de estudios” y la “opinión acerca de los profesores”.

El análisis consideró los siguientes elementos:

¿Cuál es el mensaje o argumento?

¿Cómo lo comunica él o ella?

¿Utiliza hechos, detalles específicos y / o palabras cargadas de emoción para hacerlo?

También se tomó en cuenta la información de antecedentes:

¿Influyen los antecedentes del alumno en lo que dice o en cómo lo dice?

¿Cómo afecta el destinatario en la forma en que está escrito?

¿Informa sobre acciones y/o creencias?

¿Qué preguntas pueden y no pueden responderse desde esta fuente?

Posteriormente se realizó el armado de categorías y subcategorías considerando.

**RESULTADOS**

A continuación, se presenta el análisis que se realizó sobre lo que los estudiantes refirieron sobre el plan de estudios y la opinión y expectativas sobre los profesores.

Opinión del plan de estudios:

De los 17 participantes, cinco no expresaron opinión sobre este tema, nueve de ellos manifestaron desagrado sobre el plan de estudios. En este sentido encontramos diversas opiniones, por ejemplo, el participante 2 mencionó:

...” no es un plan sino un bosquejo, con demasiados huecos, demasiadas fallas, falta mejor organización, más estructura y contemplar demasiados aspectos”.

Por otra parte, cuatro alumnos apuntaron que el problema central son los profesores en el sentido que no conocen el plan y omiten temas porque no les gustaba (participante 4).

“...me gustaría que mis profesores fueran más involucrados y que en vez de que se esten quejando de lo mal que esta hecho el plan de estudios encuentren la manera de que aprendámos más”

Estas acotaciones reflejan la influencia que los comentarios de los profesores pueden tener sobre la percepción que los mismos estudiantes se van formando del plan de estudios que corresponde a su formación; sin embargo, como menciona el participante 4, los estudiantes esperan que los profesores se involucren en los contenidos del plan curricular y así transitar en su formación logrando los aprendizajes esperados.

Con relación a los enfoques teóricos que el nuevo plan de estudios incluye y que no son los que algunos profesores dominan, el participante 5 señaló que:

...“los profesores se niegan a dejar su pasado conductista y dejan a medias los conocimientos de las otras tradiciones...”

Mientras que el participante 7 dice:

...“observa un choque dogmático entre posturas filosóficas, éticas y religiosas lo que afecta la forma de pensar y lo que tenía, por cierto genera dudas”.

De igual forma, se aprecia influencia de las opiniones de los profesores sobre el plan de estudios en afirmaciones como la que ofrece el participante 9:

...“los profesores decían que el plan de estudios está horrible y que no iban a aprender nada, en el tercer año me doy cuenta que no estaban errados”.

En estos ejemplos se observa que algunos docentes están aferrados a una postura teórica que conlleva a evitar los contenidos de otras posturas, por lo que los alumnos terminaban con pobres conocimientos de aspectos teóricos y metodológicos que les hacían considerar que no aprendían y, por lo tanto, el plan de estudios no permitía la posibilidad de aprender sobre la profesión.

Otro aspecto que encontramos y que es muy importante refiere opiniones dirigidas en el sentido de que las materias teóricas y metodológicas son muy repetitivas (participante 5)

...“el plan es un caos.. hay asignaturas sin créditos

pero que si puede afectar a la seriación”.

Por otro lado, tres participantes tuvieron opiniones más medidas, por ejemplo, el participante 6, dijo que: ...“el plan de estudios está bien pero la administración no”

Al igual que el participante 14 quien afirma:

...“el plan está bien, tiene cosas por mejorar, me gusta, aprendes haciendo”...

El participante 9, refirió que sintió incertidumbre por ser de la primera generación de este plan de estudios y se sintió como “conejillo de indias”, lo que le hizo sentirse “muy triste”, pero resuelve diciendo que se tiene que adaptar y sacar lo mejor de ello. En un sentido similar el participante 12 dice que el principal problema son los profesores y por eso reafirma ser autodidacta.

Los comentarios anteriores dejan ver cierta resistencia por parte de algunos profesores para poder apegarse lo que ahora el plan de estudios refiere como temas importantes en la formación de los psicólogos, principalmente en torno a las diferentes posturas teóricas; los comentarios que hacen sobre el mismo plan, con la resistencia que se deja ver, influye de manera importante en la opinión que van constituyendo los estudiantes sobre su formación profesional, ya que ésta se relaciona con los comentarios que escuchan de sus profesores sobre los contenidos que se abordan en los programas, y que, según el profesor que se trate, puede ser que no se revisen en clase.

### **Opinión acerca de los profesores**

Además de lo que los estudiantes señalan sobre el plan de estudios y que permea la voz de sus profesores, la opinión que se forman de ellos también es un factor importante en su trayectoria escolar. En la literatura especializada se señala que la percepción y las expectativas del estudiante dependen de diversos factores, entre las que destacan un clima escolar positivo y variables académicas (Covarrubias y Martínez, 2007).

En relación con la percepción que los estudiantes tienen sobre sus profesores, la mayoría espera que sus profesores sean más comprometidos y dinámicos, por ejemplo:

“Me gustaría que se comprometieran más con su clase, que la hicieran más dinámica, que te contagiaran su gusto por la psicología, no sé, que te enseñaran pros

y contras y que no solo criticaran una u otra teoría” (participante 2).

...”me gustaria que mis profesores fueran más involucrados y que en vez de que se esten quejando de lo mal que esta hecho el plan de estudios encuentren la manera de que aprendámos más” (participante 4)

En los comentarios anteriores, de nuevo refieren las críticas que sus profesores hacen del plan de estudios, sin embargo, se observa la necesidad de tener profesores que se interesen por su aprendizaje, que puedan ser profesores comprometidos con su función para enseñar contenidos que aporten en la formación como psicólogos.

También hay estudiantes que reconocen que hay buenos profesores, que fueron un apoyo en sus aprendizajes y en su formación en la carrera.

“Aunque me gustaria aclarar que no se dio el caso con todos los maestros, pues, algunos nos orientaban si queríamos saber mas de cierto enfoque o tema; y esto fue algo de suma importancia ya que el papel del profesor juega como un factor importante en la formacion de los alumnos, al guiarlos y otorgar las herramientas necesarias para el quehacer profesional del psicólogo” (participante 10)

Otro comentario relacionado es el del participante 11, quien señala:

“Afortunadamente durante mi estancia aquí me he encontrado con profesores que además de contribuir en la construcción de mi conocimiento, han sido ejemplo de actitud y visión profesional para mí, generalmente digo que “cuando sea grande”, aspiro a ser un poco como ellos. Me han enseñado más sobre respeto, compromiso, actitud humanista y la práctica efectiva y “correcta” del psicólogo, además de que han cumplido con mis expectativas en cuanto a conocimientos y estrategias pedagógicas se refiere, incluyendo a los profesores de las tutorías”...

Estos comentarios son de gran importancia en el sentido de que los profesores llegan a ser una guía, incluso un modelo a seguir para algunos de los estudiantes. En este caso, la actitud a aclarar dudas o ampliar información para que se dé el conocimiento, así como la disposición y el interés para que sus alumnos aprendan, suelen ser aspectos que valoran los estudiantes.

A pesar de estos comentarios que refieren de

manera positiva a algunos de los profesores, también algunos estudiantes hacen señalamientos de aspectos negativos del rol del profesor, por ejemplo, el participante 8 menciona:

“... la mayoría de los profesores no están preparados para ser docentes o si tienen mucho conocimientos no están dispuestos a compartirlos con los estudiantes”...

Mientras que los participantes 4 y 5 señalan lo siguiente:

...”algunos profesores no conocían algunos temas e incluso se saltaban ciertas teorías sólo por el simple hecho de que no les gustaba, además de que la parte teórica era muy repetitiva y poco aprendida” (participante 4)

...”hay profesores que se niegan a dejar su pasado conductista y dejan a medias los conocimientos de otras tradiciones teóricas” (participante 5)

En términos generales, los estudiantes reconocen la necesidad de modificar el rol del docente, el cual permitiría dar respuesta puntual a las demandas del nuevo currículo lo cual concuerda con lo señalado por Soto y Torres (2016).

Las narrativas de los alumnos reflejan que la percepción del rol de profesor es muy influyente para los alumnos y suponemos que depende también de su historia o trayectoria académica. Estas percepciones son tanto positivas como negativas, cabe mencionar que aun cuando los alumnos lo reconocen como un agente influyente, éstos llegan a cuestionar sus acciones dentro del salón de clase. Asimismo, se observan diferentes posiciones que van desde los comportamientos de los docentes, hasta la forma de pensar y de evaluar los acontecimientos escolares de sus maestros.

## **DISCUSIÓN**

El presente trabajo se realizó en el contexto de la aplicación de la modificación curricular del plan de estudios de la licenciatura en Psicología de una universidad pública, siendo la primera en experimentar el cambio, en donde nos interesó conocer las opiniones y expectativas de los alumnos, lo que seguramente puede llevar a la reflexión de la actividad docente, tomando como punto de partida la voz del estudiantado para dialogar sobre cuestiones relacionadas a sus experiencias en las clases, la opinión sobre las asignaturas, de su formación profesional, de los

profesores y del plan de estudios, todo esto en un ejercicio de escucha atento y constructivo.

En los resultados encontramos que la mayoría de las opiniones de los alumnos respecto al plan de estudios tiene una connotación negativa ya que expresaron desagrado con afirmaciones tales como: “es un caos” hay “asignaturas repetitivas”, hay “huecos”, “no es un plan, es un bosquejo”. Estos datos coinciden con lo que señalan Chaveri, et.al (2022) respecto a que no se evitó el efecto del docente, porque las opiniones del plan de estudios invariablemente llevaban a referencias directas de los dichos y la acción docente, ya que encontramos afirmaciones reiteradas acerca de que les gustaría que “sus profesores fueran más involucrados y en lugar de quejarse de lo mal que está el plan, encontrar la manera de enseñar más” o “la mayoría de los profesores no están preparados para la docencia”.

Todo lo anterior puede ubicarse como parte de la resistencia de la comunidad al cambio, por un lado, un sector de profesores de 1° a 4° semestre no estaba de acuerdo en la modificación curricular dedicando una buena parte del tiempo en hacer comentarios negativos, por otro lado, los alumnos también tenían resistencia al manifestar que se sentían como conejillo de indias y que tenían la percepción de que no estaban aprendiendo a ser psicólogos. No obstante, se debe tomar en cuenta que estos procesos han sido reportados por otros autores en varias instituciones (Tanji, et al. 2008; Morales et al., 2022; Chaveri, et al., 2022; González, 2006) que involucran cambios que no tienen un principio y fin acotado, sino que es permanente la necesidad del cambio curricular porque implica la búsqueda de planes y programas que respondan a las necesidades de la sociedad, de manera que la formación profesional responda o incluso se adelante a los escenarios que los futuros profesionales enfrentarán (Pizarro et al, 2013).

Así pues, respecto al segundo eje de análisis, sobre la opinión y expectativas de los alumnos respecto a sus profesores, observamos descontento hacia la labor docente, reportando que observaron falta de interés hacia los estudiantes, falta de compromiso en la enseñanza. Sus expectativas eran encontrar mayor calidad en el ejercicio docente además de que los profesores dejaran a un lado su tradición teórica en la que estaban formados y se abrieran a otros temas que incluía el programa, pero que no se sentían expertos.

Resultados similares los reporta Torrado et al. (2018) en donde investigaron las experiencias en la implementación de la disciplina de bases Biológicas en Medicina el plan D, en donde los profesores manifestaron resistencia al cambio. Se debe señalar que encontramos opiniones favorables por parte de los alumnos hacia algunos profesores, en el sentido que reconocieron que tuvieron “buenos” maestros quienes les dejaron huella positiva tanto en la formación profesional como en el desarrollo personal y señalaron la suma relevancia del papel del profesor en la formación de los alumnos.

Otro tema que es de llamar la atención es que aun cuando los alumnos manifestaron descontento hacia el plan de estudios y a los estilos docentes de sus profesores, no encontramos algún impacto negativo en el desempeño escolar, 16 alumnos estaban en condición escolar regular, con promedios semestrales de 8, 9 y 10. Más bien, lo que observamos es que algunos alumnos reportaron que después de sentirse desanimados por el plan de estudios y sus maestros, decidieron seguir adelante y aprender por su cuenta de manera autodidacta o buscar otras opciones para llenar los “huecos” en su aprendizaje tales como formar grupos de estudio entre pares, en donde se ayudaban mutuamente a resolver dudas relacionadas a las asignaturas teóricas o metodológicas, lo cual nos muestra un nivel de madurez y de inteligencia para resolver problemas y sobre todo un interés y compromiso por su formación profesional. Estas estrategias colaborativas muestran un nivel de madurez y de inteligencia para resolver problemas y sobre todo un interés y compromiso por su formación profesional, estrategias que como plantean Norzagaray, García y Valenzuela (2021) el docente podría rescatar y guiar como forma de aprendizaje.

Aunado a esto, los alumnos mencionaron que a partir que cursaron el 5° semestre y que pudieron elegir el ámbito y tradición, estuvieron más motivados porque las prácticas en los diferentes contextos profesionales los enfrentó a la necesidad de investigar más y sintieron que estaban haciendo algo importante por los usuarios que atendieron dado que evaluaron diversos problemas y los pudieron solucionar, con herramientas profesionales, contribuyendo a la sociedad.

## CONCLUSIONES

La información que resultó del análisis de las narrativas elaboradas por los alumnos concuerda con lo observado en otros estudios (Beltrán y Pérez, 2005; Secadas, 1962; Martínez y Del Bosque, 2015), los cuales señalan como rasgos principales de los profesores: conocimiento de la materia, sentido de la disciplina, auto-control, consideración del alumno, entusiasmo, magnetismo o adaptabilidad. Pero las características más salientes fueron: aptitud pedagógica, actitud, interés por el alumno, mentalidad abierta, autoridad, preparación, equidad, estabilidad emocional, vocación por la enseñanza y apariencia física.

Al igual que Secadas (1962), consideramos que las características del profesor se pueden agrupar en dos áreas complementarias: una sería la afectiva-emocional y la otra la intelectual-directivo. La primera formada por rasgos como aceptación, solicitud y comprensión. Y la segunda por rasgos tales como acompañamiento de los contenidos escolares, eficacia y recursos didácticos. Creemos también que, en los últimos años de la carrera, los alumnos parecen valorar más el área intelectual-directivo, de manera que el estudiante buscaría en el profesor más el conocimiento que la comprensión, más la orientación didáctica que la relación cordial, aunque ambas cosas interesan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Beltrán, 2001).

Un aspecto interesante del análisis realizado en este trabajo es que los alumnos se ven influidos, en parte, por sus experiencias educativas. Esta afirmación ha sido reportada por los estudios de Hofer y Pintrich (1997), quienes sugieren que el desarrollo intelectual en la universidad está influido por la integración paulatina de características personales y formas de pensar, las cuales resultan en una conciencia madura, más profunda, para enfrentar las complejidades del conocimiento académico.

Ante el compromiso como docentes de acompañar y guiar a los futuros profesionistas, resulta importante atender no solamente los aspectos curriculares de la disciplina, los cuales, partiendo del hecho de que fueron trabajados por un grupo de expertos en donde participaron profesores que imparten las asignaturas, hay una certeza de que tienen una razón de estar incluidos en un plan de estudios; también es muy importante reflexionar sobre la función que se tiene como profesor, por lo que el compromiso en esta labor,

los conocimientos disciplinares, así como los conocimientos didácticos o pedagógicos, además de las propias características de personalidad y las actitudes que se manifiestan ante los temas académicos y ante las diferentes situaciones que acontecen en las aulas, son de gran relevancia para el rendimiento de los estudiantes.

Los resultados y el análisis de los datos en esta investigación son muy importantes para abrir líneas que permitan, por un lado, indagar más sobre la relevancia de la interacción profesor-alumno en la formación profesional y, por otro, realizar algunas acciones que permitan e inviten a la reflexión de los profesores sobre su función y el impacto que puede tener en la formación de los psicólogos, no solamente en cuanto a contenidos disciplinares, sino también en las actitudes hacia los diferentes elementos que la profesión atiende; en este sentido, una posibilidad de trabajar con los profesores puede ser a través de la investigación – acción – reflexión.

Asimismo, hay factores relacionados con las características del propio alumno, tales como el auto-concepto para el aprendizaje, las estrategias para aprender, la interacción que tiene con sus profesores y compañeros, así como la concepción que tiene sobre su profesión, aspectos pueden ser precisos para nuevas líneas de investigación.

## REFERENCIAS

- Ayala, R. C., & Dibut, T. L. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Conrado*, 16(75), 93-102. Recuperado en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000400093&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400093&lng=es&tlng=es).
- Basto, R. (2017). La función del docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento [Sesión de congreso]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis Potosí, México.
- Beltrán, J.A. (2001). Educación de calidad en la sociedad del conocimiento. En J.A. Beltrán, M. Nicolau, J. & Mélich E. I. Camacho; *Respuestas al futuro educativo*. Bruño.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1, (1), 79-114.

- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno desde la visión de los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*, IV (1), 57-73.
- Carbonero, M.A., Reoyo, N., González, E. Antón, L.J.M. y Marugan, M. (2009). Profesor-alumno, claves motivadoras en la E-S.O. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 267-274
- Chaveri, D. Redondo, M.J., y Ruiz, D. (2022). Perspectiva estudiantil sobre el plan de estudios de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Actualidades investigativas en Educación*, 22 (1), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v22il.47467>
- Conidi, M. Ch. (2014). La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno. (Tesis de maestría. Universidad Internacional de La Rioja). *Recuperado en* [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara\\_Conidi.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=1)
- Covarrubias, P. y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Revista Perfiles Educativos*, 29 (115), 49-71.
- Covarrubias, P.P. y Piña, R. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- García, J.M. y Medécigo, S.A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de profesores. *Perfiles educativos*, XXXVI (143), 124-139. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44026>
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, (241), 425-445. [revistaderedagogia.org](http://revistaderedagogia.org)
- González, M.I. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9(2), 95-117.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Editorial Mcgraw-Hill.
- Hernández, S. C. y García, G. B. (20-24 nov, 2017). Currículum y práctica docente: hacia una educación transformadora [Sesión de congreso]. XIV Congreso de Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis Potosí, México.
- Hofer, B.K. y Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories. *Review of Educational Research*, 67, 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- León, L. G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Praxis Investigativa ReDIE*. 7 (13), 85-92.
- Martínez, M. A. y Del Bosque, A. E. (2015). Psicología. En: N.Y. Ulloa (coordinadora). *La Docencia puesta en prueba; la opinión-percepción de los egresados*. FES Iztacala, UNAM.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 220p.
- Morales, M.M., Hickman, H., Cepeda, M-L., Alarcón, M.E., Bautista, M.L. (2022). Transición a un nuevo plan ¿Qué opinan los estudiantes del desempeño docente?. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 8(01). <https://doi.org/10.22402/j.rdiptycs.unam.e.8.01.2022.425>
- Norzagaray Benítez, C. C., Sevillano García, M. L., & Valenzuela, B. A. (2021). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: La perspectiva del estudiante de psicología. *Riaices*, 3(1), 59-68. <https://doi.org/10.17811/ria.3.1.2021.59-68>
- Núñez del Río, C. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación del aprendizaje en los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 257-269. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11501>
- Pizarro, S., Valenzuela, C. y Vera, C. (2013). Establecimiento de un modelo educativo institucional para la orientación del proceso de innovación curricular de las carreras de la Universidad de Playa Ancha. *Palabra clave*, 2 (2), 40-48.

- Reynaga, S. (2003), Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En R. Mejía, y S. Sandoval. (Coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Rocha, Ch. (2012). La docencia universitaria desde la perspectiva de los alumnos frente a la de los profesores. *Revista Innovación Educativa*, 12 (58), 91-118.
- Secadas, F. (1962). Psicología y enseñanza. *Revista de la Universidad de Madrid*, 41, 146-186.
- Soto, O. J. y Torres, G. C. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 51. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5797>
- Sparkes, A.C.; Devís, J. (2008). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En: W. Moreno, (Ed.). *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. (p. 43-68). Funámbulos, Editores.
- Tanji, S, Monteiro Dantas, C.M., Albuquerque, V.S. Felipe, K.C y Martucelli, E.T.S. (2008). Proceso de cambio curricular del curso de graduación en enfermería de la UNIFESO: potencialidades y vulnerabilidades. *Enfermería global*, 8(2), 1-13.
- Torrado, S.P., Galano, Z., Sotomayor, O.-d., Rubio, D., Pérez, N. (2018). Experiencias en la implementación de la disciplina Bases Biológicas de la Medicina en el plan D. *Revista Información Científica*, 97 (1). 155-164.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM-FES Iztacala. (2015). Plan de estudios de la licenciatura en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Recuperado en* <http://www.psicología.iztacala.unam-mx>
- Valerio, G. y Rodríguez, M. C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa*, 17 (74), 109-124.

# Una reflexión fenomenológica en torno a la psicología educativa

## *A Phenomenological Reflection on Educational Psychology*

Pedro **García-Torres**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
Av. Jardines de San Mateo s/n, Sta Cruz Acatlan, 5  
3150 Naucalpan de Juárez  
MÉXICO

Correo electrónico: gobiernateyhereda@gmail.com

Artículo recibido: 20 de octubre de 2023; aceptado: 20 de noviembre de 2023.

### RESUMEN

Mi objetivo es plantear una incursión del método fenomenológico, desarrollado por Edmund Husserl, dentro del ámbito educativo, exponiendo sus posibles aplicaciones en la psicología educativa. Por este motivo 1) expondré las formas de verificación de conocimiento por las que, de acuerdo a un análisis fenomenológico, podemos alcanzar una objetividad con base en la intersubjetividad, 2) comentaré dos formas en las que se ha abordado la educación en nuestro país y 3) concluiré señalando la importancia de considerar las divergencias entre la voluntad de educar y de conocer. Puntualmente busco hacer énfasis en la posibilidad de una investigación interdisciplinaria que evalúe la aplicación del análisis fenomenológico en distintas ramas de la educación y la psicología educativa.

### ABSTRACT

My objective is to propose an incursion of the phenomenological method, developed by Edmund Husserl, within the educational field, exposing its possible applications in educational psychology. For this reason, 1) I will present the forms of knowledge verification through which, according to a phenomenological analysis, we can achieve objectivity based on intersubjectivity, 2) I will discuss two approaches to education in our country, and 3) I will highlight the importance of considering the divergences between the will to educate and the will to know. I conclude by emphasizing the possibility of interdisciplinary research that allows for evaluating the application of phenomenological analysis in various branches of education and educational psychology.

**Palabras clave:** Educación, fenomenología, método, intencionalidad, ciencia, persona, empatía, México. **Key words:** Education, phenomenology, method, intentionality, science, person, empathy, México.

## INTENCIONALIDAD FENOMENOLÓGICA

La Fenomenología es un método de investigación planteado por Edmund Husserl, el cual permite desarrollar en cada quien una intuición que haga evidentes diversos objetos de estudio y sus posibles sentidos, suspendiendo presuposiciones no evidenciables y con la finalidad de realizar una posterior descripción y conformación científica (Husserl, 2013, pág. 120). Para llevar a cabo este método dirigido a una reflexión sobre la psicología educativa, iniciaré distinguiendo una doble característica de la intencionalidad.

Cuando pensamos o imaginamos algo —yo elijo una persona zapateando, tú elige lo que tú quieras como el caballo de Alejandro Magno o tu cena de ayer— por un lado podemos identificar aquello imaginado con el término *noema* —en mi caso la persona zapateando, ¿tú qué estás imaginando?— y por otro lado a mí ejecutando la acción imaginativa con el término *noesis*. (Husserl, 2013, pág. 304).

Parece obvio pero es indispensable notar que ambos caracteres, noema y noesis, lo imaginado y el estar imaginando, son correlativos, término que en fenomenología refiere a que al suceder uno, sucede el otro: si hay algo imaginario, hay alguien que lo imagina; si hay un pensamiento o se piensa algo sobre un objeto, hay alguien que lo piensa (Husserl, 2013, pág. 217). Pero esto no sólo ocurre con los pensamientos o imaginaciones.

## ESTRATOS INTENCIONALES

Husserl propone el método fenomenológico como un método científico a partir de una comprensión intencional, realizada desde un cuerpo que en cada caso es el propio. Para ello, notemos que intencionalmente podemos A) dirigirnos a algo a partir de nuestro cuerpo, o B) estar dirigido a sucesos identificables en nuestro cuerpo (Husserl, 2014, pp.192-200); destacando que nuestros 1) actos de significación, 2) captaciones de cambios y 3) actos de voluntad, varían su sentido según nos dirijamos desde A o desde B.

Puedo llevar a cabo actos de significación a partir de representaciones mentales que suceden en mi imaginación auditiva, visual, táctil, etc. Puedo imaginar algo con sentido significativo a partir recuerdos comunes, como en el ejemplo de la persona zapateando, pero también puedo dirigirme al propio

acto de significar y notar implicaciones lógicas, o bien poner atención al punto de perspectiva desde el cual imagino: de frente, de perfil, cenitalmente, etc (Husserl, 2013, p.90). Todos estos actos suceden con base en nuestro cuerpo, específicamente en nuestro cerebro, pero no pueden ser identificados al dirigir la mirada a dicho órgano: sólo podríamos significar que por ese órgano y sus reacciones pensamos o que pensamos por ese órgano. Por otro lado puedo realizar actos de significación a partir de lo percibido desde mi cuerpo, lo cual no investiga las formas en que sucede el significar, sino lo significable que percibo, primero sensorialmente, y luego como objetos y otros cuerpos (Husserl, 2014, p.108). Aquí encontramos la diferencia entre ciencias abstractas, como la matemática o la lógica, y sus campos de aplicación, como la física o la química, cada una con sus formas de dirigirse a lo material desde sus modelos científicos.

Con respecto a la captación de cambios desde el cuerpo, notamos que lo damos por hecho al considerar otros objetos a partir nuestros sentidos corporales. Cada percepción sensible se da a un sentido corporal y en cada sensación es destacable una duración. A su vez, puedo notar cambios *en* mi cuerpo sin que necesariamente pueda señalarlos literalmente en alguna parte del cuerpo (Husserl, 2014, pp.184-193): encontramos las emociones que identificamos también en una duración y que a veces nos pasan desapercibidas, pero que poniendo atención a nuestro estado emocional podemos notar los cambios en la cualidad de la emoción actual. La variedad de cambios que podamos notar en nuestro cuerpo o desde nuestro cuerpo es muy diversa y nos piden un momento de atención para notarlos (Husserl, 2014, p.224).

Independientemente de que la duración de algo sea identificable por medio del cuerpo o en el cuerpo, es posible identificar distintas cualidades en la propia temporalidad: una carácter actual, siempre fluctuante y que nunca se detiene; otro que siempre está dejando de suceder, al cual podemos identificar como retensivo; y una cualidad de siempre estar comenzando a suceder, que podemos identificar como protensiva (Husserl, 2013, p.251).

Por último, diferenciamos las imágenes que sólo captamos (Husserl, 2013, p.403) —como sucede en los sueños pasivos o al ver videos cortos en internet—, de las que ejecutamos de manera voluntaria —como en

los sueños lúcidos, o en mi ejemplo de una persona zapateando, o al calcular el tamaño del cateto opuesto de un triángulo rectángulo, a partir de su ángulo y cateto adyacente—. Identificamos que estos últimos actos son realizados por voluntad sin tener que mover la musculatura corporal, pero también identificamos que podemos realizar actos de voluntad desde y con nuestro cuerpo, al grado de poder mover otros cuerpos a partir del propio (Husserl, 2014, p.191).

Estos 3 estratos fenomenológicos nos permiten notar que existe una correlación intencional diferenciable en cada uno, independientemente de las intrincaciones que lleguen a tener, o de su sentido *desde* un cuerpo o *en* un cuerpo.

Por costumbre y comodidad, es posible expandir los conceptos de sujeto y objeto a cada estrato de correlato intencional, por ejemplo en actos de significación, asemejando *sujeto* al acto noético y *objeto* al noemático, pero faltaría poner atención a que ésto sería una forma más equívoca de hablar, ya que en sentido literal con estos términos estaríamos hablando de 3 formas de sujeto distintas y no específicamente de 3 modos en que un ser humano puede destacar distintos correlatos, además de que la idea de un sujeto siendo su propio objeto se vuelve resbaladiza al ir profundizando en la reflexión, por lo que será preferible intentar erradicar la comodidad y la costumbre en pos de la claridad (Husserl, 2013, pp. 395-400).

Al notar que podemos diferenciar A) estos 3 estratos, B) la duración y los distintos momentos en cada uno de ellos y C) que alegremente para cada quien y desde su corporalidad puede aplicarse una noción de coordenada cero dentro de un espacio circundante — desde el cual siempre percibimos objetos direccionalmente (y hasta imaginativamente) con respecto a nuestro cuerpo— (Husserl, 2014, 197), es posible pensar que si estas maneras de diferenciar pueden ser identificadas en cada quien, es posible trabajar desde un campo común al cuál en fenomenología llamamos *Intersubjetividad* (Husserl, 2014, p.111).

Esto significa que así como, por ejemplo, no requerimos entrar en las representaciones mentales que otro hace en su pensamiento para así entender sus explicaciones o para trabajar ambos a partir de un modelo científico, tampoco requerimos entrar en ninguna vivencia emotiva del otro para sentir empatía -

además de que es imposible en ambos casos, claro está. Sólo requerimos 1) conocer los correlatos de intencionalidad de otra persona, con sus detalles implicados y 2) la voluntad de identificarnos con otro en algún sentido de nuestra intersubjetividad. Esto vale para toda determinaciones intencional *desde* y *en* nuestro cuerpo: los actos de significación, la captación de cambios y nuestra voluntad (Husserl, 2014, pág. 111). Fenomenológicamente la intersubjetividad puede ser considerada condición de objetividad, sin la cual no podemos saber que nos estamos refiriendo a lo mismo en un mismo sentido.

No sólo yo puedo identificar caracteres intencionales en mis actos de significación, o de voluntad, o en los cambios que percibo; no sólo yo puedo identificar caracteres retensivos, actuales y protensivos; ni sólo yo puedo identificar objetos considerando mi cuerpo como punto cero de coordenadas. Esta comprensión pre científica permite vislumbrar lo verificable por distintas personas y hasta por distintos seres vivos, dando paso a posibles investigaciones de otredades como los animales, en las que nunca podremos acceder, pero quizá sí comprender —la investigación Bioética ya lleva tiempo trabajando e investigando esta perspectiva (González Valenzuela, 2017).

Resumiendo, hasta este momento podemos encontrar el carácter intersubjetivo en los 3 estratos al estar A) dirigido a algo por medio de nuestro cuerpo, o B) dirigido a sucesos identificables en nuestro cuerpo: desde los actos de significación en los razonamientos lógicos y matemáticos (Husserl, 2013, pp.100-116), desde lo emotivo lo encontramos en la empatía (Husserl, 2014, p.211), aunque en lo volitivo no se ha logrado otro nombre más alejado que el de mimesis. Éste término, mimesis, sólo alcanza a referir una semejanza de movimientos entre seres y no una semejanza de voluntades coincidentes pero independientes -dejando más oculto el estudio de las distintas formas en las que se presentan los fenómenos de voluntades coincidentes y no sólo reunidas en masa.

Como es visible, la posibilidad de hacer más detallada nuestra experiencia del fenómeno de la vida, ya sea por propia tarea o por tarea intersubjetiva, también destaca la necesidad de ampliar nuestro lenguaje, ya que tarde o temprano me encontraré falto de palabras para describir las diferencias que desde el

mero sentido significativo no eran notables. A su vez, también puedo distinguir que en ocasiones sucede diametralmente lo contrario: que utilizamos palabras para cosas que no nos son evidentes, pero que usamos y en las que nos manejamos diariamente.

### **DE UNA ACTITUD NATURAL A UNA ACTITUD PERSONAL**

En comparación con las investigaciones a partir de intuiciones volitivas, emotivas o por actos de significación, en la vida cotidiana -la del día a día, en el trato con personas, comprando la comida, en el carro o el camión- no nos encontramos destacando detalles científicos todo el tiempo. Estamos en una actitud completamente distinta al referirnos al mundo de manera investigativa, a cuando vivimos en el mundo: en el trato diario con personas que encontramos al pasar, o con aquellas que apreciamos y queremos (Husserl, 2014, pp.262-267).

La fuerza del hábito nos puede dificultar ver la diferencia, pero cabe distinguir a una como la actitud con la que buscamos objetividades científicas, en contraposición con la otra actitud que nos permite distinguir valores, utilidades y sentimientos personales (Husserl, 2014, p.227).

En términos husserlianos, a una actitud podemos llamarla científica-naturalista, haciendo alusión a que en esa actitud estamos dirigidos a nuestro querer hacer, a nuestro significar y a nuestras emociones con respecto al propio cuerpo que tiene su origen en la naturaleza: no hay quién haga cuerpos humanos que se muevan por propia voluntad, no hay quién haya creado la posibilidad de que cada quien pueda significar o tener representaciones, ni hay quien haya creado la posibilidad de sentir o tener emociones. De acuerdo con esta perspectiva, ver esto es ver en actitud naturalista.

Por otro lado, podemos adoptar una actitud relativamente distinta a la naturalista, en la que me encontraré el mundo que es para y por las personas, el cual se encuentra asentado en lo destacable desde una actitud natural (Husserl, 2014, pág. 323).

Algo interesante de este cambio de actitudes es que si en actitud naturalista estamos referidos intencionalmente a objetividades gracias a la intersubjetividad de los estratos arriba mencionados, en actitud personal podemos relacionarnos con los otros y

con los objetos, desde posibles caracteres 1) de valor, en su forma en la que aparecen o los convertimos en valiosos; 2) útiles, en su forma en la que los objetos nos parecen y les hacemos útiles; o 3) de su estado estético, en su forma de considerarlos o ser graciosos, terroríficos, amables, preocupantes, etc (Husserl, Ideas II, 2014, pág. 372).

Personalmente notamos que preferimos hacer unas cosas y no otras para llegar a cumplir con una finalidad. Notamos que unas cosas son más útiles que otras para ciertos fines, o que unas nos generan felicidad, desconfianza u otros sentimientos estéticos, además de que todo esto puede ser distinto desde la perspectiva y vivencia de otra persona. De este modo, podemos considerar un mismo objeto, persona u otros fenómenos desde distintas perspectivas, las cuales se encontrarán en conflicto si no tenemos claro el sentido intencional al que nos estamos refiriendo.

Puedo tomar una lavanda que acabo de sembrar hace un momento a partir de un esqueje. Puedo cortarle una hoja verde, olerla atentamente, enjuagarla y masticarla para conocer su sabor, o quizá mirar el líquido que sale del orificio que dejó el corte del esqueje. Puedo pensar en hacer varias lavandas pequeñas a partir de una grande; puedo pensar en hacer un negocio con ellas. Pero de un momento a otro puede venir mi hermana y preguntarme qué demonios me creo para cortar así la lavanda que le regaló nuestro recién difunto abuelo.

Puedo prestar atención a mi hermana, notar lo áspero de su grito y lo rojo de su rostro, pero al final me motivan la fuerza de su enojo y de inmediato cedo a la actitud donde ya no la veo en lo naturalmente objetivable, sino en lo valiosa que es la lavanda para su persona, en conflicto con lo que yo quería hacer.

De este modo somero, es posible visualizar la diferencia de sentidos entre un análisis fenomenológico de lo naturalmente destacable, en contraste con un análisis de las vivencias personales. En ambas pueden efectuarse descripciones intencionales, temporales y localizables de cada fenómeno, pero haría falta notar que las personas —y de hecho también en los animales, pero aquí no cabe hablar de ello) — nos movemos por motivaciones y no por puras emociones, sensaciones corporales o significaciones (Husserl, 2014, p.267).

Retomando el ejemplo del esqueje, puedo captarme reaccionando ante los gritos de mi hermana y sentirme

apenado, o desinteresado de lo que hice, y comenzar a explicar los motivos de mi acción: puedo describirle qué emoción o pensamiento apareció en mí antes de qué otra emoción o pensamiento, explicando así lo que me motivó a buscar las tijeras y realizar el corte. Pero curiosamente desde una actitud personal estas explicaciones no valen más que para hacer notar una falta de consideración hacia los ella. Actué de forma egoísta — ¿o ella ha sido la egoísta? —.

Hace unos párrafos hablaba de la empatía como una forma de intersubjetividad emocional entre personas, en la que podemos encontrar una forma de entender la perspectiva emocional del otro, pero ¿qué sucede en las situaciones en las que no podemos encontrar dicha perspectiva y sólo podemos reconocer las expresiones de una persona?

Las personas podemos identificar muchos más detalles en la caracterización de nuestros motivos sentimentales, valorativos o útiles, donde cada detalle supone las relaciones corporales con respecto al estrato anímico, voluntario y de significación (Husserl, 2014, p.255).

Para comprender a otra persona o reconocerla en empatía puedo representarme las circunstancias sentimentales, útiles o valiosas de la otra persona, haciéndolas cada vez más claras de comprender. Pero esta tarea puede dificultarse al encontrarme en circunstancias que cada vez se modifican de forma imprevista por motivos no considerados (Husserl, 2014, p.438-446; o hasta puedo encontrar circunstancias que al no aparecer de manera consciente, se presentan como un vacío intencional en el día a día, no sintiendo, no pensando o en actos involuntarios).

Así surge un límite claro y ahora argumentable: una categorización personal difícilmente podrá abarcar todas las particularizaciones de un individuo, ya que en dicha categorización, por más que se crea saber por qué cosas se deja o no motivar una persona, no sentimos, ni pensamos, ni sabemos con exactitud lo que quiere y vive otra persona (Husserl, 2014, p.275). Siempre habrá la posibilidad de que se comporte diferente a lo esperado — aunque en análisis continuos se podría investigar la naturaleza de los cambios inesperados y no tanto la naturaleza de la persona.

## **FENOMENOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN**

Gracias a la posibilidad de una comprensión

intersubjetiva tanto a nivel naturalista como personal, es posible vislumbrar los sentidos desde los que se podría abordar una forma de educación dirigida a diversos correlatos intencionales.

Podré decir que en un estudio científico realizado a una población, a un material o a una mezcla, tengo al mismo objeto de estudio como noema, pero fenomenológicamente para poder plantear cualquier experimento o proposición de calidad científica, es necesario tener como noema un modelo de pensamiento y/o representable que alcance el nivel de verificable (Husserl, 2013, pág. 297).

A partir de un punto de vista fenomenológico podemos notar que el quehacer de la ciencia física y la química es a través de modelos que nos permiten analizar, realizar experimentos, tecnología y cambios en la realidad material, según el grado de detalle en que el modelo científico y nuestro objeto de estudio se muestren como correlatos.

Husserl murió 22 años antes de ver los avances tecnológicos que dieron paso al nacimiento de las neurociencias, pero resaltó la importancia de realizar estudios sobre la correlación cuerpo-conciencia y señaló el cuidado de no confundir datos cuantificables de cuerpos y cerebros, con el correlato de nuestra experiencia consciente al ser cuantificada o al cuantificar, con el fin de poder vislumbrar un estudio integral del ser humano, sin excluir una u otra perspectiva (Berkovich-Ohana et al., 2020).

En la vida diaria nuestra comprensión surge de manera más o menos elaborada cuando conocemos a alguien a nivel personal. Una forma en la que la conciencia y conocimiento de estas determinaciones personales pueden llevarse a cabo de manera intencionalmente técnica y elaborada es en la ejecutada por los actores y actrices, ya que al identificar estructuras tanto los estratos naturales como de relaciones personales, se llevan a conocer la circunstancia en la que se encuentra su personaje y así llevar a cabo una representación más real y menos fingida, *menos actuada y más natural*.

En general la educación artística aprovecha el conocimiento personal para desarrollar habilidades sensibles en su alumnado. De paso también mencionaré la increíble similitud entre el método de actuación de Constantin Stanislavsky con los usos de los elementos intencionales, espaciales, temporales y motivacionales,

que si bien son tratados con otros términos, la intuición a generar en su preparación del actor es muy similar – que al final, independientemente del nombre, en fenomenología lo que se busca es intuir la esencia de las acciones y los fenómenos, la situación dada al ser humano.

Científicamente podemos encontrar utilidad e importancia en saber que la distancia en un tiro parabólico puede determinarse por la velocidad y el tiempo de su trayectoria. Además, humanamente podemos destacar importancias, utilidades y gustos. ¿Por qué no utilizar ambas actitudes y notar que, por ejemplo, cualquier salto luego de una carrera o cualquier lanzamiento de pelota dibujan el curso de una parábola? (Carney, 2020); con lo que, si se concentro una cantidad de fuerza en cierto ángulo y dirección, todo lo que lance, incluido mi cuerpo en un salto a mitad de una carrera o una coreografía, llegará a un punto cuantificable, pero también intuible.

De igual forma se pueden lograr intuiciones matemáticas con respecto a la estadística, por ejemplo, encontrando un correlato entre la inclinación del ángulo adyacente de un triángulo rectángulo y las reiteraciones de un fenómeno que darán paso a una campana de Gauss. Si en una actividad científica sé que mi noema no está directamente relacionado con un objeto material, debo tener claro si lo que quiero es hacer lógica o matemáticas puramente abstractas con datos que al final refieran a un resultado, o requiero una intuición que sintetice más de un estrato, la cual pueda identificarse en intersubjetividad.

La aplicación del método fenomenológico en la educación requeriría aplicarlo a la propia actividad científica, anímica y corporal de una persona, al dirigir la intersubjetividad de los distintos estratos y la aplicación del conocimiento por aprender o enseñar, a sus necesidades prácticas de conocimiento y hasta sus necesidades personales de querer conocer. Este enfoque podría extenderse a un desarrollo interdisciplinario de modos de aprendizaje integral, dirigidos tanto a las propias personas en sus entornos particulares, su sociedad y a lo natural del mundo.

### ¿QUÉ PASA CON LA EDUCACIÓN EN NUESTRO PAÍS?

Un ejemplo claro del aprendizaje correlativo entre actos volitivos y de significación lo expone la Dra. Silvia Macotela en su Inventario de Habilidades Básicas

(Mascotela & Romay, 2012), donde nos expone un análisis detallado de áreas de estudio y técnicas que pueden aplicarse en personas con capacidades por desarrollar.

Investigación y desarrollo de la atención, del seguimiento, de la distinción, de la coordinación motora, de la socialización y la comunicación, son temas que la Dra Macotela y la Maestra Martha Romay detallan con criterios que se mezclan con el método fenomenológico, aunque nada le deben, ya que apelan al conocimiento y experiencia del sujeto en relación con sus objetos, con sus determinaciones temporales, espaciales y hasta motivacionales.

¿Es entonces inútil este artículo, pues la Dra Macotela ya ha ahondado en esta investigación? Pareciera que ya sólo queda leer su inventario, comprenderlo, aplicarlo y dejar a un lado posteriores investigaciones, pero ¿no haría falta una revisión de la forma en que se han llevado a cabo estos métodos?

No quiero omitir que, aunque el inventario de la doctora pueda dirigirse a todas personas y edades que lo requieran, está redactado especialmente para personas con trastornos de desarrollo intelectual, el cual ha tenido seguimiento por profesionistas y posteriores trabajos de investigación como esta revista. Algunos programas de investigación dirigidos por la misma Dra Macotela han influenciado propuestas gubernamentales, pero por situaciones políticas y ajenas al ámbito educativo, la educación pública ha dirigido el foco a otras prioridades. Actualmente en 2023 el organigrama de educación pública en nuestro país tiene reunidos en la categoría *educación especial* la investigación educativa dirigida tanto a personas con discapacidad, como a personas con aptitudes sobresalientes, así como a personas con otras condiciones como Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje.

Gubernamentalmente, hoy como hace 100 años con la creación de la SEP en 1921, existe la gran voluntad de generar propuestas para una mejora educativa en nuestro país. En su momento comenzó con campañas de castellanización funcional en México (Vasconcelos, 2011, p.77); voluntad seguida por propuestas como El plan de los 11 años, en tiempos de Adolfo López Mateos, cuyos resultados son señalados desde diversas críticas constructivas (Medrano et al., 2017). Siguiendo

el avance histórico, también se ve dicha voluntad de educación con la primer implementación de libros de texto gratuito, -también en años de López Mateos-, que apoya el ámbito económico de las familias que no cuentan con recursos para el material educativo (González, 2014), pero que en los años anteriores no habían destacado más que por recuerdos estéticos —¿a ti qué portada de libro de la SEP te gustaba más?—.

A pesar de que existan avances dentro del tema educativo de nuestro país y existan talentos que busquen impulsar su desarrollo, hay que voltear a ver cuál es la motivación de los planes educativos, la cual parece estar en correlación directa con la voluntad política —pública o privada— y económica del momento histórico y de quien los propone.

Planteando un caso hipotético: si se encontrara que 1) la voluntad política y educativa oficial de nuestro país se ha mantenido mayoritariamente dirigida a intereses económicos, mezclando indiscriminadamente la necesidad de avance económico de las personas, familias, comunidades y población en general, con las necesidades de desarrollo económico a nivel municipal, estatal y nacional —argumento que mucho ha servido para el enriquecimiento por medio de la corrupción—; encontraríamos que 2) podría haber una escisión entre la voluntad de educar que portan los medios gubernamentales y la voluntad política de la población que habita el país, a quien se dirige la educación y el conocimiento oficializado — pero eso no está sucediendo, ¿verdad?—.

Materiales como los desarrollados por la Dra. Macotela nos invitan a preguntar por qué no se les ha integrado como herramientas para la educación pública o como material para docentes, en lugar de mantenerse como recursos especializados. Invitan a reflexionar el lugar de la educación, la psicología educativa y el abordaje de estos temas en nuestro país. Personalmente lo considero una discrepancia entre el impulso de querer/necesitar saber de la población y las políticas que dirigen la educación pública y oficializada, las cuales aparecen más como económicas y constantemente modificables con cada cambio de administración federal.

## CONCLUSIÓN

Por medio de la comprensión a nivel personal y científica natural, es posible diferenciar si A) una

persona, o grupo de personas, identifica su propio querer saber a partir de una situación que atraviesa en su vida o una visualización a futuro, o si B) es otro quien atribuye una condición de *educable* a una persona. En el primer caso se estaría trabajando a partir del malestar del propio sujeto que quiere saber, el cual busca una ausencia de dicho malestar como bien deseado: la persona se da cuenta que no sabe algo y quiere aprenderlo. En el segundo caso se estaría trabajando desde una motivación que no surge de la propia persona a educar -o del grupo de personas. Aquí cabe preguntar por el motivo de dicha educación: ¿por qué se busca enseñar, bajo qué criterios, con qué finalidad?

En este ámbito ya no sólo estaríamos haciendo análisis de una persona o grupo en particular, sino también del modo en que se lleva a cabo un plan educativo, el cual también es posible analizar de manera fenomenológica.

En los últimos párrafos del segundo libro de Ideas, Husserl nos habla de la posibilidad de realizar un estudio naturalista en sentido social, aunque no profundizó mucho en ello. Yo pienso que si consideramos el proceso de educación desde un sentido intencional, se puede considerar a los planes y procesos de estudio como noemas y a los sujetos ejecutantes del proceso educativo, profesorado-alumnado, como seres noéticos que de hecho ya intuyen los matices de ejecución y dolencias del plan educativo. Haría falta esbozarlos y reunirlos intersubjetivamente para su análisis.

Un análisis fenomenológico de los procesos de enseñanza mostraría beneficios en distintos niveles, ya que ayudaría a: 1) identificar de manera intuitiva las necesidades de aprendizaje de las personas de acuerdo a su entorno; 2) facilitar el diseño o adaptación de programas de aprendizaje con base en las necesidades detectadas por métodos estadísticos y/o fenomenológicos; 3) proporcionar asesoramiento y orientación oportuna a las y los estudiantes; 4) crear estrategias interdisciplinarias de enseñanza para capacidades y conocimientos por desarrollar, en distintas materias y ramas científicas; 5) ofrecer apoyo en caso de dificultades específicas de aprendizaje; 6) promover la idea de que no existen límites excepto en las dificultades particulares de una capacidad o discapacidad, de su comprensión y de su adaptación o superación; 7) impulsar la investigación y el desarrollo

de la educación desde la necesidad específica del entorno, hasta el desarrollo de las propias capacidades personales.

Es importante destacar que la fenomenología no busca reemplazar teorías científicas, incluyendo la psicología educativa y los avances destacados de la Dra. Macotela. En cambio, señalo la necesidad de combinar perspectivas por medio del estudio intersubjetivo e interdisciplinario. Esto nos permitirá comprender los distintos sentidos científicos y humanos que un mismo fenómeno puede presentar, con la finalidad de generar conocimiento integral, evidente y aplicable, en lugar de puro conocimiento que unos deben enseñar y otros deben aprender. Porque a final de cuentas, en el curso del día a día, nos podemos detener un segundo, respirar y preguntar ¿para qué enseñamos y por qué queremos aprender?

#### REFERENCIAS

- Berkovich-Ohana, A., Dor-Ziderman, Y., Trautwein, F.-M., Schweitzer, Y., Nave, O., Fulder, S., & Ataria, Y. (Eds.). (2020). *The Hitchhiker's Guide to Neurophenomenology – The Case of Studying Self Boundaries With Meditators* (Vol. 11). *Frontiers in Psychology*.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01680/full>
- Carney, J. (2020). Thinking avant la lettre: A Review of 4E Cognition. *Evol Stud Imaginative Cult*, 4(1), 77–90.
- González, M. C. (2014). *La importancia del libro de texto gratuito para la educación básica en México 2006-2012*. UNAM.
- González Valenzuela, J. (2017). *Bíos. El cuerpo del alma y el alma del cuerpo*. FCE, UNAM, PUB.
- Husserl, E. (2013). Ideas relativas a una fenomenología pura y una *filosofía fenomenológica 1* (Trad. A. Ziriión Quijano). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1913)
- Husserl, E. (1952). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica 2* (Trad. A. Ziriión Quijano). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1952)
- Macotela, S., & Romay, M. (2012). *Inventario de Habilidades Básicas*. Trillas.
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. Á. (2017). *La educación Normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Stanislavsky, C. (1954). *Preparación del actor* (Trad. R. Debenedetti). Psique (Trabajo original publicado en 1936).
- Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

# Desempeño de estudiantes universitarios en el software Lectura Inteligente: Leyendo Psicología antes, durante o después de la pandemia por COVID-19

*Performance in college the software Smart Reading: Reading Psychology before, during, or after the pandemic COVID-19*

Arturo Javier **Tena-Fernández**<sup>1</sup>  
Moacir Sadat **Arias-Alcántara**<sup>2</sup>  
Patricia **Bermúdez Lozano**<sup>2</sup>  
Rosa del Carmen **Flores-Macías**<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Juntos Construimos  
Galeón 66, Brisas del Marqués, Acapulco Guerrero. CP 39887  
MÉXICO

<sup>2</sup>Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Avenida de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,  
C.P.. 54090, Estado de México.  
MÉXICO

Correo electrónico: arturo.tena@juntosconstruimos.com.mx;  
arias.m.unam@gmail.com; pbermudez@unam.mx  
rosadelcarmenf@yahoo.com

Artículo recibido: 14 de noviembre 2023; aceptado: 22 de noviembre de 2023.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las diferencias en desempeño de los estudiantes de Psicología en su primer semestre que utilizaron "Lectura Inteligente: leyendo psicología" (LILP), un software educativo diseñado para mejorar estrategias y habilidades de lectura con enfoque en la alfabetización académica. La investigación adopta un enfoque cuantitativo y exploratorio, comparando tres grupos según cuándo participaron en LILP: antes, durante o al final de la pandemia. Los resultados de la evaluación indican mejoras en los tres grupos de la evaluación inicial a la final.

Utilizando el indicador de comprensión proporcionado por LILP, el estudio identifica tres niveles de rendimiento: alto, medio y bajo. Un análisis comparativo de los tres revela diferencias notables en los niveles de desempeño bajo y medio, a favor de los grupos que realizaron LILP durante y después de la pandemia. Sin embargo, esta tendencia no se refleja en la categoría de desempeño alto.

Los hallazgos se discuten considerando el modelo de autodeterminación e investigaciones que exploran el papel de variables socioafectiva sobre el aprendizaje durante la pandemia.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the performance of Psychology students in their first semester who used "Smart Reading: Reading Psychology" (LILP), an educational software designed to improve reading strategies and skills with a focus on academic literacy. The research adopts a quantitative and exploratory approach, comparing three groups based on when they participated in LILP: before, during, or at the end of the pandemic. The evaluation results indicate improvements in all three groups from the initial to the final assessment.

Using the comprehension indicator provided by LILP, the study identifies three levels of performance: high, medium, and low. A comparative analysis of the three reveals notable differences in low and medium performance levels, favoring the groups that underwent LILP during the pandemic and at its conclusion. However, this trend is not reflected in the high-performance category. The findings are discussed considering the self-determination model and research that explores the role of socio-affective variables on learning during the pandemic.

**Palabras clave:** Alfabetización académica, estudiantes universitarios, software educativo, impacto de la pandemia.

**Key words:** Academic literacy, university students, educational software, pandemic impact.

La pandemia por COVID-19 cambió en muchos sentidos las circunstancias en las que aprenden los estudiantes universitarios. En muy poco tiempo los estudiantes se enfrentaron al aprendizaje en línea en un ambiente confinado sin que mediara un espacio para desarrollar recursos cognoscitivos y afectivos para el aprendizaje, adecuados a las circunstancias del confinamiento, que limitaron el apoyo socioemocional con el que se cuenta en el ámbito escolar (Naciones Unidas, 2020). En estas condiciones, las instituciones educativas hicieron ajustes para apoyar a los estudiantes en aspectos como, por ejemplo, promover su autocuidado, el aprendizaje autónomo y las competencias socioemocionales.

En el tránsito abrupto de un ambiente presencial o semipresencial a un ambiente totalmente en línea, la lectura académica fue una de las tareas más demandantes para los estudiantes universitarios. Prácticamente la mayoría del material de estudio estaba en texto digital, en lugar de texto impreso, al que estaban acostumbrados. Las circunstancias del COVID 19 restringieron el acceso a la biblioteca o a la impresión de materiales. Estudios previos al COVID 19 muestran que los estudiantes, en diferentes partes del mundo, prefieren realizar la lectura académica en texto impreso y desarrollan estrategias específicas para este tipo de textos (Mizrachi et al., 2021) que no son tan eficaces en el texto digital (Boxuan y Konomi, 2021).

Los estudiantes durante el confinamiento tuvieron que emigrar a la lectura académica en línea, para muchos esta tarea resultó frustrante y extenuante, por diversos factores, como transportabilidad, disponibilidad de internet, acceso a una computadora portátil, calidad de textos en formato electrónico, interactividad, retroalimentación (Vaca y Hernández, 2006). Además, las estrategias de texto impreso que el estudiantado estaba acostumbrado a usar en sus actividades de estudio no resultaban tan eficaces. En general, considera que en el texto digital es más difícil enfocar la atención o poner en práctica estrategias para analizar y memorizar el material (Secker y Tilley, 2022). También, encuentran difícil comprender los textos de forma que amplíen el nivel cognitivo de lo aprendido e ir más allá de un punto de vista literal para lograr una lectura inferencial o crítica (Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019).

El COVID 19 creó una situación que puso en

evidencia la necesidad de que las universidades provean a los estudiantes de habilidades, conocimientos y destrezas tecnológicas para que logren el éxito al leer un texto digital y mantener una motivación positiva hacia la lectura académica (Rahiem, 2021). Especialmente, porque en muchas universidades el texto académico es cada vez más accesible en formato digital y la práctica de su uso está cada vez más extendida.

Bajo estas circunstancias surge el interés de analizar el desempeño de alumnos que cursaron el programa digital Lectura Inteligente: Leyendo Psicología (LILP) en diferentes condiciones. Cabe mencionar que este recurso se ha empleado desde el 2012 en la institución en la que se realizó el estudio, más adelante se presenta evidencia sobre sus resultados, primero de describirá la plataforma que alberga LILP.

#### **LA PLATAFORMA LECTURA INTELIGENTE**

LILP se aloja en la plataforma de Lectura Inteligente, esta es una propuesta de educación digital que incluye diferentes programas para distintos niveles educativos (primaria, secundaria, bachillerato y universidad), cada uno apoya el desarrollo de estrategias, habilidades y conocimientos necesarios para ser eficiente en la lectura y comprensión de diferentes tipos de texto, principalmente expositivos, narrativos y argumentativos. Los programas consideran en su diseño: el nivel de desarrollo del lector, adecuar la dificultad de los textos al nivel educativo, y satisfacer las expectativas educativas que se tienen para el alumnado. Cada programa se estructura en lecciones, ejercicios y actividades; tiene una estructura y contenido que llevan al logro de objetivos necesarios para que el lector acceda a los textos de manera autónoma, responsable y eficiente, y lo prepare para responder al crecimiento exponencial de la información en nuestra sociedad actual. Es una plataforma amigable e interactiva, permite el trabajo en línea, de manera presencial, semipresencial, o remota con asistencia de un tutor, Cuenta con tres módulos, el del alumno, el del tutor que realiza el seguimiento y asesoría y el administrador en el que se diseñan y crean la estructura, ejercicios, actividades y contenido educativos de cada programa (Juntos construimos, 2021).

## **LECTURA INTELIGENTE: LEYENDO PSICOLOGÍA**

LILP fue desarrollado en un proyecto de investigación como parte de la colaboración entre Juntos Construimos A. C. y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Está diseñado considerando las necesidades de alumnos de primer semestre que enfrentan tareas de lectura de textos académicos que pueden ser más complejas que las de los estudios previos. Bajo el enfoque de la

“lectura académica”, el contenido de LILP se sustenta en la idea de que, durante la formación universitaria, leer conlleva aprender a comprender y producir textos con la perspectiva de una profesión, esto a la larga le llevará a comprender y apropiarse de funciones, situaciones y referentes teórico-metodológicos de la profesión, y a comunicarse con colegas, maestros y beneficiarios de la actividad profesional (Cassany y Morales, 2009; Carlino, 2013; Flores, 2023).

**Tabla 1.**

*Estructura de Lectura Inteligente: Leyendo Psicología V3*

<b>Tema, objetivos y número de ejercicios</b>
Evaluación inicial: Identificar el nivel de desempeño lector al iniciar LILP en los indicadores de esfuerzo, comprensión, velocidad y lectura eficiente. Cuatro lecturas, textos de psicología con 1290 palabras en promedio y diez preguntas de comprensión.
Lección 1: La guía visual. Realizar diferentes tipos de ejercicios para aumentar la precisión, amplitud y velocidad de los mecanismos visuales para: 1). Captar un mayor número de palabras en una sola fijación de tus ojos e incrementar automáticamente la velocidad 2). Conocer y usar la guía visual para guiar movimientos oculares y concentrarse mejor al leer. Treinta ejercicios.
Lección 2: Autorregulación y malos hábitos. 1). <b>Aprender a combatir los “malos hábitos” al leer que limitan la fluidez y comprensión lectora, conociendo en qué consisten y tomando conciencia de ellos.</b> 2). <b>Continuar practicando el uso de la guía visual.</b> 3). <b>Aprender a realizar inferencias sobre el significado de vocabulario nuevo.</b> 3). <b>Comprender cómo ser un lector autorregulado: saber establecer para qué leer, cómo leer, a qué ritmo leer, siempre adaptando a la dificultad del texto y a las metas que se esperan conseguir al leerlo.</b> <b>Treinta y un ejercicios</b>
Lección 3: Las tres lecturas. Conocer y practicar diferentes estrategias de estudio con el método “Las tres lecturas”. Comprender y recordar la información de los textos largos y difíciles, contestar cuestionarios, hacer resúmenes y estudiar para los exámenes. Se realizan tres lecturas del mismo texto, pero de diferente manera. La primera lectura, en pocos segundos, para anticipar contenido y activar conocimientos previos; la segunda para comprender e identificar ideas principales y la tercera, en muy poco tiempo, reconstruir, recordar e integrar conocimientos. Veintisiete ejercicios.
Lección 4. Resumir textos. Aprender una estrategia para redactar un resumen, integrando conocimientos y parafraseando ideas
Lección 5: Argumentar para aprender Psicología. 1). Comprender cómo mediante la lectura se aprende a desarrollar una visión de la actividad profesional en diferentes ámbitos de la Psicología 2). Estrategias para resumir y parafrasear ideas principales 3). Elaborar un argumento. Veintiséis ejercicios
Lección 6: Integración del curso. Integrar y poner en práctica las estrategias aprendidas a través del programa Lectura Inteligente. Veintitrés ejercicios.
Evaluación final. Identificar el nivel de desempeño lector al finalizar LILP en los indicadores de esfuerzo, comprensión, velocidad y lectura eficiente. Cuatro lecturas, textos de psicología con 1411 palabras en promedio y diez preguntas de comprensión. Reflexionar sobre los logros en el curso.

LILP fue creado para atender las demandas expresadas por profesores y estudiantes para leer los textos académicos que, en el caso de la carrera de Psicología en primer semestre, se refieren a teorías, conceptos, procedimientos y metodologías para los que los estudiantes no cuentan con un referente de conocimientos previos, ni tampoco de la forma como se leen estos textos, principalmente libros de texto o artículos de investigación. Está estructurado en lecciones que contiene diferentes ejercicios y actividades para fortalecer la fluidez y comprensión lectora, cada lección gira alrededor de un tema con objetivos específicos (ver tabla 1). Diferentes investigaciones avalan la eficacia de LILP.

Flores y Otero (2016) mostraron que los alumnos mejoraron sus resultados entre la evaluación inicial y final. Además, aportan evidencia de que LILP tiene un efecto positivo sobre el desempeño académico de los alumnos que lo cursan, muestran menos materias reprobadas y mejor promedio que los alumnos que deciden no cursarlo.

Alcalá et al. (2016) emplearon un instrumento tipo Likert para indagar si los alumnos generalizan, a actividades comunes de su trabajo escolar y cotidiano, las estrategias de fluidez y comprensión aprendidas en LILP. Los alumnos lo contestaron después de seis meses o un año de haber cursado LILP. Reportaron que continuaban empleando las estrategias y expresaron que, aunque la carga lectora en la Facultad de Psicología es exigente, LILP les había ayudado a leer más rápido, comprender, aprender, aprovechar y distribuir mejor su tiempo; esta percepción es superior en el grupo después de un año.

Arzate (2022) analizó una muestra de estudiantes que mantenían una progresión consistente en su avance en LILP, mostrando incrementos importantes en sus resultados. La autora comparó grupos con diferente nivel de desempeño en los indicadores del programa e identificó una tendencia a la mejora en todos los casos. Mostró que el comportamiento de la muestra fue similar al total de la población, de lo que concluye que LILP incide en la competencia lectora de textos de psicología.

Flores (2023) presenta una descripción de la plataforma de LILP y un recuento de su evolución, desde la versión uno en el 2012 hasta la versión tres, que es con la que se desarrolló el presente estudio.

Presenta evidencia de que los alumnos que lo han cursado muestran un mejor desempeño intragrupo e intergrupo en su capacidad lectora, evaluada con los indicadores del programa. Además, identificó que existían diferencias en la forma en que se percibe la lectura académica, dependiendo de los resultados en comprensión lectora.

La evidencia recopilada sustenta la idea de que LILP es un software con efectos positivos en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes; sin embargo, la pandemia por COVID-19 plantea un análisis distinto pues las condiciones para cursarlo cambiaron radicalmente, nos preguntamos ¿en qué medida las condiciones que vivieron los estudiantes tuvieron un efecto sobre el desempeño de los alumnos que cursaron LILP?

El objetivo de la investigación fue comparar el desempeño de alumnos que cursaron LILP en tres diferentes circunstancias antes, durante o después de la pandemia de COVID-19.

Es una investigación de corte cuantitativo con un diseño no experimental exploratorio, ya que el estudio de LILP en las circunstancias de pandemia no se ha desarrollado, y retrospectivo, en el que se realizan comparaciones entre el desempeño de tres grupos que cursaron LILP en diferentes circunstancias.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Una muestra por conveniencia de 1513 estudiantes que cursaban el primer semestre de la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM en el momento que cursaron y terminaron LILP versión 3.

### **Variables**

La variable independiente fueron las circunstancias en las que habían cursado LILP. De acuerdo con esto se definieron tres grupos en función del momento y circunstancias particulares:

Grupo pre-COVID (N= 311). Curso LILP en el año inmediato anterior a la pandemia. Contó con 5 semanas para concluir el programa, trabajó en línea en sesiones individuales y en cuatro sesiones presenciales con un instructor, una por semana. En estas sesiones revisaron diferentes estrategias de lectura y recibieron asesoría para la organización de tiempos y promoción de su

autorregulación académica. Las incidencias que se reportaron durante el avance fueron fallas en la plataforma pero que no afectaron la evaluación inicial o final de los alumnos en LILP.

Grupo COVID (N= 496). Curso LILP durante la pandemia exclusivamente en línea en el periodo de confinamiento. Contó con ocho semanas y, empleando Zoom (<https://zoom.us/>), realizó cuatro sesiones sincrónicas con el instructor, una cada dos semanas, se abordaron los mismos temas de antes de la contingencia con la diferencia de que se enfatizó el seguimiento a la situación personal de los alumnos. En este grupo se reportaron incidencias, como: problemas de conectividad, frecuentes situaciones emergentes derivadas de la propia enfermedad, dificultades para avanzar de forma continua por la necesidad de buscar empleo o por el acceso intermitente al equipo.

Grupo post COVID (N= 706). Curso LILP en el semestre inmediato posterior a la pandemia, en las mismas circunstancias que el grupo pre-COVID. Las incidencias que se reportaron durante el avance fueron dificultad para adaptarse al ritmo y carga de trabajo de regreso a la presencialidad, el tiempo dedicado al transporte, y compatibilizar el trabajo con el tiempo dedicado a LILP.

**Variables dependientes.** Fueron los indicadores de desempeño que tiene LILP (Otero, 2011) que se describen a continuación:

**Esfuerzo.** Relación entre aciertos logrados en las actividades de los ejercicios que presenta la lección o evaluación, y el número total de aciertos.

**Velocidad.** Número de palabras leídas por minuto. El lector lee un texto y un cronómetro integrado a la plataforma registra el tiempo dedicado, automáticamente se calcula la velocidad con una proporción entre tiempo y número de palabras. El resultado es el tiempo promedio en los ejercicios que evalúan velocidad y comprensión.

**Comprensión.** Se presenta un texto de psicología, al concluir la lectura, el lector contesta diferentes tipos de preguntas de comprensión. El programa calcula un porcentaje promedio de comprensión logrado en las diferentes ejercicios que evalúan este indicador, ya sea en una lección o evaluación.

**Lectura Eficiente.** Resultado ponderado de la

relación entre velocidad y comprensión en una escala de 1 al 5. Da mayor peso a la comprensión. El programa calcula el promedio entre los diferentes ejercicios para evaluar este indicador.

Se consideraron los resultados de estos indicadores en dos momentos:

Evaluación inicial, en la que se presentan tres lecturas sobre psicología adecuadas al nivel que cursan los alumnos

Evaluación final, en la que se presentan otras tres lecturas sobre psicología al nivel que cursan los alumnos y similares en dificultad a las de la evaluación inicial.

### **Procedimiento**

Al inicio del semestre se abre una convocatoria para cursar LILP, se inscriben los alumnos de primer semestre interesados. La inscripción es gratuita, voluntaria y no tiene peso en las calificaciones del alumnado. La inscripción la realiza el Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Psicología. Se organizan en grupos de alumnos que cuentan con el apoyo de un instructor. Los alumnos saben que pueden abandonar LILP pero, de ser el caso, el instructor trata de persuadirlos de la importancia de cursar LILP para su formación en durante la carrera; cuando esto no resulta se les informa que la deserción disminuye sus posibilidades de volverlo a cursar.

Cabe mencionar que los instructores de los diferentes grupos recibieron la misma capacitación. Son alumnos de la facultad en semestres más avanzados que ya cursaron LILP y son capacitados en: el empleo del módulo asesor y lector; conocimiento de antecedentes de LILP, y en el manejo de diferentes circunstancias al ser instructor de un grupo de compañeros. Cada uno, al apoyar a su primer grupo, cuenta con el apoyo y supervisión de un instructor con más experiencia. Si muestra dominio del módulo asesor y es capaz de resolver diferentes incidencias que se presentan, continúa con sus grupos de forma independiente, de no ser el caso, recibe una capacitación complementaria hasta poder ser independiente.

Consideraciones éticas. Se solicitó el consentimiento informado al estudiantado que cursó LILP para divulgar los resultados de desempeño con la omisión de datos personales.

**RESULTADOS**

Se empleó la prueba Kolmogórov-Smirnov para probar la normalidad en las diferentes variables a analizar en la muestra. Para todos los casos, el nivel de significación fue  $p = .001$  por lo que los análisis subsecuentes se realizaron con estadística no paramétrica.

El primer paso fue evaluar si el programa tenía resultados positivos en cada uno de los grupos. En la tabla 2 se presentan medias y desviaciones típicas y los

resultados de la prueba Wilcoxon, las comparaciones intragrupo entre la evaluación inicial y final indican que en los tres grupos hay un desempeño superior en la evaluación final. En todos los casos se tienen diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y evaluación final en los cuatro parámetros de LILP (esfuerzo, comprensión, velocidad y lectura eficiente). Una vez que se determinó que LILP fue tuvo un impacto positivo intragrupo, se procedió a las comparaciones entre grupos.

**Tabla 2**

*Comparación del desempeño entre la evaluación inicial y final en los tres grupos*

Grupo	E I	E F	W	C I	C F	W	V I	V F	W	LE I	LE F	W
	M (DE)	M (DE)		M (DE)	M (DE)		M (DE)	M (DE)		M (DE)		
Pre-COVID N= 311	49.1 (12.1)	85 (13.8)	Z=-15.2 p< .000	61.7 (9.7)	73.1 (11.4)	Z=-12.7 p< .000	230.2 (59.3)	405.4 (135.7)	Z=-15.1 p< .000	1.69 (.58)	2.78 (1.04)	Z=-12.6 p< .000
COVID N= 496	47.0 (11.1)	89 (14.4)	Z=-19.5 p< .000	60.2 (9.0)	76.4 (11.0)	Z=-18 p< .000	231.3 (65.3)	403.1 (135.4)	Z=-18.8 p< .000	1.60 (.57)	1.69 (.58)	Z=-17.3 p< .000
Post-COVID N= 706	47.1 (11.0)	88 (14.8)	Z=-22.9 p< .000	60.2 (9.6)	75.90 (11.1)	Z=-21.3 p< .000	225.9 (57.0)	407.7 (145)	Z=-22.4 p< .000	1.61 (.57)	1.60 (.57)	Z=-20.8 p< .000

*Nota.* E=esfuerzo, C= comprensión, V= velocidad, LE= lectura eficiente. I=inicia, F= final  
 W= prueba Wilcoxon

Para realizar las comparaciones, se formaron tres grupos igualados en tamaño de la muestra y nivel de desempeño en la calificación de comprensión en la evaluación inicial. Se eligió este indicador porque en investigaciones previas ha mostrado reflejar en forma directa los beneficios del programa.

Para igualar el tamaño de las muestras se seleccionaron al azar casos de los grupos COVID y post

COVID para igualarlos en tamaño con el grupo pre-COVID (que tenía menos participantes). Para igualar las muestras en su desempeño se empleó la distribución cuartilar para definir tres niveles de desempeño: bajo (comprensión  $\leq 60$ ), medio (comprensión entre 61 y 66) y alto (comprensión  $\geq 67$ ). En la tabla 3 se presenta cómo estuvo constituido cada grupo.

**Tabla 3**

*Composición de los grupos igualados por tamaño y por desempeño en comprensión en la evaluación inicial.*

Nivel de desempeño	Grupo	Pre-COVID			Post-COVID			Total
		Pre-COVID	COVID	Post-COVID	Pre-COVID	COVID	Post-COVID	
Bajo	Recuento	86	108	100				294
	% dentro de grupo	29.3%	36.7%	34.0%				100.0%
Medio	Recuento	27.7%	34.7%	32.2%				31.5%
	% dentro de grupo	114	125	124				363
Alto	Recuento	31.4%	34.4%	34.2%				100.0%
	% dentro de grupo	36.7%	40.2%	39.9%				38.9%
Total	Recuento	111	78	87				276
	% dentro de grupo	40.2%	28.3%	31.5%				100.0%

En las tablas 4, 5 y 6 se presentan los resultados de cada nivel de desempeño en los cuatro indicadores para los tres grupos, así mismo, los resultados de la comparación intergrupala con la prueba Kruskal-Wallis para cada indicador en las evaluaciones inicial y final. Los resultados indican que, en los tres niveles de desempeño, los tres grupos (pre-COVID, COVID y post-COVID) mostraron mejoras importantes en los cuatro indicadores. Los lectores con nivel de desempeño alto mostraron de entrada ya un buen nivel lector; los lectores con nivel de desempeño medio, en general, presentan recursos lectores deficientes al iniciar LILP pero logran acercarse al desempeño de los lectores altos en la evaluación final; los lectores con desempeño bajo presentan recursos lectores precarios pero logran superar el desempeño de los lectores medios en la evaluación inicial.

En la evaluación inicial no se observan diferencias estadísticamente significativas entre grupos, es decir su desempeño es similar. En la evaluación final, se observa un patrón consistente en los niveles de rendimiento bajo y medio (tablas 4 y 5), los grupos COVID y post-COVID en los indicadores de esfuerzo, comprensión y lectura eficiente son superiores al grupo pre-COVID y las diferencias son estadísticamente significativas como lo muestra la prueba Kruskal-Wallis.

En el nivel de desempeño alto (tabla 6), se observa que en la evaluación final las diferencias entre grupos no son estadísticamente significativas, como tampoco en la evaluación inicial. Es decir, su desempeño a lo largo del programa es similar.

**Tabla 4**  
*Comparaciones entre grupos para el nivel de desempeño bajo.*

Grupo n=294	Evaluación inicial				Evaluación final			
	$X^2$				$X^2$			
	M (DE)				M (DE)			
	E	C	V	LE	E	C	V	LE
	$X^2= 3.50$ (2) p=.174	$X^2= 4.35$ (2) p=.113	$X^2= 1.02$ (2) p=.600	$X^2= .00$ (2) p=1.00	$X^2= 9.93$ (2) p=.003	$X^2=11.8$ (2) p=.003	$X^2=3.77$ (2) p=.151	$X^2=9.38$ (2) p=.009
Pre-COVID	37.67 (7.11)	51.2 (5.71)	237.3 (70.1)	1.00 (.00)	79.5 (12.2)	68.4 (10.0)	413.9 (145.5)	2.34 (.91)
COVID	37.9 (6.35)	51.5 (6.02)	248.3 (82.2)	1.00 (.00)	86.0 (15.1)	73.6 (11.1)	422.1 (138.2)	2.79 (1.03)
Post - COVID	37.3 (6.88)	50.7 (6.68)	236.5 (65.6)	1.00 (.00)	83.3 (15.2)	71.9 (12.1)	388.3 (144.0)	2.67 (1.03)
Total	37.6 (6.75)	51.1 (6.17)	240.9 (73.2)	1.00 (.00)	83.1 (14.5)	71.5 (11.4)	407.9 (142.8)	2.61 (1.01)

*Nota.* E=esfuerzo, C= comprensión, V= velocidad, LE= lectura eficiente  
 $X^2$  = Prueba Kruskal-Wallis

**Tabla 5**

*Comparaciones entre grupos para el nivel de desempeño medio.*

Grupo n=363	Evaluación inicial				Evaluación final			
	$X^2$				$X^2$			
	M (DE)				M (DE)			
	E	C	V	LE	E	C	V	LE
	$X^2= .99$	$X^2= 1.61$	$X^2= .82$	$X^2= .86$	$X^2= 13.5$	$X^2=$	$X^2= .24$	$X^2= 12.4$
	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	14.4(2)	(2)	(2)
	p=.607	p=.447	p=.661	p=.649	p=.001	p=.001	p=.885	p=.002
Pre	47.5	61.2	229.5	1.76	83.5	72.3	395.5	2.68
COVID	(5.30)	(2.80)	(60.2)	(.43)	(12.7)	(11.0)	(128.9)	(.98)
COVID	47.2	61.3	221.9	1.78	89.5	77.0	397.3	3.02
	(5.86)	(2.74)	(52.7)	(.41)	(14.8)	(9.92)	151.0	(.98)
Post	47.0	60.9	224.1	1.73	90.0	77.3	409.5	3.14
COVID	5.88	2.69	56.0	.44	(14.1)	(10.8)	(159.7)	(.97)
Total	47.2	61.1	225.1	1.76	87.8	75.6	400.9	2.95
	(5.68)	(2.74)	(56.2)	(.43)	(14.2)	(10.8)	(147.3)	(.99)

*Nota.* E=esfuerzo, C= comprensión, V= velocidad, LE= lectura eficiente  
 $X^2$  = Prueba Kruskal-Wallis

**Tabla 6**

*Comparaciones entre grupos para el nivel de desempeño alto.*

Grupo n=276	Evaluación inicial				Evaluación final			
	$X^2$				$X^2$			
	M (DE)				M (DE)			
	E	C	V	LE	E	C	V	LE
	$X^2= 3.37$	$X^2= 1.45$	$X^2= 3.37$	$X^2= .02$	$X^2= .31$	$X^2= .49$	$X^2= 2.90$	$X^2= .39$
	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
	p=.131	p=.483	p=.185	p=.988	p=.854	p=.780	p=.234	p=.819
Pre-	61.0	71.8	225.4	2.16	91.5	78.5	406.5	3.28
COVID	(8.38)	(4.10)	(49.2)	(.39)	(13.4)	(10.6)	(132.6)	(.98)
COVID	61.9	71.9	228.0	2.18	92.5	80.0	381.13	3.26
	(7.88)	(4.62)	(52.1)	(.45)	(12.9)	(9.2)	(119.3)	(.92)
Post -	60.1	72.5	217.6	2.17	92.3	79.9	378.8	3.32
COVID	(8.70)	(4.68)	(51.7)	(.41)	(11.7)	(9.5)	(115.4)	(.86)
Total	61.0	72.1	223.7	2.17	92.0	79.4	390.6	3.29
	(8.34)	(4.43)	(50.8)	(.41)	(12.7)	(9.91)	(123.9)	(.92)

*Nota:* E=esfuerzo, C= comprensión, V= velocidad, LE= lectura eficiente  
 $X^2$  = Prueba Kruskal-Wallis

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nos parece que LILP es una herramienta que fortalece la capacidad lectora en textos de la carrera en los estudiantes de psicología, el presente estudio, al igual que otros, aportó evidencia que lo sostiene. No obstante, cabe mencionar que la alfabetización académica debe ser parte de todo el ciclo formativo de los estudiantes en constante interacción con sus profesores (Carlino, 2013).

Sin embargo, las circunstancias de pandemia y post pandemia pusieron en evidencia la necesidad de analizar características personales que influyen en los logros de los alumnos en LILP. Si bien los resultados de LILP señalan ganancias para todos los alumnos y para los tres grupos de desempeño, queda por reflexionar a qué se debe que el grupo de desempeño bajo y medio, que experimentaron el cambio abrupto del sistema presencial a uno totalmente en línea tuvieran un mejor desempeño que el grupo pre COVID-19.

Aunque identificar con precisión estas variables va más allá del alcance de este estudio, se puede reflexionar sobre explicaciones tentativas de posibles variables, que pudieron haber influido, considerando las circunstancias que se vivieron y otros estudios que han analizado los efectos del COVID-19 en estudiantes universitarios.

Los resultados indican que los estudiantes de alto rendimiento al empezar a cursar LILP ya contaban con estrategias cognoscitivas más complejas y eran más autónomos en sus actividades académicas. Los alumnos de desempeño alto tienen, desde la evaluación inicial, un buen nivel lector y mejoran su desempeño sin que las diferencias entre condiciones tengan un efecto significativo. Es posible que estos grupos, igual que en experiencias anteriores con LILP (Flores-Macías, 2021; Flores-Macías y Otero, 2016), hayan tenido de entrada un estilo de trabajo más autónomo y autorregulado y hayan identificado de forma clara las metas que perseguían al cursar el programa.

En los estudiantes de niveles de desempeño medio y bajo, las circunstancias del COVID-19 pudieron haber tenido un efecto positivo. Los alumnos bajos y medios quizá tomaron mayor conciencia de la necesidad de ser lectores más eficientes al enfrentarse a frecuentes tareas lectoras en texto digital. El grupo COVID se enfrentó a la necesidad de responder de manera eficiente a las lecturas asignadas por los

profesores del primer semestre de la carrera y el grupo post-COVID estudió la mayor parte del bachillerato en línea, específicamente su último año de formación. Para ambos, el confinamiento durante la pandemia representó que no había la facilidad de leer en texto impreso, por carencias en recursos económicos y materiales para hacerlo y tampoco contaron con los beneficios de leer o estudiar en grupo o participar en una clase presencial. Ellos tuvieron mayor necesidad de ser lectores del texto digital que los lectores pre-COVID, que tenían la facilidad de leer en texto impreso (por ejemplo, en la biblioteca o en sacar fotocopias a menor costo en la universidad), también podían compartir la tarea de leer con los compañeros o de preguntar a los compañeros sobre la lectura para tener una idea de la clase, aunque no hubieran leído. Todos estos recursos durante la pandemia estuvieron ausentes.

Es viable interpretar los resultados considerando la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2008) que proporciona un referente que analiza diferentes elementos de la motivación para estudiar, ya que, si bien es cierto que hubo muchas dificultades para estudiar en línea, algunos estudiantes salieron adelante por su motivación, autodeterminación, autonomía y regulación del aprendizaje; así mismo, considerar otras investigaciones que muestran resultados positivos en las experiencias de estudio durante la pandemia.

La teoría de la autodeterminación postula que existen tres necesidades psicológicas fundamentales que influyen en la motivación intrínseca de las personas: Autonomía: Las personas tienen la necesidad de sentir que están tomando decisiones y actuando de acuerdo con sus propios valores y necesidades, implica autorregular las decisiones alrededor de los propios compromisos. Cuando se satisface esta necesidad, las personas tienden a experimentar una mayor motivación intrínseca. Los alumnos que salieron adelante en sus actividades académicas afrontaron los dilemas y retos que continuar estudiando les planteaba tomando control, otros estudios así lo avalan (Rahiem, 2021; Gustiani, 2020); es probable que decidieran sobre cómo organizar su tiempo de estudio, las estrategias de aprendizaje y sus metas personales y ejercieron su autonomía, sintieron que tenían control sobre su proceso de aprendizaje, lo que contribuyó a mantener su motivación intrínseca.

Competencia: Las personas necesitan sentir que son

eficaces y eficientes en las actividades que realizan; la sensación de progreso y logro en una tarea aumenta la motivación intrínseca. El hecho de conseguir metas académicas como aprobar materias en el grupo post-COVID o cursar LILP, en el grupo COVID, pudo influir de forma positiva en el sentimiento de competencia, específicamente en la percepción de autoeficacia (Yapo et al., 2021).

Afiliación: Las personas tienen la necesidad de lograr un sentimiento de conexión con otros y de sentirse parte de un grupo así, las relaciones interpersonales positivas pueden impulsar la motivación intrínseca. Durante el COVID, pese a la adversidad, los estudiantes han reportado que contar durante la pandemia con el apoyo e impulso de sus familiares y personas cercanas, les ayudó a sobrellevar la situación (Melchor, 2021, Rahiem, 2021).

El presente estudio tiene la gran limitante de no haber contado con instrumentos para indagar sobre las variables socio afectivas que pudieron influir en los alumnos al cursar LILP ya sea durante el COVID o después del COVID.

El alcance del presente estudio es exploratorio, futuros análisis deberán indagar sobre cómo condiciones socio afectivas influyen en el desempeño de los alumnos que cursen LILP. Conocer estas variables ayudará a mejorar la plataforma de Lectura Inteligente y la estructura y contenido de LILP.

## REFERENCIAS

Alcalá, V., Robles, A., Cerna, D. (22 a 26 de noviembre de 2016). Resultados preliminares sobre el seguimiento del curso de lectura inteligente: Leyendo Psicología. *Séptimo Encuentro Nacional de Tutoría*. Guanajuato, Universidad de Guanajuato, noviembre. <https://oa.ugto.mx/resultados-preliminares-sobre-el-seguimiento-del-curso-de-lectura-inteligente-leyendo-psicologia.html>

Boxuan Ma, Min Lu y Shin'ichi Konomi (2021). Understanding student slide reading patterns during the pandemic. *Proceedings of the 18th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2021)*. En línea, octubre 13-15, 2021, International Association for Development of the Information Society, pp. 87-94. ERIC - ED621549 - Understanding Student Slide Reading Patterns during the Pandemic,

International Association for Development of the Information Society, 2021

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es).

Cassany, D. & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos, en Cassany, D. (editor) *Para ser letrados* (109-128). Barcelona: Paidós.

Castro A. L. (2022). *Eficacia de implantación del programa Lectura Inteligente: Leyendo Psicología. Informe de evaluación*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio tesiumam [https://tesiumam.dgb.unam.mx/F/AS6U27PYCNHU46CXRF9LVLU2BPBD757G8E3RLQVER3II2V3ATH-15987?func=file&file\\_name=find-b](https://tesiumam.dgb.unam.mx/F/AS6U27PYCNHU46CXRF9LVLU2BPBD757G8E3RLQVER3II2V3ATH-15987?func=file&file_name=find-b)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

Flores-Macías R. (2021). Leyendo psicología: Prácticas letradas en la formación profesional. En C. Santoyo y L. Colmenares (comp.) *Patrones de habilidades metodológicas y conceptuales de análisis, planeación, evaluación e intervención en ciencias del comportamiento* (pp 35-56). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología

Flores-Macías, R. y Otero de Alba, A. (2016). Lectura inteligente: Leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/958>

Gustiani, S. (2020). Student's motivation in online learning during Covid-19 pandemic era. A case study. *Holistics*, 12(2) 23-40 <https://www.jurnal.polsri.ac.id/index.php/holistic/article/download/3029/1235>

Juntos Construimos (2021). *Lectura Inteligente: De aprender a leer a leer para aprender*. <http://www.juntosconstruimos.com.mx/juntos-construimos-li.html>

- Macay-Zambrano, M.E. y Véliz-Castro, M.E. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 4(3), 401-415. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164280>
- Melchor Audirac, A., Hernández Zúñiga, A. G., y Sánchez Sosa, J. J. (2021). Universitarios mexicanos: Lo mejor y lo peor de la pandemia de COVID-19. *Revista Digital Universitaria*, 22(3), mayo-junio. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.3.1>
- Mizrachi, D., Boustany, J., Kurbanoglu, S., Dogan, G., Todorova, T., Vilar, P. (2016). The Academic Reading Format International Study (ARFIS): Investigating students around the world. En: Kurbanoglu, S., et al. *Information Literacy: Key to an Inclusive Society. ECIL 2016*. Communications in Computer and Information Science, vol 676. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_21)
- Naciones Unidas (2020). *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO: La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago).
- Otero de Alba, A. (2011). *Un software educativo para la formación de lectores en secundaria*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio tesiumam. [https://tesiumam.dgb.unam.mx/F/AS6U27PYCNHU46CXRF9LVLU2BPBD757G8E3RLQVER3II2V3ATH-15987?func=file&file\\_name=find-b](https://tesiumam.dgb.unam.mx/F/AS6U27PYCNHU46CXRF9LVLU2BPBD757G8E3RLQVER3II2V3ATH-15987?func=file&file_name=find-b)
- Rahiem, M. D. (2021). Remaining motivated despite the limitations: University students' learning propensity during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 120, 105802. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105802>
- Secker, J., & Tilley, E. (2022). Students, academic reading and information literacy in a time of COVID. *Journal of Information Literacy*, 16(2), 69–79. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1374415>
- Vaca Uribe, J., y Hernández y Hernández, D. (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿Nuevas lecturas? *Perfiles educativos*, 28(113), 106-128. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000300006&lng=es&tlng=es).
- Yapo, F., Tabiliran, J., Dagami, A., Navales, K., & Tus, J. (2021). The self-efficacy and academic motivation of the graduating college students during the COVID-19 pandemic in the Philippines. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*. DOI: 10.6084/m9.figshare.14784885.v1

# Efectividad y satisfacción de una intervención en educación interprofesional

## *Effectiveness and satisfaction of an intervention in interprofessional education*

Sandra Ivonne **Muñoz-Maldonado**  
José Dante **Amato-Martínez**  
Alejandro **Cerón-Martínez**  
María Guadalupe **Duhart-Hernández**  
Marcela Sofía **Jiménez-Martínez**  
Ana María **Lara-Barrón**  
Xavier de Jesús **Novalés Castro**  
Juan **Pineda-Olvera**  
José Francisco **Gómez-Clavel**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Avenida de los Barrios #1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,  
C.P.. 54090, Estado de México.  
MÉXICO

Correo electrónico: sandra.munoz@iztacala.unam.mx;  
dante.amato@unam.mx; aceron@iztacala.unam.mx;  
duhartlu@yahoo.com.mx; marcelasofia62@gmail.com  
anamaryl@unam.mx; novalés@unam.mx;  
juan.pineda@iztacala.unam.mx

Artículo recibido: 17 de noviembre 2023; aceptado: 23 de noviembre de 2023.

### RESUMEN

La educación interprofesional ha mostrado evidencia de su efectividad en diferentes universidades del mundo. En México no se han publicado evidencias de la efectividad de estos programas. El objetivo del estudio fue evaluar efectividad de una intervención de educación interprofesional en un grupo de estudiantes del área de la salud, mediante la comparación de los puntajes pre y post de autoeficacia en las competencias interprofesionales y los conocimientos, además del nivel de satisfacción con el curso. Se usaron tres instrumentos, uno para cada variable. Participaron 132 estudiantes de 5 licenciaturas de una unidad multiprofesional. Los resultados indican mejoría significativa en autoeficacia y en dos ítems de conocimientos; la evaluación de la satisfacción fue alta. Se concluye que el curso de educación interprofesional es efectivo, se sugiere que en futuros estudios se compare con un grupo control y se desarrolle un siguiente nivel de educación interprofesional para que los estudiantes desarrollen sus habilidades.

### ABSTRACT

Interprofessional education has shown evidence of its effectiveness in different universities around the world. In Mexico, no evidence of interprofessional education programs' effectiveness has been reported. This study aimed to assess the effectiveness of an interprofessional education intervention in a group of students from the health service areas, comparing the pre and post-scores of self-efficacy in interprofessional competencies and knowledge, as well as assessing the satisfaction level of students with regard to the course through three surveys, one for each variable. One hundred and thirty-two students from five careers in a multi-professional unit participated. The results indicate significant improvement in self-efficacy and in two items about knowledge. There was a high level of satisfaction. We concluded that the interprofessional education course is effective. We suggest that future studies should include comparisons with a control group and the development of the next level of interprofessional education for students to develop their skills.

**Palabras clave:** educación, interprofesional, evaluación, satisfacción, efectividad

**Key words:** interprofessional, education, evaluation, satisfaction, intervention, effectiveness

## INTRODUCCIÓN

En el campo de la salud existe la necesidad de que distintos profesionales trabajen juntos para poder dar soluciones y mejor atención a los pacientes. Es necesario que para proveer soluciones a todos los aspectos de salud en un caso complejo colaboren médicos de distintas especialidades, enfermeras, psicólogos, odontólogos, optometristas, trabajadoras sociales, nutriólogos y rehabilitadores físicos, entre otros.

Una de las estrategias propuestas por instituciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) para mejorar la calidad de la atención en salud, es la enseñanza de competencias interprofesionales a los estudiantes del área de la salud que son la clave para la colaboración entre profesionales en pro del bienestar de los pacientes y comunidades.

El Consorcio de asociaciones de formación de profesionales de la salud (IPEC) desde 2011 propuso que la educación interprofesional (EI) debería ser obligatoria, ya que, una vez en el campo laboral, podrían desenvolverse de manera más efectiva trabajando en equipo con otros profesionales de la salud (Interprofessional Education Collaborative Expert Panel, 2011).

Desde 2008 se comenzaron a realizar esfuerzos en el mundo para sistematizar estrategias de educación interprofesional para los estudiantes de pregrado (Barr, 2015). Actualmente existen universidades de Estados Unidos, Reino Unido, España, Canadá, Nueva Zelanda y Japón que han logrado establecer programas de educación interprofesional de forma exitosa (la Rosa-Salas et al., 2020; Maeno et al., 2019; Nozaki et al., 2021; Saragih et al., 2023) y han logrado establecer asignaturas de educación interprofesional en el currículo de las escuelas de medicina, enfermería y otras profesiones de la salud.

En 2016 se creó en conjunto con la Organización Panamericana de la Salud (OPS) una estrategia para apoyar a los países de Latinoamérica en la implementación de acciones de educación y colaboración interprofesional, con cuatro objetivos que abarcan: 1) la disseminación de la EI, 2) el reclutamiento y entrenamiento de docentes en EI, 3) la propuesta de

aspectos legislativos sobre colaboración y EI para establecer programas educativos e implementar la atención interprofesional y 4) la actualización constante (OMS & OPS, 2016). A este grupo de trabajo se sumaron la mayor parte de los países con excepción de México, Ecuador, Haití, y la Guayana Francesa. De los países incluidos en esta fuerza de trabajo solo Brasil y Panamá lograron cubrir los cuatro objetivos, los demás países cubren al menos uno de los objetivos, pero en donde más fallos se tienen es en la parte legislativa y en el reclutamiento y capacitación del equipo docente (Freire et al., 2023).

En México existen pocos planes de estudio que incorporen la EI en sus programas de estudio, entre estos destacan las carreras de Medicina y Psicología en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, que ofertan la EI como módulo optativo.

Los programas educativos sobre colaboración interprofesional se basan en las competencias propuestas por el IPEC, que abarcan cuatro dominios: 1) ética y valores, 2) roles y responsabilidades, 3) comunicación interprofesional y 4) equipos de trabajo y trabajo en equipo. Sin embargo, los programas educativos pueden tener distintos formatos, niveles y objetivos. En la Universidad de Navarra, por ejemplo, han planteado un modelo en tres niveles de inmersión para la educación interprofesional para una adquisición progresiva de las competencias, dicho modelo inicia con los fundamentos de la EI, seguidos por el saber cómo y termina con el mostrar cómo (la Rosa-Salas et al., 2020).

Este último curso de la Universidad de Navarra y otros han empleado simulación para promover un mejor aprendizaje en los alumnos, que ha mostrado ser efectiva para la EI (Berger-Estilita et al., 2020; Burford et al., 2020; Costello et al., 2017; Kaldheim et al., 2021; MacKenzie et al., 2017; MacLeod et al., 2022). Dado que la simulación permite poner al estudiante frente a situaciones parecidas a la realidad, en donde los participantes pueden emitir sus respuestas en un ambiente controlado y seguro tanto para el paciente como para ellos mismos y con la ventaja de recibir retroalimentación inmediata y oportuna sobre su actuar

(Raurell, 2019, Altamirano-Droguett, 2019).

Los estudios previos sobre la EI han mostrado que la intervención educativa aumenta conocimientos y mejora actitudes (Guraya & Barr, 2018; O'Neil-Pirozzi et al., 2019; Wittlin et al., 2019). Sin embargo, las revisiones y metaanálisis no han logrado identificar cambios específicos en las competencias, actitudes y disposición a la colaboración interprofesional (Aldriwesh et al., 2022; Lapkin et al., 2013; Saragih et al., 2023).

Homeyer (2018) y van Dieggele et al. (2020) coinciden en el que los mejores programas de educación interprofesional son los que desde su concepción e implementación han promovido la colaboración de distintos profesionales de la salud, a fin de aportar sus visiones de los problemas complejos que se presentan como casos y su experiencia en la colaboración y trabajo en equipo.

Asimismo, para evaluar las competencias interprofesionales se ha empleado en diversos estudios el constructo de autoeficacia en los instrumentos de evaluación (Jones et al., 2021; Keshmiri et al., 2021; Keshmiri & Ghelmani, 2023), estos indican que la autoeficacia es un buen predictor de la ejecución de las competencias, tal y como establece Bandura (2006) la percepción de eficacia se relaciona con la realización efectiva de las actividades a pesar de las barreras y en seguimiento a las metas que establece el estudiante.

Este curso de EI fue creado por profesores de cinco licenciaturas del área de la salud en una unidad de educación multiprofesional centrado en las competencias interprofesionales propuestas por el IPEC y enfocado a estudiantes de diversas profesiones. Así pues, el objetivo general de este estudio fue evaluar la efectividad y satisfacción de una intervención de educación interprofesional. Las preguntas de investigación del estudio fueron: 1) ¿Existen mejoras cambios en los conocimientos y competencias interprofesionales en un grupo de estudiantes del área de la salud después la intervención de EI? y 2) ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes con el curso de EI? Análogo a lo reportado por evidencia previa (O'Neil-Pirozzi et al., 2019; Wittlin et al., 2019), se espera que los estudiantes muestren un aumento en los

conocimientos sobre EI y mayor autoeficacia de competencias interprofesionales después de tomar el curso, así como un nivel alto de satisfacción con el curso.

## **MÉTODO**

### *Participantes*

Se convocó a los estudiantes de cinco licenciaturas del área de la salud que se imparten en la FES Iztacala para participar en un curso de EI durante el periodo intersemestral; se inscribieron 132 estudiantes, de los cuales 60 respondieron todas las evaluaciones pre y post-intervención. La muestra estuvo compuesta por 31 estudiantes de la carrera de cirujano dentista, 16 de psicología, 9 de medicina, 3 de optometría y 1 de enfermería; 55% eran pasantes, 16.7% de octavo semestre, 11.7% de segundo, 10% de sexto y 6.7% de cuarto. Entre los participantes hubo 38 mujeres, 21 hombres y 1 no binario.

### *Intervención*

El curso de EI consistió en 8 sesiones de cuatro horas cada una, para un total de 32 horas. Se emplearon estrategias didácticas como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), simulación, *debriefing*, exposición y representación de roles. La simulación fue de baja fidelidad ya que no se usaron actores, sin embargo, el caso presentado a los participantes tenía la descripción completa de la residencia de personas de la tercera edad y permitía establecer los problemas de salud e intervenciones a desarrollar en ese escenario. El objetivo de la intervención fue la sensibilización sobre la importancia de la colaboración interprofesional y el conocimiento sobre los cuatro dominios de la EI. La población meta fueron estudiantes del área de la salud. El temario abordado se centró en los fundamentos, importancia y aportes de la EI, así como las cuatro competencias interprofesionales que deben desarrollarse para la colaboración con las demás profesiones para mejorar la salud y la atención de los pacientes. El contenido, objetivos y estrategias de enseñanza pueden verse en la Tabla 1. La intervención educativa fue diseñada e impartida por profesores de diversas profesiones (medicina, enfermería, optometría, psicología y odontología) y se impartió en junio de 2023. El muestreo fue no probabilístico. Los

estudiantes que decidieron participar en el estudio y completar las evaluaciones lo hicieron de forma voluntaria. Los criterios de inclusión fueron estar inscrito en alguna de las licenciaturas del área de la salud

y estar interesado en el curso de EI. Se excluyeron a los participantes que no completaron todas las evaluaciones.

**Tabla 1**

*Contenido del curso*

<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</b>
<b>La complejidad de los problemas de salud.</b>  <b>Inter, multi, transdisciplina vs Interprofesional</b>	Examinar la importancia de la EI en la atención de problemas complejos de salud en comunidades y pacientes.  Distinguir entre el trabajo interdisciplinario, multidisciplinario, transdisciplinario e interprofesional.	Análisis de caso simulado  <i>Debriefing</i>
<b>Competencias interprofesionales</b>	Discutir sobre la importancia de las competencias interprofesionales para el trabajo en equipos interprofesionales para la atención a la salud	Aprendizaje basado en problemas
<b>Ética y Valores</b>	Analizar los valores y actitudes éticas que se requieren para el trabajo colaborativo interprofesional.	Discusión sobre caso
<b>Roles y responsabilidades</b>	Identificar el rol y responsabilidades profesionales propias y de los demás profesionales del equipo de salud	Aprendizaje basado en problemas
<b>Comunicación</b>	Simular los aspectos comunicativos que pueden favorecer la colaboración interprofesional.	Representación de roles
<b>Equipos de trabajo</b>	Identificar la importancia de la colaboración y trabajo en equipo entre profesionales de la salud.	Análisis de caso
<b>Cierre del curso</b>	Reflexionar sobre los aprendizajes y metas alcanzadas en el curso	Debriefing

*Instrumentos de medición*

Las variables estudiadas fueron autoeficacia en las competencias interprofesionales, los conocimientos y la satisfacción con el curso.

Para la evaluación de la autoeficacia en las competencias profesionales, se usó el instrumento validado “Cuestionario de Percepción de Competencias para la Práctica Interprofesional (CPCPI)” con 26 ítems que evalúan la percepción de eficacia para llevar a cabo diferentes acciones relacionadas con las cuatro

competencias interprofesionales propuestas por el IPEC. La escala de respuesta es tipo Likert de cuatro puntos (1) no domino a (4) domino completamente, en donde a mayor puntaje mayor autoeficacia. El instrumento se conforma de 4 factores: colaboración interprofesional, comunicación interprofesional, respeto-ética interprofesional y autoevaluación profesional, con alfas de 0.897, 0.847, 0.803 y 0.778 respectivamente y cuenta con validez de constructo

Para evaluar los conocimientos, al inicio y término

del curso se aplicó un cuestionario realizado *ex profeso* por los profesores que desarrollaron la intervención, consta de tres preguntas, la primera sobre concepto interprofesional, la segunda sobre la importancia de la colaboración y la tercera sobre las competencias profesionales. Dicho cuestionario fue. Las respuestas fueron de opción múltiple y para su análisis se categorizaron como correctas o incorrectas.

La satisfacción con el curso se evaluó con un cuestionario desarrollado *ex profeso* para el curso de 15 preguntas con escala de respuesta de 0 a 4 puntos que va de totalmente satisfecho a totalmente insatisfecho, que explora organización de contenidos, su relevancia y utilidad para propiciar la comprensión, si las actividades promueven la reflexión y el aprendizaje, los tiempos, accesibilidad e interés de los materiales, los recursos funcionales para aprendizaje, la resolución de dudas por los profesores, la interacción con compañeros, la claridad de las instrucciones y de los parámetros de evaluación y la promoción de la valoración de las distintas profesiones. La puntuación mínima en este instrumento es de 0 y el máximo a obtener es de 60 puntos.

*Procedimiento*

Se convocó a los estudiantes de cinco licenciaturas del área de la salud que se imparten en la FES Iztacala para participar en un curso de Educación Interprofesional durante el periodo intersemestral, antes de comenzar el curso se les aplicó vía Google forms los instrumentos de evaluación que se describen

anteriormente, los participantes leyeron y aceptaron el consentimiento informado que se les proporcionó. Una vez contestados los formularios se inició el curso, al finalizar todas las sesiones se les proporcionó a los participantes las ligas de los instrumentos para evaluar la autoeficacia, conocimientos y satisfacción con el curso.

*Análisis estadístico*

Las respuestas se descargaron en un archivo de hoja de cálculo y se exportaron a SPSS versión 23 para los análisis estadísticos. Para comparar el puntaje de la autoeficacia en las competencias profesionales pre y post, se usó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. La categorización de la respuesta a los reactivos del cuestionario para evaluar conocimientos fue dicotómica (correcta-incorrecta); se utilizó la prueba de McNemar para determinar si el curso de EI cambió la proporción de participantes que contestaron correctamente a las preguntas. Para describir el puntaje de la satisfacción con el curso se usaron medianas e intervalos intercuartílicos. Se consideró significancia estadística con valores de  $p < 0.05$ .

**RESULTADOS**

Los resultados de la evaluación de conocimientos en las competencias profesionales se muestran en la Tabla 2. En las preguntas 1 y 3 hubo un aumento significativo de respuestas correctas después de terminar el curso.

**Tabla 2**

*Conocimientos en las competencias interprofesionales*

	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas		$\chi^2$	P
	Pre	Post	Pre	Post		
<b>Pregunta 1. Concepto interprofesional</b>	38	48	22	12	1.148	<0.05
<b>Pregunta 2. Importancia colaboración</b>	50	56	10	4	0.214	>0.05
<b>Pregunta 3. Competencias interprofesionales</b>	40	55	20	5	1.745	<0.05

Nota: Grados de libertad= 1

En la percepción de autoeficacia para las competencias interprofesionales los resultados indican que hubo mejoría estadísticamente significativa en los cuatro factores (Tabla 3); es decir, los participantes

aumentaron su percepción de dominio sobre las competencias interprofesionales después de terminar el curso.

**Tabla 3**

*Percepción de autoeficacia para las competencias interprofesionales*

	Medición	Mediana	Rango intercuartil	Número de rangos	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
<b>Factor 1 Colaboración Interprofesional</b>	Pre	29	5	11 -	20.50	225.5	-4.571	< 0.05
	Post	34	5	44+ 5=	29.88	0 1314. 50		
<b>Factor 2 Comunicación Interprofesional</b>	Pre	23	4.74	13 -	25.69	334	-3.926	< 0.05
	Post	26	4	44+ 3=	29.98	1319		
<b>Factor 3 Respeto y ética interprofesional</b>	Pre	24	5	15 -	17.53	263	-4.144	< 0.05
	Post	26	2	39+ 6=	31.33	1222		
<b>Factor 4 Autoevaluación profesional</b>	Pre	10	2	10 -	15.70	157	-4.485	< 0.05
	Post	12	1.75	38+ 12=	26.82	1019		

*Nota.* N=60, - rangos negativos, + rangos positivos, = rangos empatados.

La satisfacción con el curso se muestra en la Tabla 4. Se clasificó en tres niveles; solo una respuesta cayó en el nivel medio que incluye puntajes de 21 a 40 y los 59 restantes en el nivel alto de satisfacción que abarca de los 41 a 60 puntos.

Al realizar un análisis detallado de las respuestas del cuestionario de satisfacción para identificar las áreas de oportunidad se encontró que en el nivel de cumplimiento de las expectativas del curso y el grado de

recomendación de este se obtuvo una mediana de 5 y un rango intercuartil de 1. En cuanto a los elementos valorados en la satisfacción la pregunta que obtuvo la mediana más baja es la referente a los tiempos (Tabla 4), es decir que los participantes no están totalmente satisfechos con los tiempos para el desarrollo de actividades dentro del curso.

**Tabla 4**

*Satisfacción con el curso*

Ítem	Mediana	Rango Intercuartil
<b>Organización de contenidos</b>	4	1
<b>Contenido relevante</b>	4	1
<b>Contenido propicia comprensión</b>	4	1

Ítem	Mediana	Rango Intercuartil
Actividades propician reflexión	4	0
Actividades promueven aprendizaje	4	0
Tiempos de las actividades	3	2
Materiales accesibles	4	1
Materiales promueven interés	4	1
Recursos funcionales para aprendizaje	4	1
Profesores resuelven dudas	4	0
Interacción con compañeros	4	1
Interacción respetuosa con participantes	4	0
Instrucciones claras	4	1
Parámetros de evaluación claros	4	1
Actividades promueven que se valoren las distintas profesiones	4	1

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las hipótesis planteadas inicialmente para este estudio se sometieron a prueba y los resultados apoyan su verosimilitud, lo que implica que el curso de EI logra aumentar los conocimientos y percepción de autoeficacia sobre el ejercicio de las competencias interprofesionales. Los resultados obtenidos en esta investigación están en consonancia con lo que Colonnello et al. (2023) menciona del valor de la teoría de la cognición distribuida, que postula que los procesos cognitivos de aprendizaje no se producen en forma aislada, sino que más bien emergen de las actividades colaborativas de los miembros, en este caso los estudiantes de cinco profesiones (medicina, psicología, enfermería, optometría y odontología) quienes aprenden las competencias debido a que la experiencia se aprende en comunidad, es decir cumpliendo el supuesto básico de la educación interprofesional, aprender acerca de, de y con los demás profesionales de la salud (OMS, 2010).

También se ha identificado que es posible alcanzar el impacto en el conocimiento sobre educación interprofesional incluso en intervenciones de una sola sesión, empleando simulación o aprendizaje basado en casos como se refleja en los estudios de Riskiyana et al. (2018) y Sytsma et al. (2015). Para el caso de este curso de EI, se tuvieron 8 sesiones con una revisión más

completa de cada competencia y se usó también simulación de baja fidelidad, es decir no se emplean actores o maniqués para procedimientos, sin embargo, resultó efectiva para el objetivo del curso, el cual fue sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de las competencias interprofesionales para resolver casos de salud complejos en conjunto con otros profesionales de la salud.

Si bien, el cambio en los conocimientos se dio sólo en dos de los cuestionamientos, la pregunta referente a la importancia no fue significativa, por lo que es necesario considerar si dentro del contenido del curso se está despertando suficiente interés en la importancia de colaboración interprofesional para resolver los casos complejos que se presentan actualmente en el ámbito de la salud.

La simulación se ha empleado frecuentemente como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que proporciona resultados satisfactorios en la EI (Brown et al., 2018; Costello et al., 2017), debido a que permite a los participantes aprender de la experiencia, además de detonar las habilidades requeridas para la resolución de los casos, la comunicación y negociación con los demás colaboradores, así como el reconocimiento de las funciones y responsabilidades de cada integrante del equipo de salud.

La evidencia en los metaanálisis y revisiones

sistemáticas publicados establece que la educación interprofesional no siempre es consistente para mostrar cambios en las actitudes, competencias y disposición para la colaboración interprofesional (Rutherford-Hemming & Lioce, 2018; Saragih et al., 2023; Zaher et al., 2022), por ello se requiere tomar en cuenta que el cambio de actitudes y la ejecución de las competencias requiere un tiempo prolongado de experiencia o poner a prueba las habilidades en escenarios simulados o reales, de tal forma que para las intervenciones educativas es fundamental especificar el tiempo que dura el curso y realizar un seguimiento de los participantes.

En la literatura sobre la educación interprofesional las evaluaciones de los programas y cursos de educación interprofesional son diversas (Allvin et al., 2023; Shrader et al., 2017; Spaulding et al., 2021). Algunas han valorado las actitudes, otras que se centran en los conocimientos y otras retoman la disposición para la colaboración interprofesional. Sin embargo, esta última es la que menos ha mostrado cambios (Saragih et al., 2023), seguramente porque un cambio en la actitud requiere que los individuos tengan más situaciones en donde puedan poner en práctica lo aprendido; en cambio los conocimientos son aspectos que pueden evaluarse en un plazo corto y es más fácil ver cambios, como es el caso de este estudio, en el que el curso dura 32 horas y hubo cambios en los conocimientos y en la percepción de eficacia de las competencias interprofesionales.

Para este estudio se empleó un instrumento que valora la percepción de eficacia sobre el dominio de las competencias interprofesionales. Se esperaba que el curso fomentara una mejor autoeficacia, debido a que los participantes tuvieron la oportunidad de interactuar con los estudiantes de las demás profesiones y establecer mejores formas de comunicarse y organizarse para revisar los casos e identificar si contaban con las habilidades necesarias. En particular, el uso de la autoeficacia del manejo de las competencias es un enfoque que ya se ha probado en diversos estudios (Jung et al., 2020; Kaldheim et al., 2021; Keshmiri & Ghelmani, 2023; MacLeod et al., 2022) y aporta resultados consistentes, además de que permite

identificar que los participantes se perciben con el dominio de las competencias tras la intervención educativa.

El alcance del curso hasta el momento es sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad del trabajo colaborativo entre profesiones para proporcionar una mejor atención en el ámbito de la salud. Sin embargo, sería esencial realizar otro curso que esté orientado al desarrollo de las competencias en escenarios particulares y con objetivos específicos, tal y como se menciona en la literatura que los equipos de atención interprofesional se crean con un fin específico, por ejemplo un equipo de quirófano, un equipo de respuesta de emergencias, un equipo de rehabilitación, y se establece que no todos los equipos son iguales ni cuentan con los mismos profesionales de la salud (Bode et al., 2016; Hunter et al., 2015; Silva et al., 2015; Villegas et al., 2020).

Entre las limitaciones de este estudio están que es de tipo observacional, lo que implica mayor probabilidad de sesgos es decir, no existe mayor control de variables extrañas y no se emplea comparación ni aleatorización, por lo que para mejorar este aspecto es importante comparar con un grupo control que sea expuesto a otro tipo de intervención, ya sea de lectura o en otra modalidad, para contrastar los resultados en conocimientos y autoeficacia. También se sugiere que para futuros estudios se evalúe no sólo la autoeficacia de las competencias interprofesionales, sino también la actitud de los educandos respecto de la colaboración interprofesional.

Finalmente, es fundamental mejorar la evaluación de conocimientos, mediante una base de ítems más amplia, que de oportunidad de mostrar aleatoriamente las preguntas para disminuir el efecto de acarreo en el aprendizaje que puede presentarse si se emplean las mismas preguntas al iniciar y finalizar la intervención.

## REFERENCIAS

- Aldriwesh, M. G., Alyousif, S. M., & Alharbi, N. S. (2022). Undergraduate-level teaching and learning approaches for interprofessional education in the health professions: a systematic review. *BMC Medical Education*, 22(1)1-14.

- <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03073-0>
- Allvin, R., Thompson, C., & Edelbring, S. (2023). Variations in measurement of interprofessional core competencies: a systematic review of self-report instruments in undergraduate health professions education. *Journal of Interprofessional Care*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13561820.2023.2241505>
- Altamirano-Droguett, J. (2019). Clinical simulation: A contribution to teaching and learning in the Obstetrics area. *Revista Electronica Educare*, 23(2), 167–187. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.9>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age Publishing.
- Barr, H. (2015). *Interprofessional Education. The Genesis of a Global Movement*. CAIPE
- Berger-Estilita, J., Fuchs, A., Hahn, M., Chiang, H., & Greif, R. (2020). Attitudes towards Interprofessional education in the medical curriculum: A systematic review of the literature. In *BMC Medical Education* 20,(1)1-17. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02176-4>
- Bode, S. F. N., Giesler, M., Heinzmann, A., Krüger, M., & Straub, C. (2016). Self-perceived attitudes toward interprofessional collaboration and interprofessional education among different health care professionals in pediatrics. *GMS Journal for Medical Education*, 33(2),1–15. <https://doi.org/10.3205/zma001016>
- Brown, D. K., Wong, A. H., & Ahmed, R. A. (2018). Evaluation of simulation debriefing methods with interprofessional learning. *Journal of Interprofessional Care*, 32(6), 779–781. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1500451>
- Burford, B., Greig, P., Kelleher, M., Merriman, C., Platt, A., Richards, E., Davidson, N., & Vance, G. (2020). Effects of a single interprofessional simulation session on medical and nursing students' attitudes toward interprofessional learning and professional identity: A questionnaire study. *BMC Medical Education*, 20(1)1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1971-6>
- Colonnello, V., Kinoshita, Y., Yoshida, N., & Bustos Villalobos, I. (2023). Undergraduate Interprofessional Education in the European Higher Education Area: A Systematic Review. *International Medical Education*, 2(2), 100–112. <https://doi.org/10.3390/ime2020010>
- Costello, M., Huddleston, J., Atinaja-Faller, J., Prelack, K., Wood, A., Barden, J., & Adly, S. (2017). Simulation as an Effective Strategy for Interprofessional Education. *Clinical Simulation in Nursing*, 13(12), 624–627. <https://doi.org/10.1016/J.ECNS.2017.07.008>
- Freire, J. R., Fernandes, M. N., & Gilbert, J. H. V. (2023). The development of interprofessional education and collaborative practice in Latin America and the Caribbean: preliminary observations. *Journal of Interprofessional Care*, 37(1), 168–172. <https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2041572>
- Guraya, S. Y., & Barr, H. (2018). The effectiveness of interprofessional education in healthcare: A systematic review and meta-analysis. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 34(3)160-165. <https://doi.org/10.1016/j.kjms.2017.12.009>
- Homeyer, S., Hoffmann, W., Hingst, P., Oppermann, R. F., & Dreier-Wolfgramm, A. (2018). Effects of interprofessional education for medical and nursing students: Enablers, barriers and expectations for optimizing future interprofessional collaboration - a qualitative study. *BMC Nursing*, 17, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12912-018-0279-x>
- Hunter, J. P., Stinson, J., Campbell, F., Stevens, B., Wagner, S. J., Simmons, B., White, M. & Van Wyk, M., (2015). A novel pain interprofessional education strategy for trainees: Assessing impact on interprofessional competencies and pediatric pain knowledge. *Pain Research Management*, 20(1), e12–e20.

- Interprofessional Education Collaborative Expert Panel. (2011). Core competencies for interprofessional collaborative practice: Report of an expert panel. IPC
- Jones, A., Ingram, M. E., & Forbes, R. (2021). Physiotherapy new graduate self-efficacy and readiness for interprofessional collaboration: a mixed methods study. *Journal of Interprofessional Care*, 35(1), 64–73. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1723508>
- Jung, H., Park, K. H., Min, Y. H., & Ji, E. (2020). The effectiveness of interprofessional education programs for medical, nursing, and pharmacy students. *Korean Journal of Medical Education*, 32(2), 131–142. <https://doi.org/10.3946/KJME.2020.161>
- Kaldheim, H. Fossum, M., Munday, J., Creutzfeldt, J., & Slettebø, Å. (2021). Use of interprofessional simulation-based learning to develop perioperative nursing students' self-efficacy in responding to acute situations. *International Journal of Educational Research*, 109, 101801. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101801>
- Keshmiri, F., & Ghelmani, Y. (2023). The effect of continuing interprofessional education on improving learners' self-efficacy and attitude toward interprofessional learning and collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 37(3), 448–456. <https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2084053>
- Keshmiri, F., Jafari, M., Dehghan, M., Raae-Ezzabadi, A., & Ghelmani, Y. (2021). The effectiveness of interprofessional education on interprofessional collaborative practice and self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(4). <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1763827>
- la Rosa-Salas, V., Arbea-Moreno, L., Vidaurreta-Fernández, M., Sola-Juango, L., Marcos-Álvarez, B., Rodríguez-Díez, C., Díez-Goñi, N., & Beitia-Berrotarán, G. (2020). Interprofessional education: A proposal from the University of Navarra. *Educación Médica*, 21(6), 386–396. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.07.001>
- Lapkin, S., Levett-Jones, T., & Gilligan, C. (2013). A systematic review of the effectiveness of interprofessional education in health professional programs. *Nurse Education Today*, 33(2), 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.11.006>
- MacKenzie, D., Creaser, G., Sponagle, K., Gubitz, G., MacDougall, P., Blacquiere, D., Miller, S., & Sarty, G. (2017). Best practice interprofessional stroke care collaboration and simulation: The student perspective. *Journal of Interprofessional Care*, 31(6), 793–796. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1356272>
- MacLeod, C. E., Brady, D. R., & Maynard, S. P. (2022). Measuring the effect of simulation experience on perceived self-efficacy for interprofessional collaboration among undergraduate nursing and social work students. *Journal of Interprofessional Care*, 36(1), 102–110. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1865886>
- Maeno, T., Haruta, J., Takayashiki, A., Yoshimoto, H., Goto, R., & Maeno, T. (2019). Interprofessional education in medical schools in Japan. *PLoS ONE*, 14(1), 1–10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210912>
- Nozaki, S., Makino, T., Lee, B., Matsui, H., Tokita, Y., Shinozaki, H., Kishi, M., Kamada, H., Tanaka, K., Sohma, H., Kama, A., Nakagawa, K., Shinohara, T., & Watanabe, H. (2021). First-year Medical Students' Attitudes toward Health Care Teams: A Comparison of Two Universities Implementing IPE Programs. *Kitakanto Medical Journal*, 71(2), 115–121. <https://doi.org/10.2974/KMJ.71.115>
- OMS. (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*. [https://www.who.int/hrh/resources/framework\\_action/en/](https://www.who.int/hrh/resources/framework_action/en/)
- OMS, & OPS. (2016). La educación interprofesional en la atención de salud. *Informe de la reunión del 7 al 9*

- diciembre del 2016 en Bogotá, Colombia.  
<https://www.educacioninterprofesional.org/es/educacion-interprofesional-en-salud-eip>
- O'Neil-Pirozzi, T. M., Musler, J. L., Carney, M., Day, L., Hamel, P. C., & Kirwin, J. (2019). Impact of early implementation of experiential education on the development of interprofessional education knowledge and skill competencies. *Journal of Allied Health*, 48(2), 53e-59e.  
<https://www.jstor.org/stable/48722132>
- Raurell, M. (2019). *La evaluación de competencias en profesionales de la salud mediante la metodología de la simulación*. Ediciones Octaedro
- Riskiyana, R., Claramita, M., & Rahayu, G. R. (2018). Objectively measured interprofessional education outcome and factors that enhance program effectiveness: A systematic review. In *Nurse Education Today*, 66, 73–78. Churchill Livingstone.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.04.014>
- Rutherford-Hemming, T., & Lioce, L. (2018). State of Interprofessional Education in Nursing: A Systematic Review. *Nurse Educator*, 43(1), 9-13.  
<https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000405>
- Saragih, I. D., Uly, D., Sharma, S., & Chou, F. H. (2023). A systematic review and meta-analysis of outcomes of interprofessional education for healthcare students from seven countries. In *Nurse Education in Practice*, 71. Elsevier Ltd.  
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103683>
- Shrader, S., Farland, M., Danielson, J., Sicat, B. & Umland, E. (2017). A Systematic Review of Assessment Tools Measuring Interprofessional Education Outcomes Relevant to Pharmacy Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(6), 1–20.  
<https://doi.org/10.5688/ajpe816119>
- Silva, J. A. M., Peduzzi, M., Orchard, C., & Leonello, V. M. (2015). Interprofessional education and collaborative practice in Primary Health Care. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 49, 16–24.  
<https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000800003>
- Spaulding, E., Marvel, F., Jacob, E., Rahman, A., Hansen, B., Hanyok, L., Martin, S., & Han, H. (2021). Interprofessional education and collaboration among healthcare students and professionals: a systematic review and call for action. *Journal of Interprofessional Care*, 35(4), 612–621.  
<https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1697214>
- Sytsma, T. T., Haller, E. P., Youdas, J. W., Krause, D. A., Hellyer, N. J., Pawlina, W., & Lachman, N. (2015). Long-term effect of a short interprofessional education interaction between medical and physical therapy students. *Anatomical Sciences Education*, 8(4), 317–323.  
<https://doi.org/10.1002/ase.1546>
- van Diggele, C., Roberts, C., Burgess, A., & Mellis, C. (2020). Interprofessional education: tips for design and implementation. In *BMC Medical Education*, 20(2), 1-6. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02286-z>
- Villegas, K., Ortiz, L., & Barraza, R. (2020). Autoeficacia del trabajo en equipo de estudiantes de la salud en una simulación de reanimación cardiopulmonar. *Educación Médica Superior*, 34(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000200012&script=sci\\_arttext&tlng](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000200012&script=sci_arttext&tlng)
- Wittlin, N., Dovidio, J., Burke, S., Przedworski, J., Herrin, J., Dyrbye, L., Onyeador, I., Phelan, S., & van Ryn, M. (2019). Contact and role modeling predict bias against lesbian and gay individuals among early-career physicians: A longitudinal study. *Social Science & Medicine*, 238, 112422.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socsci.med.2019.112422>
- Zaher, S., Otaki, F., Zary, N., Al Marzouqi, A., & Radhakrishnan, R. (2022). Effect of introducing interprofessional education concepts on students of various healthcare disciplines: a pre-post study in the United Arab Emirates. *BMC Medical Education*, 22(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.1186/s12909-022-03571-9>

# Aprender a Amar las Matemáticas: Validación del Prototipo y Diseño Final del Curso en Línea ProfeMat<sup>1</sup>

## *Learning to Love Math: Prototype Validation and ProfeMat Online Course Final Design*

Benilde **García-Cabrero**  
Anisai **Ledesma-Rodea**  
Ana Karen **Pérez-Hernández**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Psicología  
Av. Universidad 3004,  
Alcaldía Coyoacán  
CP 04510 Ciudad de México  
MÉXICO

Correo electrónico: benilde@unam.mx;  
anisai.758@gmail.com; annkphz@outlook.com  
Tel. (+52) 55 5622 8222 ext. 41231

Artículo recibido: 21 de septiembre de 2023; aceptado: 22 de noviembre de 2023.

### RESUMEN

Los resultados de PISA 2018 en matemáticas, señalan que el 80% de los estudiantes mexicanos se ubica en los niveles más bajos (1 y 2 de los seis existentes), lo cual se ha asociado, tanto con deficiencias en procesos matemáticos básicos, como con emociones académicas (Pekrun, 2014), principalmente la ansiedad, aspectos que debieran incorporarse a la formación docente. Se describe el diseño y aplicación de ProfeMat, un curso en línea para profesores de bachillerato, que tiene como propósitos: formar a los profesores en estrategias para promover el razonamiento lógico-matemático, emociones y actitudes positivas hacia esta asignatura, introducirlos al uso de la metodología Lesson Study (Kanellopoulou y Darra, 2019) y proporcionarles herramientas digitales para mejorar sus cursos. Los resultados indican que los docentes lograron duplicar su autopercepción del dominio de los contenidos del curso de forma sustancial y aprendieron a diseñar lecciones de forma colaborativa incorporando herramientas digitales, lo cual contribuye a mejorar el aprendizaje y actitudes hacia las matemáticas.

### ABSTRACT

The results of PISA 2018 in mathematics indicate that 80% of Mexican students are at the lowest levels (1 and 2 of the six existing), which has been associated, both with deficiencies in basic mathematical processes, and with academic emotions (Pekrun, 2014), mainly anxiety. This paper describes the design and implementation of ProfeMat, an online course for high school teachers, which aims to: train teachers in strategies to promote logical-mathematical reasoning, emotions and positive attitudes towards this subject, introduce them to the use of the Lesson Study methodology (Kanellopoulou and Darra, 2019) and provide them with digital tools to improve their courses. The results indicate that the teachers managed to duplicate their self-perception of mastery of the course contents in a substantial way, and learned to design lessons in a collaborative way incorporating digital tools, which contributes to improving learning and attitudes towards mathematics.

**Palabras clave:** Matemáticas, formación de profesores, enseñanza post-secundaria, emociones académicas, Lesson Study

**Key words:** Mathematics, teacher training, post-secondary education, academic emotions, Lesson Study.

---

<sup>1</sup> 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.

## ANTECEDENTES

El interés por el campo afectivo vinculado a la educación matemática tiene una historia relativamente larga, que tuvo un impulso sustancial en los años 70 (Leder & Grootenboer, 2005). En ese momento, las preocupaciones por el desempeño en matemáticas alcanzaron su punto máximo en relación con inequidades de género en la participación en actividades académicas o de formación profesional en matemáticas. Alrededor de estas preocupaciones, la dimensión afectiva fue considerada como un factor fundamental para mejorar el desempeño de todos los estudiantes y reducir las diferencias de género, que favorecían mayoritariamente a los estudiantes de sexo masculino. Las dos dimensiones afectivas que recibieron mayor atención en ese tiempo fueron la ansiedad y las actitudes matemáticas (Zan et al., 2006). Desde ese momento, la investigación sobre los factores afectivos en la educación matemática continuó y se amplió para incluir dimensiones tales como creencias y valores.

Durante la educación secundaria, muchos estudiantes tienden a desarrollar actitudes negativas hacia las matemáticas, por lo que es necesario implementar enfoques educativos innovadores basados en los hallazgos recientes sobre el impacto emocional en la educación matemática. Al respecto, McConney & Perry (2010) realizaron una investigación para comprender el impacto del sentido de autoeficacia de estudiantes de 15 años sobre su rendimiento en matemáticas. Descubrieron que la enseñanza de las matemáticas que incorpora el uso de objetos o herramientas manipulables tiene un efecto positivo en cómo los estudiantes perciben y se relacionan con las matemáticas. Los autores también señalan que la investigación educativa en el contexto de la enseñanza de matemáticas a adolescentes destaca la influencia significativa de los profesores en el aprendizaje. A partir de lo anterior, se concluye que el desarrollo profesional de los docentes es fundamental para mejorar las respuestas emocionales de éstos hacia la materia, así como las de sus estudiantes. De acuerdo con Willis (2010), fomentar emociones positivas en los estudiantes puede llevar a comportamientos y pensamientos que promueven el desarrollo de recursos psicológicos como la autoeficacia, la confianza, la esperanza, el optimismo

y el establecimiento de objetivos proactivos.

## **Emociones, actitudes y creencias: su influencia en el aprendizaje de las matemáticas**

Lo que los estudiantes creen sobre las matemáticas influye sobre sus emociones al estudiar matemáticas y esto los predispone a tener distintas actitudes y creencias hacia esta asignatura (Godino et al., 2003; González-López y Gómez; 2016, Sarabia e Iriarte, 2011). Estas creencias han sido promovidas en gran medida por sus profesores, por lo que García-Cabrero (2009) señala que las dimensiones afectivas de la enseñanza constituyen aspectos fundamentales de las habilidades socioemocionales, que deben ser incluidas tanto en la formación de los docentes como en la de los estudiantes (García-Cabrero et al., 2022).

Dichas habilidades involucran tanto la capacidad para percibir en sí mismo y en los demás, emociones y sentimientos, como la habilidad para expresarlos de manera propositiva y autorregulada en la interacción con los estudiantes. De acuerdo con Grootenboer y Marshaman (2016), la dimensión afectiva en el campo de las matemáticas incluye creencias, valores, actitudes y emociones. En particular, las actitudes y la motivación tienen un papel importante en el aprendizaje de las matemáticas, ya que influyen significativamente en la decisión de las personas de continuar estudiando matemáticas una vez que su aprendizaje deja de ser obligatorio. Este aspecto es relevante si se considera que en muchos países existe una notable carencia de profesionales formados en matemáticas en áreas científicas y técnicas.

En relación con la importancia de considerar a las emociones tanto de alumnos como de profesores en la enseñanza y el aprendizaje, Pekrun (2014), afirma que las emociones son “contagiosas”, es decir, las emociones que el profesor experimenta y expresa en el salón de clases, pueden tener efectos profundos en las emociones que experimentan los estudiantes; esto sucede tanto con las emociones positivas, como el disfrute, la emoción y el orgullo, como con las emociones negativas, como la ira, la ansiedad o la frustración (Bates et al., 2011; Pekrun, 2014; Willis, 2010). El efecto debilitante de la ansiedad en diferentes facetas del proceso de aprendizaje de las matemáticas ha sido ampliamente documentado (Ashcraft & Moore,

2009, Tempel & Neumann 2014). Como señalan Villavicencio y Bernardo (2016), las investigaciones sobre la ansiedad matemática rebasan por mucho a los trabajos sobre emociones positivas en el aprendizaje de las matemáticas.

Las emociones que experimentan los estudiantes dentro del salón de clases están vinculadas con la motivación y, por tanto, con el tipo de interés que tendrán los estudiantes hacia la asignatura, lo cual es importante ya que el interés influye en el esfuerzo que destinen los estudiantes para alcanzar altos niveles de desempeño (Pekrun et al., 2011; Gomez, 2000; Schiefele, 1991).

Se han identificado cuatro fases del desarrollo del interés (Knogler et al., 2015; García-Cabrero y Pineda, 2019):

- Interés situacional activado: se caracteriza por lograr enfocar la atención y la experimentación de emociones positivas.
- Interés situacional sostenido: existe un incipiente sentido de valor respecto del objeto de interés, lo que implica que exista una organización más estable de los sentimientos, conocimientos y experiencias.
- Interés personal emergente: se evidencia mediante una disposición interiorizada hacia algún tema de estudio, respecto del cual existe un mayor nivel de compromiso.
- Interés individual sostenido: existen conocimientos y sentimientos más profundos que llevan a comprometerse durante largos periodos de tiempo en el aprendizaje de algún tema.

Con base en lo anteriormente señalado, es evidente la necesidad de promover una formación docente que además de considerar el conocimiento disciplinar y curricular de las matemáticas, provea a los profesores de estrategias que les permitan integrar la dimensión afectiva dentro del salón de clases y promover un interés individual sostenido hacia la asignatura.

### **El estudio de la lección (Lesson Study) como estrategia de formación docente**

El método Lesson Study de diseño y refinamiento de una lección, involucra grupos de profesores que planifican, enseñan, observan y analizan el aprendizaje

y la enseñanza en forma colaborativa en "lecciones de investigación" que se ponen en práctica con diversos grupos de estudiantes. El registro de las experiencias de lo que ocurrió en cada grupo sirve como base para perfeccionar el enfoque pedagógico, mismo que se compartirá con otros grupos de docentes que trabajan con esta metodología, generando así una retroalimentación formativa que mejora la práctica educativa en las aulas (Kanellopoulou y Darra, 2019; Río 2013).

Lesson Study surgió en el siglo XIX en Japón y su popularidad ha ido incrementando. Según Murata y Takahashi (2002), el 98% de los docentes que la practican mejoran su práctica de enseñanza, debido a que ofrece la oportunidad de observar la vida del aula y, posteriormente, analizarla, retroalimentar la práctica y modificarla positivamente, mediante la creación las comunidades de aprendizaje y de práctica. Por lo tanto, Lesson Study es un proceso de aprendizaje conjunto entre profesores, enriquecido por los procesos de planificación, observación y análisis, que permiten tener una visión más crítica del rol docente gracias a la retroalimentación que surge en el estudio de la lección (Cordingley et al., 2004; Kanellopoulou y Darra, 2019; Graham et al., 2023; Lewis, 2009).

Con base en este método, se diseñó e implementó el curso en línea ProfeMat: Transformar la Enseñanza de las Matemáticas para potenciar su Aprendizaje, haciendo uso de la metodología Lesson Study. Con el fin de facilitar la validación del prototipo del curso se utilizó el proceso denominado *rapid prototyping* (Grimm, 2004; Jain, 2018), que consta de tres pasos:

- 1) Prototipar: se crea una maqueta visual de la interfaz;
- 2) Revisar: se comparte el prototipo con los usuarios y se recaba información sobre la usabilidad del curso.
- 3) Refinar: con base en la fase anterior, se identifican las áreas que deben mejorarse o aclararse y se realizan las modificaciones pertinentes.

### **El Diseño instruccional de ProfeMat**

El objetivo del diseño instruccional es producir una formación eficaz, competente e interesante. En el curso ProfeMat se retomó el modelo de diseño instruccional propuesto por Merrill (2002; 2013) que se basa en cinco

principios:

1. Centrado en el problema: el aprendizaje se promueve cuando los alumnos adquieren habilidades en el contexto de problemas del mundo real (Merrill, 2002, p. 45).
2. Activación: el aprendizaje se promueve cuando los participantes activan el conocimiento y las habilidades existentes como base para una nueva habilidad.
3. Demostración: el aprendizaje se promueve cuando los alumnos observan una demostración de la habilidad que van a aprender.
4. Aplicación: el aprendizaje se promueve cuando los participantes aplican sus habilidades recién adquiridas para resolver problemas.
5. Integración: el aprendizaje se promueve cuando los participantes reflexionan, debaten y defienden sus habilidades recién adquiridas.

Asimismo, se consideraron los tipos de actuación del docente en línea: presencia de enseñanza, cognitiva, social, emocional y de aprendizaje (Anderson et al., 2001), en particular, las presencias cognitiva y emocional (García-Cabrero et al., 2018).

De acuerdo con Anderson et al. (2001) en el aula virtual se pueden identificar cinco presencias del instructor:

1. La presencia docente, abarca el diseño instruccional del curso.
2. La presencia cognitiva, los participantes construyen el significado y sentido de los temas y está conformada por cuatro momentos: a) un evento desencadenante; b) una fase de exploración; c) una fase de integración y d) una fase de resolución.
3. La presencia social promueve que los participantes se sientan social y emocionalmente conectados con el grupo, a través de la interacción alumno-contenido, alumno-alumno(s), y alumno-profesor/instructor.
4. La presencia de aprendizaje promueve que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, se fomenta la autonomía y la autorregulación.

5. La presencia emocional, considera las emociones de los actores educativos debido a que éstas afectan la motivación, la autorregulación y el desempeño de los estudiantes.

## **MÉTODO**

### *Objetivo general*

Desarrollar y evaluar el prototipo, la implementación y la eficacia de un curso en línea para docentes de matemáticas de nivel medio superior centrado en la adopción de estrategias que fomenten actitudes y emociones positivas hacia las matemáticas, a través de la metodología Lesson Study.

### *Objetivos específicos*

1. Diseñar el prototipo de un curso en línea para profesores que imparten clases de matemáticas en el nivel medio superior.
2. Implementar el prototipo del curso en línea con profesores de matemáticas del nivel medio superior.
3. Valorar las experiencias de los participantes en el curso en línea, sobre la calidad de la interfaz, los recursos tecnológicos, los contenidos, las actividades y los aprendizajes logrados.

### *Diseño*

Para el cumplimiento de los objetivos planteados, se optó por un enfoque mixto, el cual implica la recopilación o análisis de datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, en el que los datos se recopilan de manera simultánea o secuencialmente y se priorizan e integran en una o más etapas del proceso de investigación (Creswell et al., 2003).

### **Etapas de diseño del prototipo del curso en línea**

#### *Participantes*

Participaron dos investigadoras de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM, cuatro psicólogas en formación y un profesor de matemáticas del nivel bachillerato.

#### *Procedimiento*

##### *Selección de contenidos*

Para ayudar a los docentes a comprender cómo los aspectos emocionales y afectivos influyen en el aprendizaje de las matemáticas, se retomaron los planteamientos de Willis (2004) sobre la ansiedad matemática y cómo disminuirla, la teoría de Pekrun

(2014), sobre el control-valor y las emociones académicas, la perseverancia (GRIT) y el involucramiento académico (Duckworth, 2016). Al comprender las dimensiones afectivas, los docentes pueden aplicar la metodología de Lesson study (Fang & Lee 2009; Lewis, 2009) para diseñar y adaptar lecciones que no solo enseñen matemáticas de manera efectiva, sino que también aborden estas barreras emocionales y afectivas, lo que resulta en una mejor comprensión y aplicación del pensamiento lógico matemático (Ferreirós, 2010) en los estudiantes.

El curso se organizó en cuatro módulos con dos lecciones cada uno y una duración total de tres horas por módulo. Al comienzo y al final del curso se llevaron a cabo sesiones síncronas de 60 minutos, dirigidas por las dos investigadoras principales. Además, hubo una sesión intermedia impartida por el Profesor de Matemáticas centrada en el Modelo de Lesson Study. Los contenidos que se abordaron en cada módulo se muestran a continuación:

- Módulo 1: ¿Cómo lograr que mis estudiantes venzan el miedo a las matemáticas?
- Módulo 2: Capturar el interés de los estudiantes por aprender matemáticas
- Módulo 3: Bases de conocimientos indispensables para que mis estudiantes progresen en matemáticas
- Módulo 4: El ciclo formativo del diseño de un “Estudio de la lección (Lesson Study)”.

#### *Diseño de las actividades del curso*

Con base en el diseño instruccional propuesto por Merrill (2002; 2013), el ciclo de la presencia cognitiva y la presencia emocional, las fases del interés (Knogler et al., 2015; García-Cabrero y Pineda, 2019) y las emociones académicas propuestas por Pekrun (2014), se propuso un modelo de diseño instruccional que incluye cuatro momentos, que corresponden al ciclo de la presencia cognitiva y emocional y a diferentes tipos de actividades, como se describe a continuación:

1. *Investiga*. Esta primera fase guarda relación con la fase propuesta por Merrill (2002; 2013) y con la primera etapa de la presencia cognitiva de Anderson et al., (2001), que es el *evento desencadenante*. Esta fase se centra en generar interés y atención en los participantes hacia el

tema a tratar. Se inicia con una actividad que capta la atención para estimular el interés situacional. Las actividades en esta fase están diseñadas para ayudar a los participantes a establecer conexiones entre el nuevo tema y sus conocimientos, habilidades y experiencias previas. Además, se incluye la revisión de información relevante sobre el tema. Esta fase también busca fomentar emociones académicas positivas, como la alegría y la esperanza, para crear un ambiente de aprendizaje motivador y efectivo.

2. *Explora*. En esta etapa del diseño instruccional, las actividades se alinean con la fase de activación de Merrill (2002; 2013) y la etapa de exploración de la presencia cognitiva de Anderson et al. (2001). El objetivo principal es fomentar un interés situacional sostenido y estimular un interés individual emergente entre los participantes, a través de actividades que despierten la curiosidad y animen a los participantes a formular sus propias preguntas y buscar respuestas. Asimismo, se busca promover emociones académicas como el disfrute, el entusiasmo, la relajación y la calma.
3. *Integra*. En esta etapa las actividades están vinculadas a la fase de demostración descrita por Merrill (2002; 2013) y a la fase de demostración de la presencia cognitiva de Anderson et al. (2001). En esta fase se busca fomentar un interés individual emergente al permitir a los participantes expresar y demostrar lo que han aprendido sobre el tema, además, se les brinda retroalimentación sobre su desempeño para reforzar su comprensión y habilidades. Adicionalmente, se busca propiciar emociones académicas como el orgullo personal sobre los logros alcanzados.
4. *Imagina*. En esta cuarta y última etapa las actividades se alinean con las fases de aplicación e integración propuestas por Merrill (2002; 2013) y con la etapa de resolución de la presencia cognitiva de Anderson et al. (2001). En esta etapa el objetivo es promover el interés individual sostenido fomentando que los

participantes generen preguntas y respuestas de forma independiente. También se busca que evalúen y retroalimenten las preguntas y respuestas planteadas por sus compañeros.

Cabe mencionar que además del diseño del curso en la plataforma, se elaboró un cuadernillo de actividades como apoyo para los participantes, con el fin de que contaran con una guía adicional y un documento-resumen sobre las características y actividades del curso. En él se incluyó una descripción general del curso, de las actividades y su duración, de la evaluación inicial y final, así como espacios para escribir notas sobre los contenidos revisados.

#### *Etapa de Validación del prototipo del curso en línea Participantes*

En esta investigación participaron 42 docentes de matemáticas, 22 mujeres y 20 hombres, con una edad promedio de 50 años; los participantes laboraban en diferentes escuelas de educación media superior, pertenecientes a los sistemas de las Escuelas Nacionales Preparatorias de la UNAM y el Colegio de Bachilleres. El curso se implementó en cuatro ocasiones, por lo que los participantes se dividieron en cuatro grupos. El primer y tercer grupo estuvieron compuestos cada uno por 10 profesores, el segundo grupo por 9 docentes, y el cuarto grupo por 13 docentes. Esta distribución en grupos permitió realizar cuatro iteraciones de prueba lo cual facilitó el desarrollo y perfeccionamiento del curso hasta alcanzar su versión final, que incluyó cuatro módulos con cuatro temas cada uno.

#### *Instrumentos*

Se utilizaron cuestionarios elaborados exprofeso para indagar acerca de la valoración de los participantes sobre: 1) la interfaz del curso; 2) los recursos tecnológicos utilizados; 3) los contenidos abordados y las actividades planteadas; así como sobre 4) los aprendizajes adquiridos al finalizar cada lección, a través de tres instrumentos:

1. *Instrumento de auto-reporte sobre los conocimientos acerca de los temas abordados en el curso.* Este instrumento está conformado por 20 reactivos. Al inicio del curso y al finalizarlo, se pidió a los participantes que puntuaran en una escala del 1 al 10 (donde 1= falso y 10 = totalmente cierto); qué tan ciertas eran las afirmaciones que se les

presentaron.

2. *Preguntas de reflexión.* Al finalizar cada lección, se pedía a los participantes que contestaran las siguientes preguntas: ¿Cómo me sentí al realizar las actividades de este día?, ¿Qué aprendí?, ¿Qué mejoraría? y ¿Qué no me gustó?
3. *Cuestionarios sobre la pertinencia y adecuación del entorno virtual.* El cuestionario consta de 28 reactivos; e indaga: datos generales, calidad de la interfaz, recursos tecnológicos utilizados, contenidos y actividades planteadas, nivel de participación en el curso, y aciertos y deficiencias del curso. Se solicitó a los participantes que respondieran este cuestionario una vez que finalizaron el curso.

#### *Procedimiento*

##### *Implementación del curso en línea*

La implementación del prototipo del curso en línea ProfeMat se llevó a cabo en la plataforma NEO LMS; este prototipo se probó en dos momentos (dos grupos en cada uno) y en ambos casos se realizó de la manera que se describe a continuación.

1. Se envió una invitación vía correo electrónico a docentes de diversos planteles del subsistema Colegio de Bachilleres y de Preparatorias UNAM para participar en el curso en línea ProfeMat. Una vez que aceptaron la invitación, se les hizo llegar el cuadernillo de trabajo y el enlace al curso.
2. Antes de iniciar las actividades del curso, se les pidió que respondieran el instrumento de auto-percepción sobre sus conocimientos acerca de los temas abordados.
3. Los profesores comenzaron a realizar cada una de las actividades que conforman los módulos, para las cuales se utilizaron videos, presentaciones interactivas e infografías. Además, se pidió a los profesores que hicieran uso de aplicaciones como padlet, genially, zoom, y grabaciones de audio y video.
4. Al finalizar cada módulo se pidió a los participantes que respondieran las preguntas de reflexión.
5. Al terminar la segunda semana, se llevó a cabo una sesión síncrona para hablar sobre los temas

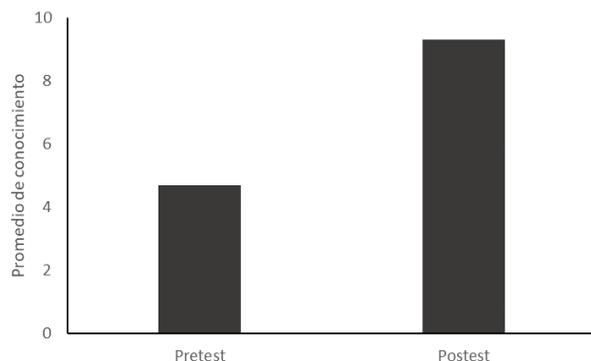
- abordados en los módulos 1 y 2, y aclarar dudas.
6. Al finalizar la cuarta semana, se llevó a cabo una sesión síncrona para hablar sobre los temas abordados en los módulos 3 y 4, y aclarar dudas.
  7. Al terminar el cuarto módulo, se pidió a los participantes que respondieran el cuestionario sobre la pertinencia y adecuación del entorno virtual.
  8. Finalmente, se envió una retroalimentación individual a los participantes sobre su desempeño en cada módulo.

### ANÁLISIS CUANTITATIVO DE RESULTADOS

Se utilizó un cuestionario de autoreporte diseñado para evaluar el nivel de percepción de conocimiento de los participantes sobre los temas abordados en el curso. El cuestionario constaba de 20 reactivos que se calificaban en una escala del 1 al 10. Antes de iniciar el curso se aplicó un pretest para medir su nivel de conocimiento inicial. Los resultados mostraron que, en promedio, los participantes tenían un nivel bajo de conocimiento general (4.7) puntos sobre los temas. Después de completar el curso, se realizó una segunda autoevaluación utilizando el mismo cuestionario. Los resultados indicaron un aumento significativo en la percepción de conocimiento de los participantes. Al final del curso, el promedio de conocimiento alcanzado fue de 9.5 puntos (ver Figura 1), lo que significa que los participantes prácticamente duplicaron el conocimiento reportado. Estos resultados sugieren que el curso tuvo un impacto positivo en el nivel de conocimiento y habilidades de los participantes.

**Figura 1**

*Promedio de conocimiento autoreportado antes y después del curso*



### ANÁLISIS CUALITATIVO DE RESULTADOS

A partir de las respuestas a las preguntas de reflexión de los participantes de ambos grupos, se realizó un análisis de contenido del discurso (Ruíz, 2021) de los profesores a partir de las reflexiones del día y de los textos recabados en la plataforma a través del cual se generaron 3 categorías.

*Categorías generadas a partir de las respuestas a las preguntas de reflexión.*

La primera categoría “*modificaciones a la práctica docente*”, se enfoca en los cambios de actitud de los profesores hacia sus estudiantes. Estos cambios son reconocidos por los docentes como esenciales para fomentar emociones académicas positivas. El objetivo es crear una actitud favorable hacia las matemáticas y mejorar el aprendizaje de los contenidos tratados en sus clases.

*“Aprendí: Qué planear una buena Lección lleva su tiempo y debemos ocuparnos de los alumnos como personajes principales en los procesos de enseñanza aprendizaje”.* (Participante 10, grupo 1).

En este sentido, los docentes mencionaron que requieren comunicarse más con sus alumnos con el fin de disminuir la negatividad matemática en ellos. Además, en esta categoría se resaltó la importancia de ajustar sus planes de clase para incluir la dimensión afectiva y las estrategias presentadas en el curso, con el objetivo de disminuir la ansiedad matemática.

De igual forma, los participantes plantearon la necesidad y la importancia de trabajar colaborativamente con sus colegas para compartir propuestas y retroalimentaciones sobre la labor docente que desempeñan, aunque fue poco el trabajo colaborativo que lograron realizar en el curso, debido a que no todos los participantes retroalimentaron el trabajo de sus compañeros, que fue valorado como un aspecto negativo.

*“Mejoraría: Mi interacción con otros profesores, ya que con las experiencias de cada uno se puede lograr una mejora en la educación de los alumnos”.* (Participante 9, grupo 1).

La categoría dos se relaciona con “*la interfaz y el uso de recursos tecnológicos*”, en este sentido, los participantes mencionaron que, gracias al curso, les fue posible aprender a usar recursos tecnológicos que no conocían, adicionalmente, comentaron que aún necesitan explorar

algunas aplicaciones utilizadas para poder incorporarlas a sus clases.

La interfaz del curso recibió comentarios positivos por su facilidad de navegación y la interactividad de los contenidos, así como por la organización y secuencia lógica de los materiales y actividades, y por lo amigable de la plataforma. Además, los profesores valoraron la flexibilidad de trabajar de manera asíncrona y a su propio ritmo. En cuanto a los recursos tecnológicos, los participantes destacaron que las presentaciones utilizadas eran visualmente atractivas, mejorando así la experiencia de aprendizaje.

*“Que se puede tomar el curso en los tiempos que uno puede hacerlo y que se pueden repasar las lecciones todas las veces que uno quiera”.* (Participante 2, grupo 2).

Por otra parte, sugirieron omitir el uso de “frases célebres” en los módulos.

*“Me agradaría tener más tiempo para analizar los recursos didácticos que utilizan para integrarlos a mis clases y compartirlos con los alumnos”.* (Participante 6, grupo 2).

Y algunos profesores mencionaron como un aspecto negativo, la falta de un chat para comunicarse en tiempo real con los instructores del curso y que el uso de la plataforma no les pareció intuitivo.

En la tercera categoría sobre “*los contenidos abordados y las actividades propuestas*” Los participantes destacaron que la información proporcionada en el curso era completa y que las estrategias sugeridas eran adecuadas e innovadoras, impactando significativamente en su enfoque de enseñanza de las matemáticas. Un ejemplo de esto es el comentario de un participante:

*“Cambiar la mentalidad, desde diferentes visiones, para impartir la materia de matemáticas y que reditúe en un mejor aprendizaje para los y las alumnas”.* (Participante 3, grupo 1).

Por otra parte, esta categoría reveló como principal desafío el tiempo asignado a las actividades. La mayoría mencionó que se requería más tiempo del establecido para llevar a cabo las actividades y que les hubiera gustado no tener que realizar todas las actividades de un módulo para poder acceder al siguiente. Asimismo, se mencionó que algunas actividades requerían colaboración entre los docentes, pero no todos participaron activamente. Esto resultó en retrasos para

aquellos profesores que no contaron con el apoyo de sus compañeros. Algunos ejemplos de estos aspectos:

*“No me gustó: los tiempos asignados a cada actividad”.* (Participante 7, grupo 2).

*“Algunas actividades requieren un mayor tiempo al considerado”.* (Participante 3, grupo 1).

*“No se puede dejar pendiente una actividad y continuar a la siguiente como en otros cursos y plataformas, sino que deben terminarse en el orden exacto”.* (Participante 10, grupo 1).

De igual forma, los participantes expresaron que les hubiera gustado que se incluyeran más ejemplos sobre cómo integrar los contenidos del curso a su práctica y que se profundizara más en los temas abordados, así como en que se les proporcionaran materiales adicionales para investigar sobre los temas revisados.

*“Todos los temas de este curso me han encantado, insisto, me gustaría ver ejemplos de planeaciones e intervenciones en video o de alguna manera documentadas, para que de forma práctica se analicen los pros y los contras”.* (Participante 1, grupo 2).

### **Productos finales**

Como producto final, los docentes diseñaron una lección haciendo uso del método Lesson Study, considerando aspectos afectivos y motivacionales en el proceso de aprendizaje. El contenido sobre el método propuesto en el Módulo 4, se abordó de la siguiente manera: se revisó una presentación interactiva, se reforzaron los conceptos aprendidos y se llevó a cabo una sesión síncrona para resolver las dudas de los docentes al respecto. Adicionalmente, los docentes escribieron una lista de las ventajas que implicaría implementar la metodología “Estudio de la Lección” y finalmente, en equipo, se realizó una planificación de un “Estudio de la Lección”.

En general, los docentes mencionaron que la información proporcionada en la presentación interactiva ayudó a conocer la metodología del “Estudio de la Lección”. Sin embargo, se abordó la brecha cultural entre Japón y México, enfatizando la complejidad que implica el trabajar en equipo para la planeación de la lección y su posterior investigación y perfeccionamiento.

Entre la lista de ventajas de implementar la metodología “Estudio de la Lección” en cada uno de sus espacios y contextos educativos en México, se mencionó lo siguiente:

1. Se logra un mejor aprendizaje a partir de la propia experiencia de los estudiantes.
2. Los profesores van enriqueciendo sus conocimientos, técnicas de enseñanza, herramientas, a partir de observar las lecciones de los otros profesores.
3. La observación y posterior análisis de las reacciones, actitudes y comportamiento de los estudiantes permite clarificar la manera en que van desarrollando su aprendizaje.
4. La libertad que se da a los estudiantes de pensar por sí mismos, cometer errores y aprender de ellos, les da la confianza de expresarse sin temor.
5. Considerar el componente afectivo detona acciones activadoras para dar significado al aprendizaje.

Se encontró que los profesores lograron identificar y planear una lección en la que se promueven los aspectos afectivos y motivacionales, mediante la realización de tareas como plantear retos alcanzables, presentación de ejemplos relacionados con el contexto de los estudiantes, trabajo colaborativo y retroalimentación de los trabajos presentados.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El diseño del curso en línea ProfeMat hizo posible ofrecer un recurso para la formación docente de profesores de matemáticas de nivel medio superior que les permitiera acercarse a una visión más amplia sobre la enseñanza de las matemáticas. Se buscó que, a través del uso de recursos tecnológicos durante el curso, los docentes se acercaran a éstos, los exploraran y los integraran a sus clases. Asimismo, se pretendió presentar los contenidos de una manera que resultara atractiva para los participantes y que, a su vez, les permitiera conocer los fundamentos teóricos necesarios para integrar las estrategias presentadas, a su práctica docente. Adicionalmente, se introdujo a los profesores en el uso del Método Lesson Study para la planeación, conducción y refinamiento de una lección, misma que permitió mostrarles una nueva forma de trabajar colaborativamente para mejorar la manera de impartir sus clases, creando, proponiendo y modificando a partir de la retroalimentación recibida, las secuencias

didácticas planteadas.

La valoración positiva de los profesores sobre diversos aspectos del curso, incluyendo la interfaz, los recursos tecnológicos, los contenidos, las actividades y los aprendizajes adquiridos, indica que el curso logró su objetivo de promover un enfoque renovado en la enseñanza de las matemáticas. Además, se destacó especialmente la importancia de crear un ambiente en el aula que reduzca la ansiedad matemática en los estudiantes, un factor que, según el INEE (2019), puede obstaculizar el aprendizaje y limitar el desarrollo académico y profesional de los alumnos. Este enfoque integral contribuye a la formación de competencias matemáticas esenciales, tanto para los docentes como para sus estudiantes.

Los resultados de la implementación del prototipo y del diseño final del curso, resaltaron tanto aspectos positivos como áreas de oportunidad, que nos permitirán mejorar futuras versiones del curso. Respecto a los aspectos positivos del curso, se encontró que el diseño instruccional de Merrill (2002; 2013), así como los fundamentos de la presencia cognitiva y emocional, hicieron posible organizar el curso de tal manera que hubiera una secuencia en los contenidos y las actividades, que además de brindar información a los docentes, les permitiera relacionar estos contenidos con sus experiencias previas y les diera la oportunidad de exponer sus ideas y crear propuestas que se ajustaran a su contexto.

Asimismo, integrar los elementos que se han identificado como parte de los entornos efectivos de aprendizaje (Engelbrecht y Harding, 2005), hizo posible incorporar herramientas que ayudaron a los participantes, tanto a conocerse entre sí, como a estar en contacto con los instructores del curso y a expresar sus dudas y comentarios en tiempo real durante las sesiones síncronas. Los resultados del pretest y postest evidenciaron que los participantes lograron incrementar de manera satisfactoria sus conocimientos sobre los temas tratados a través de los vídeos, presentaciones y otros recursos digitales que se utilizaron para representar la información más relevante de los contenidos abordados. Esto hizo posible que los profesores reflexionaran acerca de su concepción sobre aquellos estudiantes con bajo desempeño en la materia

y la actitud que han mostrado hacia sus alumnos, considerando maneras alternativas de interactuar y planificar su clase, de tal manera que, a partir de los conocimientos adquiridos, ahora integran tanto su conocimiento disciplinar y curricular sobre la asignatura, como nuevas estrategias afectivas que permiten modificar el ambiente del aula, convirtiéndolo en un ambiente propicio para el aprendizaje.

En conclusión, el curso en línea ProfeMat ha demostrado ser un recurso valioso para la formación de profesores de matemáticas de nivel medio superior. Su diseño fomentó un acercamiento más amplio hacia la enseñanza de las matemáticas, permitiendo a los docentes explorar y aplicar recursos tecnológicos y estrategias innovadoras en sus clases. La inclusión del Método Lesson Study como parte del curso resultó ser particularmente eficaz, ya que permitió a los profesores trabajar colaborativamente y mejorar sus métodos de enseñanza a través de un proceso continuo de creación, propuesta y modificación basado en la retroalimentación. La respuesta positiva de los docentes hacia el curso, reflejada en su apreciación de la interfaz, los recursos tecnológicos, los contenidos y las actividades, confirma el éxito del curso en alcanzar su objetivo de revitalizar la enseñanza de las matemáticas. Además, el curso ha contribuido significativamente a reducir la ansiedad matemática entre los estudiantes, lo que es esencial para su desarrollo académico y profesional.

#### *Recomendaciones futuras*

Para mejorar futuras ediciones del curso, se han identificado ciertas áreas de oportunidad. Una mejora clave es la inclusión de tutoriales sobre los recursos tecnológicos utilizados, para que los participantes se familiaricen más rápidamente con ellos y no enfrenten obstáculos en la realización de las actividades. También se reconoce la necesidad de ajustar los tiempos asignados para las actividades, ya que la mayoría de los profesores requirió más tiempo para completarlas. Se planea incorporar más ejemplos prácticos de aplicación de los contenidos en el aula, así como proporcionar un mayor número de recursos para consultar información adicional sobre los temas del curso. Además, se propone explorar estrategias para motivar a los profesores a trabajar de manera más colaborativa y

comunicarse efectivamente con sus compañeros.

Para futuras investigaciones, se sugiere implementar el curso en un formato presencial o híbrido. Esto permitiría una mejor comprensión de los temas y daría oportunidad de ampliar las horas de curso para profundizar en los módulos. La modalidad presencial sería particularmente beneficiosa para el desarrollo del ciclo de Lesson Study, lo cual facilitaría la planificación colaborativa y la evaluación del impacto de las lecciones en los alumnos. Esta metodología podría extenderse a otras materias además de las matemáticas. Finalmente, se enfatiza la importancia de mejorar constantemente la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de manera sistemática y reflexiva. Se hace un llamado para involucrar a los directivos en la priorización de la actualización docente y el diseño de nuevas prácticas pedagógicas, con el fin de inspirar a los estudiantes a aprender e incluso amar las matemáticas.

#### **REFERENCIAS**

- Anderson, T., Garrison, D. R. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. <http://dx.doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Ashcraft, M. H., & Moore, A. M. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 197-205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0734282908330580>
- Bates, A., Latham, N. & Kim, J. (2011). Linking Preservice Teachers' Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Teaching Efficacy to Their Mathematical Performance. *School Science and Mathematics* 111(7), 325-333. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00095.x>
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., Evans, D., & Curtis, A. (2004). *How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* EPPI-Centre, Institute of Education.
- Creswell, J., Plano, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research

- designs. En: A. Tashakkori and C Teddle (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- del Río Ruiz, R. (2013). *Lesson Study: práctica docente compartida. Revisión de sus fundamentos teóricos y experiencias representativas*. [Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria]. Repositorio Universidad de Cantabria.  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2872/Rosario%20del%20R%20c3%a2%20Ruiz%20de%20la%20Prada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duckworth, A. (2016). *GRIT. El poder de la pasión y la perseverancia*. Ciudad: URANO.
- Engelbrecht, J., & Harding, A. (2015). Teaching Undergraduate Mathematics on the Internet. *Educ Stud Math*, 58, 253–276.  
<https://doi.org/10.1007/s10649-005-6457-2>
- Fang, Y, & Lee, C. (2009). Lesson Study in Mathematics: Three cases from Singapore. En: K, Wong, P, Lee., B, Kaur., P, Foong & S, Ng (Eds), *Series on Mathematics Education: Vol. 2. Mathematics education: The Singapore journey* (pp. 104-129). Signapore: World Scientific.
- Ferreirós, J. (2010). La lógica matemática: una disciplina en busca de encuadre *THEORLA. Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia*, 25(3), 279- 299.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339730813002>
- García-Cabrero, B., & Pineda, V. (2019). Motivación y emociones: ingredientes esenciales del interés y el involucramiento en el aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de bachillerato a distancia* 11(21), 131-139.  
<http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68553>
- García-Cabrero, B., Luna, E., Ponce-Ceballos, S., Cisneros-Cohernou, E., Cordero, G., Espinosa, Y., & García, M. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 342-357.  
<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- 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](http://inee.exploresel.gse.harvard.edu/case-studies/Mexico%20-%20UNAM%20_%20AtentaMente.pdf)
- Godino, J., Batanero, C., & Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. En: J. Godino. *Matemáticas y su didáctica para maestros: Manual para el estudiante* (pp. 7-121). Proyecto Edumat-Maestros
- Gómez, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- González-López, M y Gómez, P (2016). La dimensión afectiva y el análisis cognitivo en un modelo de formación de profesores de matemáticas basado en el análisis didáctico. En: E. Castro, E. Castro, J. Lupiáñez, J. Riuz y M. Torralbo. *Investigación en Educación Matemática* (pp.153-164). Comares S.L.
- Graham, M., Zapata, J., McDuffie, a., & Blake, N. (2023). Exploring, Testing, & Selecting Curriculum through Lesson Study. *Mathematics Teacher: Learning and Teaching PK-12*, 116(2), 82-89.  
<https://doi.org/10.5951/MTLT.2022.0149>
- Grimm, T. (2004). *User's Guide to Rapid Prototyping illustrated*. SME.
- Grootenboer, P., & Marshaman, M. (2016), *Mathematics, Affect and Learning, Middle School Students' Beliefs and Attitudes About Mathematics Education*. Springer
- INEE (2019). Aprendizajes clave en Matemáticas. *La Educación obligatoria en México. Informe 2019*.  
[https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/cap\\_0302.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0302.html)
- Jain, A. (2018, 4 de junio). A Beginner's Guide to Rapid Prototyping.  
<https://medium.freecodecamp.org/a-beginners-guide-to-rapid-prototyping-71e8722c17df>
- Kanellopoulou, E., & Darra, M. (2019). The Implementation of the Lesson Study in Basic Teacher Education: A Research Review. *Higher Education Studies*, 9(3), 65-78.  
<https://doi.org/10.5539/hes.v9n3p65>

- Knogler, M., Harackiewicz, J. M., Gegenfurtner, A. y Lewalter, D. (2015). How situational is situational interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 39–50.
- Leder, G., & Grootenboer, P. (2005). Affect and mathematics education. *Math Ed Res J*, 17, 1–8. <https://doi.org/10.1007/BF03217413>
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, 17(1), 95–110. <https://doi.org/10.1080/09650790802667477>
- McConney A., Perry L. B. (2010) Science and mathematics achievement in Australia: The role of school socioeconomic composition in educational equity and effectiveness. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 8(3), 429–452. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9197-4>
- Merrill, D. (2002). First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Merrill, D. (2013). *First Principles of Instruction: Identifying and Designing Effective, Efficient and Engaging Instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- Murata, A. y Takahashi, A. (2002). Vehicle to connect theory, research, and practice: How teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan. En: Proceedings of the Annual Meeting [of the] North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. *Educational Practices Series–24*. The International Bureau of Education–IBE [https://www.iaoed.org/downloads/edu-practices\\_24\\_eng.pdf](https://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf)
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48.
- Ruíz, A. (2021). El contenido y su análisis: Enfoque y proceso. [Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona]. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/179232/1/El\\_contenido\\_su\\_analisis\\_2021.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/179232/1/El_contenido_su_analisis_2021.pdf)
- Sarabia, A., & Iriarte, C. (2011). *El aprendizaje de las matemáticas. ¿Qué actitudes, creencias y emociones despierta esta materia en los alumnos?* EUNSA
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299–323. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_5)
- Tempel, T., & Neumann, R. (2014). Stereotype threat, test anxiety, and mathematics performance. *Social Psychology of Education*, 17(3), 491–501.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. (2016). Beyond Math Anxiety: Positive Emotions Predict Mathematics Achievement, Self-Regulation, and Self-Efficacy. *Asia-Pacific Edu Res*, 25, 415–422. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0251-4>
- Willis, J. (2010). Learning to Love Math. Teaching strategies that *change student attitudes and get results*. Alexandria.
- Zan, R., Brown, L., Evans, J., & Hannula, M. S. (2006). Affect in mathematics education: An introduction. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 113–121

## **Anexo 1**

### *Cuestionario de Auto-percepción de Aprendizajes Logrado por los Profesores en el Curso ProfeMat*

---

<b>Califica lo verdaderas que son las siguientes afirmaciones en relación con los aprendizajes que lograste en el curso, utilizando una escala del 1 al 10, donde 1= Totalmente Falso y 10= Totalmente cierto.</b>	<b>Antes del curso</b>	<b>Después del curso</b>
1. Soy capaz de identificar cuáles son los principales problemas en el aprendizaje de las matemáticas que están relacionados con las dimensiones afectivas y motivacionales de los estudiantes		
2. Sé cómo ayudar a mis estudiantes a disminuir el miedo a las matemáticas		
3. Entiendo la importancia de involucrarme en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de mis alumnos		
4. Soy capaz de construir un clima de aprendizaje seguro en el aula		
5. Reconozco la importancia de promover la mentalidad de crecimiento y las habilidades matemáticas		
6. Entiendo cómo influyen las emociones en el aprendizaje de las matemáticas		
7. Puedo identificar los cuatro tipos de emociones académicas		
8. Comprendo a qué se refiere el concepto de GRIT		
9. Reconozco la importancia del GRIT en el involucramiento académico		
10. Soy capaz de proponer estrategias para promover el involucramiento académico de mis estudiantes		
11. Soy capaz de utilizar las tecnologías digitales para demostrar o ejemplificar en el aula.		
12. Conozco la diferencia entre la demostración matemática y la demostración en el aula		
13. Entiendo la importancia de realizar demostraciones o ejemplificaciones en el aula		
14. Soy capaz de identificar la relación entre los procesos del desarrollo lógico-matemático con los temas de matemáticas		
15. Entiendo por qué es importante el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la enseñanza de las matemáticas		
16. Conozco en qué consiste la metodología “Estudio de la Lección” o “Lesson Study” (LS)		
17. Entiendo que uno de los principios básicos de la metodología “Estudio de la Lección” es la comunidad de aprendizaje		
18. Entiendo que el aprendizaje de las matemáticas es un proceso social en el que los estudiantes co-construyen el aprendizaje con sus compañeros y el profesor		
19. Comprendo que durante el ciclo de la “Lesson study” es necesario planificar en conjunto con otros profesores, la “Lección de investigación” para analizar su impacto en contextos diferentes		
20. Entiendo que realizar una LS promueve el valor y el potencial de la investigación-acción docente mediante la práctica informada por la interacción entre pares.		

---

# **Alfabetización emocional a través del juego en estudiantes de primaria baja**

*Emotional literacy through play in elementary school  
students*

Jacqueline **Espinosa-Bautista**  
María Estela **Jiménez-Hernández**  
Olga Raquel **Rivera-Olmos**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Psicología  
Av. Universidad 3004,  
Alcaldía Coyoacán  
CP 04510 Ciudad de México  
MÉXICO

Correo electrónico: jacqueline.espinosa.b@psicologia.unam.mx;  
estela00@prodigy.net.mx; practicasprofesionales@psicologia.unam.mx  
Tel. (+52) 55 56 22 22 22 Ext: 41229

Artículo recibido: 20 de noviembre de 2023; aceptado: 27 de noviembre de 2023.

## **RESUMEN**

El objetivo del estudio fue mejorar la autoconciencia de 40 estudiantes (18 niñas y 22 niños) de 1er y 2do grado en una escuela primaria pública de la CDMX, utilizando las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER a través de actividades lúdicas. Este enfoque se adoptó para abordar las dificultades relacionadas con la comprensión y regulación emocional de los estudiantes. La intervención psicoeducativa se implementó con un enfoque de investigación-acción y para analizar el proceso e impacto se examinaron los datos cualitativos con el software MAXQDA (2022). Se realizó una prueba estadística T de Wilcoxon para identificar diferencias significativas, demostrando un incremento de la autoconciencia en ambos grupos a través del reconocimiento, comprensión, nombramiento, expresión y regulación de las emociones ( $p = 0.008$ ). Además, se observó que las docentes integraron estrategias lúdicas en su práctica profesional y se proporcionaron pautas a las familias para fomentar habilidades socioemocionales en el entorno del hogar.

## **ABSTRACT**

The aim of the study was to enhance the self-awareness of 40 students (18 girls and 22 boys) in 1st and 2nd grade at a public elementary school in CDMX, using the premises of emotional literacy from the RULER program through playful activities. This approach was adopted to address difficulties related to students' comprehension and emotional regulation. The psychoeducational intervention was implemented with an action research approach, and qualitative data analysis was conducted using the MAXQDA software (2022). A Wilcoxon T-test was performed to identify significant differences, demonstrating an increase in self-awareness in both groups through the recognition, comprehension, naming, expression, and regulation of emotions ( $p = .008$ ). Furthermore, it was observed that teachers integrated playful strategies into their professional practice, and guidelines were provided to families to promote socioemotional skills within the home environment.

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales, autoconciencia, educación primaria, actividades lúdicas

**Key words:** socioemotional skills, self-awareness, elementary education, playful activities.

Las emociones tienen gran trascendencia en el comportamiento de todos los seres humanos y a lo largo de la historia se ha exigido controlarlas desde temprana edad, pero poco se ha hecho para promover una educación emocional que permita que las infancias y las personas adultas reconozcan, nombren, expresen y regulen sus emociones para su bienestar (Espinosa, 2023).

La guía para el aprendizaje socioemocional de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL (2021), menciona que actualmente la niñez se enfrenta a diversas situaciones estresantes, desde vivir una pandemia global hasta lidiar con el acoso cibernético; es por ello que quienes no han desarrollado habilidades sociales y emocionales tendrán mayores dificultades para manejar los factores estresantes. CASEL, también considera que ante los aspectos académicos, formales o cognitivos de la escuela, es fundamental mirar a las personas desde sus emociones, dignidad e integridad.

El contexto pandémico generó en directivos y docentes una gran preocupación por el rezago académico sin considerar la relevancia del bienestar emocional.

Las condiciones estresantes y de incertidumbre que vivieron las familias y docentes ante la pandemia, evidenciaron la necesidad de mirar hacia la educación emocional de la niñez (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Por su parte, Caraveo y Martínez (2019), enfatizan que los problemas de depresión, ansiedad, conductas explosivas y diversidad de trastornos en la población infantil mexicana se encuentran en incremento, por lo que el bienestar socioemocional debe ser una prioridad a considerar en el país, desde temprana edad.

Etchebere et al. (2021) observaron que debido a la pandemia de COVID-19, la mayoría de las infancias presentaron dificultades para identificar, asociar y explicar sus emociones; la gran mayoría manifestó tristeza y enojo, que resultaron de la falta de socialización, recreación y juego en los espacios que antes tenían. En este sentido, los autores señalaron que “jugar se convirtió en una suerte de refugio donde resguardarse de las condiciones altamente estresantes vinculadas al confinamiento” (p.27).

Es decir, las consecuencias de la tristeza y el enojo en la niñez también se incrementaron por la falta de juego.

Lillemyr (2020), aseveró que el juego tiene diversas funciones para la primera infancia (estimula el desarrollo en el área intelectual, social, emocional y física, desarrolla y fortalece la identidad, la autoestima, permite conocer opiniones, valores y normas, y aprender a solucionar problemas).

Benenaula y Bayas (2021), demostraron que gran parte de las y los estudiantes percibieron un aumento de peso desde que comenzaron a tomar clases en su casa. Asimismo, identificaron su deseo por realizar más dinámicas y juegos en las clases. Es por ello que, propusieron incentivar el ejercicio físico desde un método divertido a través de juegos que respondan a las expectativas y necesidades individuales.

Por otro lado, Martín y Durán (2018) encontraron mediante un estudio de investigación-acción que los espacios de juego invitan a la observación y la reflexión, y que el personal docente también se beneficia de ello.

Mediante un estudio similar, Pérez y Gómez (2021), denotaron la posibilidad de solucionar dificultades socioemocionales en un grupo de primaria, gracias a la escucha e interacción directa con el profesorado y el alumnado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2015), a través de la agenda 20-30, establece una visión transformadora para lograr una educación de calidad. Plantea que se requieren competencias socioemocionales de alto nivel, que promuevan las habilidades de solución de problemas, creatividad, pensamiento crítico, colaboración, comunicación, curiosidad, resiliencia y trabajo en equipo.

Para el desarrollo de las competencias socioemocionales se requieren modelos científicamente probados como es el programa RULER propuesto por Brackett y Rivers (2014) que ha sido ampliamente utilizado para promover la alfabetización emocional en el contexto escolar. Se enfoca en las habilidades para reconocer, entender, nombrar, clasificar y expresar las emociones y con esa base llegar a la regulación emocional. Además, fomenta la convivencia y la empatía entre estudiantes, familias y docentes.

En el proceso de desarrollar las habilidades socioemocionales de las infancias y adolescencias es indispensable la colaboración entre profesionales de la educación y familias.

De acuerdo con Friend (2020), la colaboración interprofesional propicia la toma de decisiones compartidas mientras se trabaja hacia una meta común, lo que incrementa la responsabilidad en los participantes, el trabajo en equipo, la co-enseñanza y la inclusión. La colaboración entre educadores permite brindar al alumnado una atención integral, que es esencial para el éxito en la cultura escolar.

La intervención psicoeducativa que aquí se describe se fundamenta en el Modelo de Colaboración Escuela-Hogar (Jiménez, 2018), que se ha desarrollado en la Residencia en Psicología Escolar de la UNAM y opera en una primaria pública de la CdMx.

El programa de intervención aplicado es resultado de la colaboración interprofesional y entre la escuela y el hogar que se afianzó en el contexto de la pandemia por COVID-19. El trabajo completo se puede consultar en Espinosa (2023)<sup>1</sup>.

Ante el confinamiento y la incertidumbre que vivieron las familias, en el trabajo a distancia que se llevó a cabo con el alumnado de los grupos, se identificó un incremento del enojo, la tristeza, y sensaciones de soledad, aburrimiento y confusión, así como pocas o nulas estrategias de gestión emocional, lo que generó problemáticas como agresividad e impulsividad. En las docentes y las cuidadoras se denotó desgaste, estrés, ansiedad, desesperanza, duelos e impotencia por la falta de interacción social y de convivencia. Las familias y docentes señalaron cansancio por el desinterés de parte de la niñez. Así mismo se observó la necesidad de orientar a las familias sobre la forma de promover la confianza y la autonomía en el hogar.

A partir de las entrevistas, bitácoras y la documentación derivadas de la observación participante, se vio la necesidad de intervenir en el área de autoconciencia para ambos grupos, en: “la habilidad para comprender las propias emociones y cómo influyen en su comportamiento en distintos contextos”

(Fonseca et al., 2022).

Por todo ello, se decidió implementar actividades lúdicas y recreativas basadas en el juego, buscando propiciar la alfabetización emocional mediante las habilidades de RULER (reconocer, comprender, expresar y nombrar la emoción, y con esa base promover la regulación emocional).

Con el fin de favorecer la apropiación de la alfabetización emocional en la comunidad escolar, la intervención se llevó a cabo desde una Aproximación Apreciativa, enfocada en las fortalezas. De acuerdo con Varona (2017), centrarse más en los recursos que en las deficiencias, tiene grandes alcances.

## **MÉTODO**

Con base en la propuesta de Creswell (2015), se utilizaron métodos mixtos convergentes consistentes en verificar los resultados de los análisis cualitativos y cuantitativos para obtener la comprensión lo más completa posible de las necesidades iniciales y los resultados del proceso de intervención.

Se buscó comparar los resultados de ambos procedimientos, para verificar su confirmación. Para el análisis de los datos cuantitativos se empleó un diseño cuasiexperimental sin grupo control utilizando pretest y posttest del instrumento utilizado.

A lo largo de la intervención se siguió un diseño de investigación-acción dirigido a comprender y reflexionar sobre las prácticas del aula, considerando la perspectiva de docentes, estudiantes y psicóloga con el fin de realizar en conjunto mejoras durante todo el proceso.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (2005), la naturaleza participativa, reflexiva y orientada al cambio de la investigación-acción buscó empoderar a las docentes para involucrarles en identificación de las necesidades y la mejora continua de las prácticas.

## **Objetivo General**

Que las niñas y los niños de 1er y 2do grado de una primaria pública incrementaran su autoconciencia desde las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER a través del juego.

---

<sup>1</sup> Espinosa, J. (2023). *Alfabetización emocional a través del juego en alumnas y alumnos de primaria baja*. [Tesis de maestría, UNAM].

<http://132.248.9.195/ptd2023/febrero/0835743/Index.html#Text o completo>

### **Objetivos específicos**

- Que las docentes incorporarán estrategias lúdicas en su práctica docente.
- Que las familias conocieran pautas para promover habilidades socioemocionales en casa.

### **Participantes**

Se trabajó con dos grupos de 1er y 2do grado de una escuela primaria pública de la Ciudad de México. En total participaron 40 estudiantes, de los cuales 18 eran niñas y 22 niños, que tenían entre seis y ocho años de edad. Dos de los niños vivían en una casa-hogar. El grupo de 1er grado se conformaba por 25 estudiantes (15 niñas y 10 niños) y el de 2do por 15 (4 niñas y 11 niños).

Colaboraron en esta intervención las docentes de grupo, la maestra de educación especial de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), la subdirectora escolar, en algunas ocasiones el director escolar, la psicóloga escolar que escribe el presente trabajo y la psicóloga-supervisora de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Las familias, en general, pertenecían a un nivel socioeconómico bajo o medio-bajo y muchas de ellas estaban integradas por la abuela, madre, padre, hijos e hijas. En el caso de los niños de la casa-hogar, las cuidadoras encargadas eran pedagogas.

### **Instrumentos y técnicas de evaluación e intervención**

Análisis cualitativo:

- Cuestionarios virtuales sobre las necesidades, emociones y percepciones las familias y cuidadoras a través de Google Forms.

- Entrevista semiestructurada para estudiantes.

Su propósito fue establecer un primer contacto para conocer e identificar sus intereses, fortalezas y áreas de oportunidad y con base en esa información, elaborar una propuesta de trabajo con las docentes y las infancias.

- Observación participante

En el escenario virtual e híbrido se realizó observación participante a través de la pantalla, mientras que en el escenario presencial se realizó en el aula y/o en el patio de la escuela.

- Bitácora

Se emplearon bitácoras para registrar, integrar y analizar

los acontecimientos más relevantes de cada sesión incluyendo la descripción focalizada del contexto. Su finalidad fue rescatar lo ocurrido durante las sesiones, de la forma más completa posible, procurando respetar la esencia del desempeño de la docente y de las y los estudiantes, así como de la interacción en cada una de las actividades en el proceso del juego y el progreso de la alfabetización emocional.

- Documentación

Se usó para describir lo acontecido durante la interacción entre estudiantes y las personas adultas en cada sesión.

- Reuniones para establecer consenso con respecto a los avances en alfabetización emocional y áreas de oportunidad.

Se analizaba el desempeño del grupo, resaltando los logros emocionales y académicos de las y los estudiantes y lo que se requería mejorar. También se platicaba sobre los casos especiales y se acordaban las temáticas y actividades de las siguientes sesiones. Todo ello permitía reflexionar sobre la práctica docente y el impacto en el aprendizaje.

Análisis cuantitativo:

- Sistema de evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS), escala para estudiantes y escala para familias (adaptada por Losada, 2015 y por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot, 2008).

El SSIS-RS, es un conjunto de escalas que permite:

- Evaluar las competencias socioemocionales de las infancias.
- Delimitar las áreas que requieren mayor atención.
- Reconocer los avances del aprendizaje socioemocional.

Consiste de una escala de auto-reporte para estudiantes y otra escala para las familias dirigida a indagar su percepción sobre las habilidades del alumnado.

### **Estrategias para el análisis de datos**

Para el proceso de reflexión y evaluación que establece la investigación-acción se utilizaron las categorías conceptuales mediante el análisis temático del modelo de Alfabetización Emocional (RULER) (Brackett & Rivers, 2014).

Se seleccionaron las 5 dimensiones que propone el

modelo, extrayendo y categorizando la información de las bitácoras y de la documentación que se generó durante toda la intervención. Para la organización y codificación de los datos, se utilizó la versión más reciente del software MAXQDA, el cual fue desarrollado en Alemania en 1989 para investigadores que trabajan con métodos mixtos y principalmente con investigación cualitativa (Radiker & Kuckartz, 2020). La interfaz del software permite crear códigos y frecuencias con las palabras, lo cual fue de utilidad para el análisis de contenido.

Para el análisis cuantitativo de los resultados de las escalas SSIS-RS se utilizó la prueba estadística no paramétrica T de Wilcoxon con el fin de identificar si las diferencias entre las medias obtenidas en el pretest y el postest de la intervención fueron estadísticamente significativas.

Para la captura y el análisis de los datos se empleó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, 22.

## **PROCEDIMIENTO**

### **Fase I. Diagnóstico inicial**

Se realizó una entrevista a las docentes de grupo para conocer su perspectiva del grupo. Se acordó realizar observación participante en las primeras sesiones sobre el trabajo de la docente y de los grupos, que permitieron identificar las fortalezas sociales y emocionales del alumnado, así como las áreas de oportunidad. También se usaron cuestionarios personalizados por medio de Google forms, para identificar el estado emocional de estudiantes, familias y docentes.

Se recopilaron y analizaron los datos cualitativos obtenidos a través cuestionarios y entrevistas a las docentes, observación participante, bitácoras y análisis de contenido de los registros de la documentación.

Después se integraron los resultados cuantitativos obtenidos de la adaptación del Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS).

### **Fase II: Intervención**

En el proceso de la intervención, de la investigación-acción, la psicóloga escolar fungió como colaboradora de las docentes para apoyar a la resolución de problemáticas cotidianas y mejoras en las prácticas y/o situaciones específicas, mediante propuestas de

dinámicas que consideraban la perspectiva de las docentes y estudiantes; esto considerando que son los expertos en dar las soluciones desde sus intereses, recursos y fortalezas.

La intervención se realizó en tres modalidades secuenciadas: virtual, híbrida y presencial y en todas las sesiones se llevó a cabo un juego adaptado o modificado enfocado a la alfabetización emocional.

#### **a) Modalidad virtual**

Esta modalidad de intervención a distancia se llevó a cabo durante siete meses. Para cada sesión las niñas y los niños se conectaban desde un teléfono celular (principalmente) con el apoyo de una persona adulta y la psicóloga desde su computadora. Se inició con el consentimiento informado y cada sesión fue planificada, revisada, retroalimentada, guiada y moderada en colaboración interprofesional, concretando un objetivo general en una carta descriptiva que incluía, el saludo y la bienvenida, actividad de integración, inicio, desarrollo de juego, cierre y retroalimentación positiva.

A continuación, se menciona el testimonio de una docente:

**Docente A (inicio):** *“El grupo no identifica algunas de las emociones primarias y sobre todo les cuesta identificar las emociones en los demás, no sé como ayudarles a tener estrategias para gestionar sus emociones con ellos/ellas y con sus familias. Predominan también sentimientos de aburrimiento y preocupación”* (extracto de entrevista en octubre de 2020).

#### *Intervención con estudiantes*

De acuerdo con el programa RULER, se inició con el reconocimiento, comprensión, nombramiento y expresión de emociones. Primero se utilizaron dinámicas para cuidar el bienestar psicológico de las infancias ante la pandemia, con el fin de brindarles apoyo ante sensaciones como el aburrimiento y el miedo producidos por el confinamiento, los contagios y las defunciones. Seguidamente, se creó una ludoteca (adaptada de Tonucci, 2020), para fomentar el autoconocimiento y la convivencia familiar.

Se modificaron algunos juegos tradicionales agregando el componente emocional, como el juego de la oca, la ruleta, el bingo, los legos, las escondidas y las estatuas de marfil. Se añadieron actividades acompañadas del cuento del monstruo de las

emociones (frasco de la calma, creación de personajes y dibujos de sus propias emociones). Posteriormente, se añadieron juegos de mayor reto cognitivo, basados en los intereses del grupo con el aspecto emocional.

#### *Intervención con las docentes*

Primero se valoró su labor y su dedicación y compromiso hacia su grupo y se señaló la relevancia de su propio bienestar ante las complejidades del contexto de la pandemia. Asimismo, la psicóloga manifestó su disposición para acompañarla y apoyarla en la búsqueda del clima del aula que propicie la armonía y el aprendizaje.

Con el fin de favorecer la interacción entre la docente y sus estudiantes, en algunas de las sesiones de planeación y retroalimentación se destacó la felicidad que mostraba el alumnado cuando ella los elogiaba por su desempeño.

En todas las actividades se invitaba a la docente a participar en las dinámicas lúdicas de la manera que ella deseara y se le instaba a enriquecer las estrategias o materiales desde su experiencia.

#### *Intervención con las familias*

Se llevaron a cabo cinco mini-talleres a lo largo del ciclo escolar, los cuales fueron diseñados con el objetivo de atender las necesidades principales que se observaron durante las sesiones virtuales con las y los estudiantes desde su hogar. El objetivo central fue que las familias promovieran habilidades socioemocionales como la resiliencia, el bienestar, la regulación emocional, y también la armonía familiar y la comunicación y colaboración con la escuela. Para cada taller se realizaron invitaciones virtuales e infografías que resumían lo revisado en las sesiones. Al final, se realizaba una evaluación con la participación voluntaria y anónima de cada familia.

#### **b) Modalidad híbrida**

Esta modalidad fue híbrida porque el alumnado se conectaba desde su salón de clases, mientras que la psicóloga lo hacía desde su casa (debido a los lineamientos del regreso a actividades por la SEP y la UNAM).

Se inició con la reevaluación diagnóstica de las condiciones emocionales de las y los estudiantes y las familias con el Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (adaptado por Losada, 2015 y

por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot, 2008). Se continuó con la promoción del bienestar socioemocional con actividades enfocadas hacia el enojo y la tristeza mediante cuentos especiales para niños encaminados a generar estrategias para expresar sus sentimientos y calmar sus emociones.

#### **c) Modalidad presencial**

Una vez que se terminó con el confinamiento, se trabajó de forma presencial durante cuatro meses. Por lo general, las sesiones iniciaban con una dinámica lúdica en el patio de la escuela, y a continuación se realizaba la actividad central en su salón de clases o en aula de UDEEI.

Con el fin de realizar el seguimiento de lo aprendido en el taller de alfabetización emocional se realizó observación de los dos grupos durante algunas clases académicas y recesos en el patio. El criterio para la elección de la situación a observar fue aleatorio.

Se continuaron generando talleres para las familias y colaborando a través del juego con las docentes de los grupos en forma particular y grupal.

#### **Fase III. Evaluación final**

Al final de la intervención se aplicó nuevamente la escala de alumnas y alumnos y la de familias del Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS), con el fin de contrastar la perspectiva final de los usuarios con los datos cualitativos obtenidos durante el proceso.

La escala para el alumnado fue aplicada de manera presencial en formatos impresos en subgrupos de 4 o 5. Los cuestionarios para las familias, fueron enviados por medio de las docentes de grupo. Se realizaron entrevistas a las docentes de los grupos y de UDEEI, y también se hicieron preguntas abiertas a estudiantes para conocer sus apreciaciones y reflexiones sobre el programa de intervención de forma grupal e individual.

Finalmente, se hizo un seguimiento de dos meses después de la intervención donde las docentes ejemplificaron como aplican las estrategias de alfabetización emocional.

#### **RESULTADOS**

*Objetivo I. Incremento de la autoconciencia a través de la alfabetización emocional de RULER.*

Resultados cualitativos: Las docentes, las familias y

estudiantes incrementaron su autoconciencia al reconocer y diferenciar las expresiones faciales y corporales de sus emociones en sí mismos y en los demás. Lograron comprender con mayor precisión las causas y consecuencias de cada una de sus emociones y sentimientos, así como aumentar su vocabulario emocional llegando a buscar, generar y aplicar estrategias para la gestión de sus emociones de acuerdo con sus diferentes contextos. Lo anterior les ayudó a sentirse mejor con ellos y ellas mismas, convivir de manera positiva con sus pares, docentes y familias, así como favorecer otras de sus habilidades como la comunicación, la empatía, la resiliencia, el autoconcepto, la autoestima y el autocuidado.

### Figura 1.

Fotografía "mural de mis emociones"



Nota: Se muestra a una alumna enseñando a la psicóloga en donde está la estrategia de la respiración profunda y ante qué emociones la pueden utilizar.

Un ejemplo de la adquisición de las estrategias por las y los estudiantes se muestra en la actividad final "Mural de las emociones" (ver figura 1) cuando uno de los alumnos mencionó, que una estrategia puede ayudar para regular diferentes emociones. A continuación, se presenta un extracto de la documentación de esa sesión (P se refiere a psicóloga y O se refiere al niño):

**P:** "¿Cómo crees que podemos hacerle?", (se quedó pensativo e invitó a los demás compañeros a imaginar como podría realizarse tal acción). De pronto alguien dijo "con líneas", así que entre todos y todas las colocaron y enseguida se preguntó lo siguiente:

**P:** O, ¿me puedes decir porque le colocamos líneas a la respiración?

**O:** "Porque es la misma, porque respira profundo".

**P:** "¿Sí, y para que usamos a la respiración?"

**O:** "La usamos para furia, para el desamor y wow también para la tristeza".

**P:** "¿Y eso como nos ayuda a sentirnos?"

**O:** "Mucho mejor y a regresar a la calma"

En el transcurso de la intervención, el alumnado expresaba constantemente como se sentía, que aprendía y para que le servía lo realizado. Algunos ejemplos son los siguientes:

**Alumno de 1er grado** "Lo que me gustó de la actividad fue el dibujo, dibujar nos hace expresar nuestras emociones" (extracto de bitácora de febrero de 2022).

**Alumna de 2do grado:** "Mira, hice mi pelotita", "Siéntela", "Te ayuda a sentirte mejor cuanto te sientes enojado", "Tiene todas las emociones" (extracto de bitácora de marzo de 2022).

A continuación, se presentan testimonios de la docente y las familias:

**Madre de familia:** "Aprendieron a identificar sus emociones, nombrarlas, saber que tiene el otro y estrategias para llegar a la calma" (comunicación personal en mayo de 2022).

**Subdirectora de la Zona Escolar:** "Considero que estas sesiones con este formato de juego y dinámicas ayudaron [a niñas y niños] a su motivación, autocontrol, curiosidad, contención de emociones y autorregulación" (comunicación personal, mayo de 2021).

**Supervisora de la Zona Escolar:** "Gracias por todo su trabajo y labor, gracias por acompañar a los niños y a las niñas cuando más lo necesitaban. Aprendieron sobre sus emociones y con el juego a regularlas" (comunicación personal en junio de 2022). Se aprecia que como las docentes mencionaron en las entrevistas iniciales, que las infancias confundían algunas emociones y al final de la intervención mencionan que además de identificarlas adquirieron estrategias para la gestión de sus emociones.

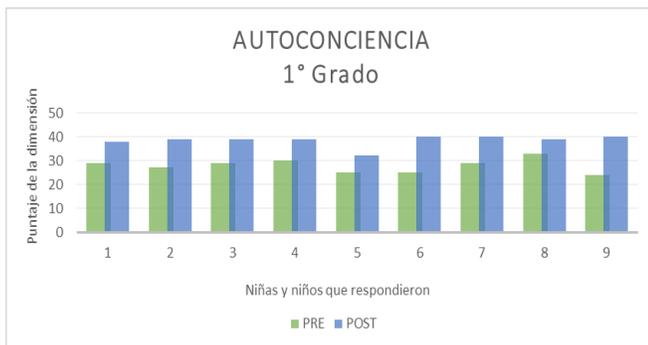
**Docente A (final):** "Fue un avance notable, los chicos ni siquiera detectaban el sentimiento de la alegría, la tristeza y sobre todo aborita con la situación de la pandemia ellos/ellas venían un poco vulnerables, aborita ellos/ellas ya identifican lo que les hace sentir su cuerpo, cómo es estar en calma y como se siente cada una de las emociones, como la tristeza, la alegría, el enojo y bueno también han aprendido a utilizar estrategias para la relajación y la calma" (extracto de entrevista julio, 2022).

**Resultados cuantitativos:** Para identificar si las diferencias entre la evaluación inicial y la final de autoconciencia

fueron estadísticamente significativas se aplicó la prueba estadística no paramétrica T de Wilcoxon a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 22. En la figura 2 y 3 se aprecia un incremento estadísticamente significativo con una significancia bilateral de .008 en ambos grupos y se denota que todos los niños y niñas que respondieron la escala obtuvieron puntajes mayores en el postest.

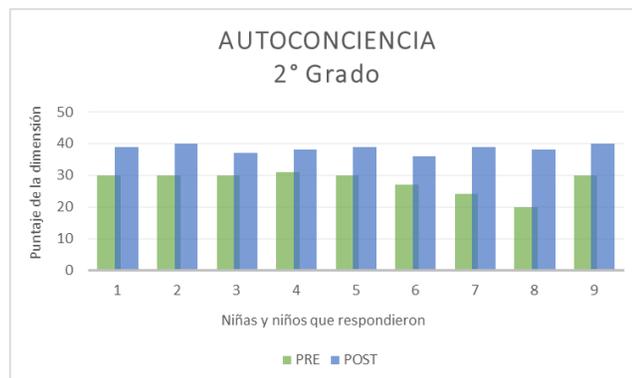
**Figura 2**

*Puntajes obtenidos por niñas y niños de 1er grado en la dimensión de autoconciencia, medidos antes y después de la intervención*



**Figura 3**

*Puntajes obtenidos por niñas y niños de 2o grado en la dimensión de autoconciencia, medidos antes y después de la intervención*



En el cuestionario para las familias, también las respuestas de las personas adultas indican que se incrementaron todas las habilidades socioemocionales de sus hijas o hijos.

Gracias al diseño mixto convergente, se identificó relación total entre los resultados cualitativos y cuantitativos del objetivo general.

*Objetivo Dos: Incorporación de estrategias lúdicas de las docentes en su práctica profesional.*

Se observó un incremento gradual de su acercamiento y visión del juego, posteriormente comenzaron a participar en las dinámicas de juego dentro de las sesiones de intervención y finalmente, incorporaron estrategias lúdicas en sus clases.

Adaptaron algunas dinámicas de los juegos propuestos y después comenzaron a buscar más dinámicas divertidas para los grupos y para ellas. A continuación, se muestran algunas comunicaciones personales de las docentes:

**Docente B:** *"Lo que aprendí contigo del juego, me sirvió para la incorporación de dinámicas lúdicas a mi práctica"* (comunicación personal en junio, 2022).

**Docente A:** *"Principalmente aprendí actividades de juego en equipo, donde se ve la integración entre las y los alumnos sobre todo porque veo que les está ayudando a un avance académico tanto en lo individual como en lo grupal, al mismo tiempo que les guía a reconocer y regular sus emociones"* (extracto de entrevista en julio, 2022).

En la entrevista final, una docente explicó detalladamente como lleva a cabo las dinámicas incluyendo algunos de los juegos vistos durante la intervención:

**Docente B:** *"Aprendí y ahora implemento las siguientes dinámicas de juego:*

1. *La papa caliente. El alumno se queda con la papa y le hacemos alguna pregunta de los temas vistos o una multiplicación.*
2. *La lotería. La utilizo con las tablas de multiplicar.*
3. *Memorama. Uso tarjetas con cantidades y la pareja con la tarjeta de como se escribe la cantidad, ejemplo 36, treinta y seis"* (extracto de entrevista en julio de 2022).

*Objetivo tres: Pautas para las familias, con el fin de promover habilidades socioemocionales en casa.*

En los talleres realizados con las familias o tutores (ver figura 4) se reportaron comentarios en el conocimiento de estrategias para colaborar en la promoción del autocuidado, autoconocimiento y convivencia para fomentar un clima emocionalmente sano en el hogar.

#### Figura 4

Taller: Prevención, identificación y actuación ante situaciones de ASI.



Nota: Fotografía de participantes en el taller que se llevó a cabo con toda la comunidad escolar

Algunos de los comentarios finales sobre los talleres fueron:

*“Excelente taller ya que nos están brindando excelentes conocimientos con respecto a este importante tema”, “Que sigan estas pláticas”, “Me da gusto que en la escuela se estén implementando estas actividades”* (comunicaciones personales de madres en junio de 2022).

En la evaluación final del taller “Cuidado de las emociones de madres, padres e hijos”, las familias mencionaron que agregarían juegos para tener una mejor convivencia con sus hijas/os o tutorados. Ante la pregunta sobre que aprendieron y que pondrán en práctica, mencionaron:

*“Prestar más atención al comportamiento de mi hija, “Que tengo que dedicar más tiempo y generar más confianza”, “Usar juegos para que me tenga más confianza y platicar con ella”, “No obligarlos a hacer cosas que no quieren hacer, creer en ellos/ellas”, “Estar alerta a cualquier cambio de actitud de mis hijos”* (comunicación por escrito en mayo de 2022). Otras apreciaciones sobre los talleres fueron:

**Madre de familia:** *“Sentí paz, sentí tranquilidad, me relajé, reflexioné sobre mi actuar, me olvidé de mi alrededor, me gustó la actividad, y aprendí como convivir mejor con mi hijo”* (comunicación personal en taller de 2021). Al término de las actividades, la mayoría reportaban sentirse relajadas, en confianza y solicitaban que las actividades se llevaran a cabo con más frecuencia.

Las docentes y el personal de dirección también observaron el incremento del apoyo familiar, resaltando la importancia de la colaboración escuela-hogar.

**Subdirectora escolar:** *“Yo veo ese crecimiento que hemos*

*tenido como colegiado gracias a la colaboración, como las familias han generado estos vínculos de confianza y han buscado estrategias para solicitar apoyo. Veo como ya empiezan a implementar acciones que generen bienestar y autocuidado, también los grupos ya mencionan categorías emocionales complejas, ya le dan un nombre, intención, identifican qué lo está causando y saben cómo generarse bienestar”* (comunicación personal en agosto de 2022).

**UDEEI:** *“Creo que cuando existe un trabajo colaborativo, en este caso viéndolo como escuela, tuvo mayor impacto porque nuestros alumnos y alumnas siempre tienen que estar al centro de nuestra educación, el trabajar con las familias les ayudó a implementar diversas estrategias que aporten o que sumen al perfil de egreso y sobre todo, que se puedan minimizar las barreras que emprenden cada uno de nuestros alumnos o alumnas apoyándonos en los tres contextos que es el familiar, el áulico y el escolar, además de que la convivencia entre las familias aumentó a través del juego”* (extracto de entrevista en julio de 2022).

#### DISCUSIÓN

El objetivo de la presente intervención fue incrementar la autoconciencia de las infancias a través de las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER (Brackett & Rivers, 2014) mediante el juego, para lo cual se utilizaron como referentes teóricos: la educación socioemocional, el juego, la colaboración escuela-hogar e interprofesional y la aproximación apreciativa.

Los resultados del objetivo general y de los objetivos específicos evidenciaron que las premisas utilizadas fueron apropiadas al contexto pandémico y convergieron en el bienestar y la promoción de las habilidades sociales y emocionales de la niñez, familias, docentes y de la comunidad escolar en general.

Ante el confinamiento que disminuyó la comunicación entre docentes y familias, se corroboró que la *colaboración escuela-hogar favorece el aprendizaje y el desarrollo social y emocional en la niñez* (Jiménez, 2018).

El acercamiento entre psicóloga, docentes y familias enfocado en el juego favoreció el esparcimiento, el disfrute y el autocuidado de las personas adultas e infancias participantes, lo cual era tan necesario ante la incertidumbre y las preocupaciones por la pandemia.

Los resultados de la intervención coinciden con Lillemyr (2020), quien describe que el juego es una

herramienta para incrementar el aprendizaje y la creación de espacios de autocuidado y desarrollo de las habilidades sociales, además de sus múltiples beneficios a nivel psicológico, social y cultural, pues algunos juegos se aprovechan para favorecer la reflexión de las infancias sobre distintas áreas de su vida, promueven la motivación hacia el aprendizaje e inciden en su autoconocimiento y autoconciencia.

De acuerdo con los principios y prácticas señalados por Friend (2020), se demuestra que la colaboración interprofesional promueve la toma de decisiones compartida y por lo tanto, la responsabilidad y la participación conjunta de diferentes profesionales a lo largo de la intervención; de esta manera los resultados, son de la comunidad escolar. Las docentes inicialmente acompañaron a la psicóloga en las actividades de juego en el aula para favorecer las habilidades socioemocionales y el aprendizaje de la lectoescritura, y gradualmente, se hicieron cargo de guiarlas y después adaptarlas a su práctica docente, terminando por apropiarse de ellas para favorecer la motivación y el aprendizaje escolar.

## CONCLUSIONES

Se concluye que el programa RULER utilizado para la alfabetización emocional a través de actividades lúdicas, es un método efectivo y accesible que permite guiar y acompañar a la comunidad educativa para su bienestar emocional a través de una serie de pasos para lograr el autoconocimiento y la regulación emocional.

### *Limitaciones y sugerencias*

La evaluación de las habilidades socioemocionales de estudiantes mediante el SSIS-RS, permitió identificar inicialmente las fortalezas y áreas de oportunidad de las infancias desde su propia perspectiva y la de sus familias, y también sirvió para valorar la mejora después de la intervención; empero, no fue posible triangular la información con la escala para docentes, debido a la fuerte carga de trabajo que regularmente tienen. Ante tal limitación se recomienda que el personal docente sólo evalúe al alumnado que requieren mayor estimulación a sus habilidades socioemocionales.

Así mismo se propone trabajar a la par una intervención de alfabetización emocional para las personas adultas que están a cargo de la niñez.

Por último, se recomienda replicar el estudio con alumnado de otras edades y estratos socioeconómicos, buscar la colaboración de profesorado de educación física, crear ludotecas en las escuelas orientadas a la enseñanza de la alfabetización y la regulación emocional a través de métodos creativos, novedosos y motivadores para las comunidades escolares.

## REFERENCIAS

- Benenaula, J. X. & Bayas, J. C. (2021). La Educación Física en Confinamiento Covid-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(2), 51-80.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). *Transforming student's lives with social and emotional learning*. Yale Center for Emotional Intelligence. Ruler.
- Caraveo, A. J., & Martínez, V. N. (2019). Salud mental infantil: una prioridad a considerar. *Salud Pública de México*, 61(4), 514-523.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). *The complete guide to social-emotional learning*. Navigate360. <https://info.navigate360.com/2021-complete-guide-to-social-emotional-learning>
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Espinosa, J. (2023). *Alfabetización emocional a través del juego en alumnas y alumnos de primaria baja*. [Tesis de maestría, UNAM]. <http://132.248.9.195/ptd2023/febrero/0835743/Index.html>
- Etchebehere, G., De León, R. D., Silva, F., Fernández D. S., & Quintana S. M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8–35.
- Fonseca, M., I, Jiménez, M., E., Rivera, O., R. & Romero, P. (2022) SEHSE una adaptación del Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales a nivel primaria. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Friend, M. P. (2020). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. NJ: Pearson Education, Inc.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills*

- Improvement System (SSIS) Rating Scales. Minneapolis, MN: Pearson.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. Sage.
- Jiménez, M. E. (2018). *Colaboración escuela-bogár en la educación básica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Taking play seriously. A challenge of learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Losada, M., L. (2015). *Adaptación del "Social skills improvement system-rating scales" al contexto español en la etapa de educación primaria* [Tesis Doctorado, UNED]. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mllosada/LOSADA\\_VICENTE\\_M\\_Lidia\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mllosada/LOSADA_VICENTE_M_Lidia_Tesis.pdf)
- Martin, M. C., & Durán, S. M. (2018). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. *RELAdeEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(1), 85-96. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4904>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. UNESCO Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Pérez R. y Gómez I. (2021). Educando las emociones: investigación-acción sobre un programa de educación emocional para el alumnado de educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 104, 13-28.
- Radiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA*. MAXQDA PRESS.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Consejo Técnico Escolar Sesión Extraordinaria. Preescolar, Primaria y Secundaria. Guía de trabajo. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19*. SEP.
- Tonucci, F. (2020). *Saberes cotidianos. Explorar, jugar y aprender en casa*. (1ª ed). Ministerio de Educación Argentina.
- 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), pp. 394-419.

# Leer en/con la pantalla: condiciones didácticas, funciones del mediador y el uso de recursos digitales

*Read on screen: didactic terms, duties of mediator and digital resources*

Lizette Charlotte **Cisneros-Pintor**  
Karen Elizabeth **Rodríguez-Villaseñor**  
Olga **López-Pérez**  
Joanna **Chávez-López**

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo  
Gral. Francisco Villa 450,  
Dr Miguel Silva González,  
58110 Morelia, Mich.  
MÉXICO

Correo electrónico: olga.lopez@umich.mx  
Tel. (+52) 443 312 9909 ext. 115443

Artículo recibido: 20 de noviembre de 2023; aceptado: 28 de noviembre de 2023.

## RESUMEN

Con el objetivo de identificar condiciones didácticas, funciones del mediador y posibilidades de uso de recursos digitales para diseñar y articular situaciones de lectura en entornos de aprendizaje que incentiven a leer con autonomía y sentido a niños de educación básica. Se realizó un análisis documental de alcance descriptivo y se asumió el enfoque socioconstructivista para seleccionar y analizar información. Así, se identificaron dos condiciones didácticas necesarias y posibles para formar lectores autónomos que construyan el conocimiento con sentido y participen en situaciones de lectura escolar y recreativa. Asimismo, se identificaron las funciones del mediador que evidencian la relevancia de la participación de un adulto para aproximar al niño a leer para aprender. También, se identificaron condiciones para la selección y articulación de recursos digitales en situaciones de lectura para aprender con iniciativa. Finalmente, se presenta una propuesta que ejemplifica lo expuesto mediante la estrategia de itinerario lector.

## ABSTRACT

With the purpose about identifying didactic conditions, duties of the facilitator and possibilities about using digital resources in order to designing environments that incentive to read with sense and autonomy to children of basic education, was made a documentary analysis with descriptive extent and got assumption of focusing on social construction in order to select and analyse details. In this way, they get to identify with two didactic conditions that are possible and necessary in order for making autonomous readers and building some knowledge with purpose and do participate on reading situations as well as pleasure Reading. Also, identified the facilitator that evidence the importance about the adult participation for approaching to a child to read for learning. Also, it identified some conditions for selecting and articulate digital resources on reading situations to learn with some initiative. Finally, a proposal was present that through the itinerary reader exemplify the above.

**Palabras clave:** Lectura, alfabetización, mediación, tecnología, digitalización

**Key words:** reading, literacy, mediators, technology, digitization

## INTRODUCCIÓN

El proceso de alfabetización se desarrolla a lo largo de la vida e implica a la lectura como práctica social que refiere a la construcción de significados e interpretaciones que integran la realidad del lector y el contexto de la lectura. Al respecto, Hoyos y Gallego (2017) reconocen que las personas construyen el sentido de la lectura a partir de valorar lo que leen de forma crítica y reflexiva, además de hacerlo con base en la información previa con la que cuenta el lector.

En especial, en la institución educativa, la alfabetización es una actividad que se dirige a brindar experiencias de aprendizaje sobre la cultura escrita enfatizando la estructura convencional del lenguaje y posicionando la lectura como herramienta de aprendizaje (Torres y Cutter, 2012). Es entonces que, emerge la importancia de que se conforme un entorno alfabetizador que integre y ofrezca oportunidades al niño para interactuar con el libro y el adulto, siendo el centro de la interacción el libro como instrumento psicológico (Carrasco, 2017; Lozano, 2014) y generándose así una actividad de lectura dialógica en donde el adulto indaga sobre aquello que el niño aprende y propicia el aprendizaje, mediante instalar la conversación con otros a raíz de la lectura (Valls, Soler y Flecha, 2008).

En México, las reformas educativas buscan incrementar las estadísticas de personas alfabetizadas, esto mediante la reformulación de planes educativos en donde la lectura se posiciona como práctica social para generar experiencias de lectura con sentido y para propiciar la comunicación dialógica, de tal manera, la lectura no se reduce a ser exclusiva del contexto escolar, ni el docente a ser el único adulto mediador (Miranda y Cervantes, 2010). De hecho, en 2021 se diseña y desarrolla el Plan Nacional de Lectura (PNL) en donde leer se coloca como elemento fundamental para la construcción de saberes y deja de limitarse como actividad de decodificación relacionada a la memorización y repetición, para posicionarse como actividad que también puede y debe emprenderse por recreación libre, tanto dentro como fuera de la escuela (Díaz y Saulés, 2019; SEP, 2016). De tal manera, el objetivo del sistema escolar en México busca el

fortalecimiento de la lectura, no por hábito o rutina, ni como habilidad de decodificación de la información, sino como práctica social para la construcción de saberes que implica la formación de lectores autónomos en el contexto de la institución escolar (Arias et al., 2009; Carmona y Martínez, 2012).

Ahora bien, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha generado desafíos que demandan repensar la enseñanza y el aprendizaje en función de los beneficios que ofrecen los diversos recursos digitales. Así, de acuerdo con Claro y Catro-Grau (2023) el uso de la tecnología digital para la mejora del aprendizaje en los estudiantes requiere comenzar por reconocer que, como nativos digitales (Stole, 2020), los niños y adolescentes desarrollan habilidades digitales funcionales básicas para usar internet y redes sociales, no obstante, estas habilidades se desarrollan en contextos no escolares y lo que conlleva a que los estudiantes no siempre buscan y eligen lo que necesitan para su desarrollo personal y aprendizaje escolar. De tal manera, la enseñanza requiere implementar pedagogías que coloquen al adulto como mediador que oriente a usar la tecnología de forma segura y efectiva para el desarrollo personal y social, transformando el desafío en oportunidad de aprendizaje y anticipando los riesgos de acceso y uso (Pérez y Lozoya, 2021).

En este sentido, para organizar situaciones educativas que integren recursos multimodales, el docente como adulto mediador requiere propiciar la inclusión digital a través de conocer y ejercer la enseñanza, siempre asegurando los derechos de los niños en el entorno digital, derechos que se han establecido en la observación 25 de la Declaración de los Derechos de la infancia (2021), en donde se expone que “los derechos de los niños deben respetarse, protegerse y hacerse efectivos en el entorno digital” (p. 1). Así, la relación entre la tecnología y el aprendizaje en la educación, requiere de la indispensable intervención del docente para contribuir de forma favorable al desarrollo del niño, no obstante, para ello debe transformar y aprender nuevas formas de mediar y propiciar el aprendizaje de prácticas culturales como la lectura (Navarro et al., 2022; Medellín y Gómez, 2018).

Entonces, leer en la era de la digitalización expande y diversifica la presencia y acceso de la información, al pasar del formato impreso del libro que implica el papel, al formato digital que implica la pantalla y permite la multimodalidad. Al respecto, Kovac y Weel (2020) mediante una revisión que realizan sobre resultados de investigaciones que comparan cómo los niños aprenden al leer materiales impresos o digitales, dan a conocer que integrar diversos recursos digitales flexibiliza la enseñanza y con ello favorece el aprendizaje de los niños porque se adaptan al momento de desarrollo y a las situaciones del contexto, no obstante, también reconocen la necesidad de que exista un adulto que promueva activamente la participación del niño en el uso e integración de ambos formatos tanto físico como digital.

En función de lo anterior, posicionar al niño como lector autónomo implica: analizar y repensar las condiciones didácticas que autoricen y habiliten al estudiante como lector autónomo (Lerner, 2001); la función del adulto mediador como eje fundamental para diseñar situaciones de aprendizaje significativo (Castedo, 2017; Ortiz, 2015); y el uso de recursos educativos que respondan a las formas y soportes de la cultura escrita vigente (Gutiérrez, 2009) e integradas en situaciones que posibiliten que el niño aprenda los contenidos al participar con responsabilidad y autonomía como lector en la era digital (Moreira, 2017). Este trabajo se enmarca en la perspectiva constructivista para brindar pautas que orienten la configuración de entornos de alfabetización que integren recursos digitales y reafirmen la participación de un adulto mediador como elementos indispensables para la construcción de saberes y el aprendizaje significativo (Ortiz, 2015).

Para la articulación de las condiciones de lectura se documentó considerando los lineamientos del análisis documental de alcance descriptivo. Se retoma la propuesta de Lerner (2001), en donde se comprende a la lectura como una práctica social que se emprende por un propósito complementando con la lectura de textos expositivos como una interpretación que requiere la construcción de lo no dicho en el texto y de la relación intencional establecida (Espinoza y Casamayor, 2018).

Lo anterior, se desarrolla por medio de la integración de diversos recursos de lectura que es posible articularlos a condiciones didácticas que brinden al niño autonomía como lector (Castedo, 2002).

Ahora bien, el proceso de Alfabetización en el niño desde edades tempranas se limita al uso de recursos físicos, pero actualmente la tecnología enfrenta al lector a diversos formatos de textos que a los niños les permite acceder a la cultura escrita desde los primeros años, esto a través de una diversidad de formatos y dispositivos digitales (Quitian y Montoya, 2022). Sin embargo, propiciar interacciones que permitan al sujeto constituirse como ciudadano lector requiere de oportunidades para participar en condiciones de lectura que integren la tecnología, dado que estos resultan ser llamativos e innovadores para los niños, valiéndose de otro tipo de estrategias para leer, todo con la finalidad de encontrar una forma para una lectura comprensiva siendo utilizada en diferentes áreas para que puedan ser integradas en su alfabetización.

Dimensiones de análisis para la lectura como práctica social en la era digital

A través de un análisis documental de alcance descriptivo, se retoman como ejes de análisis: el socioconstructivismo en conjunto con la didáctica de la lengua. Así, se conceptualiza la lectura como práctica social que en la escuela requiere de ciertas condiciones didácticas para articular situaciones de enseñanza asociadas al contexto social y cultural, donde circular diversos textos que como portadores de contenido en la escuela cumplen la función de herramientas de aprendizaje para la construcción del conocimiento (Castedo, 2002; Lerner (2001; Espinoza y Casamayor, 2018).

Con base en lo anterior, las condiciones didácticas, la función del mediador y los recursos digitales, se colocan como dimensiones de análisis indispensables para el diseño de situaciones educativas enfocadas a propiciar la participación activa y autónoma del niño como lector, lector que lee para aprender de forma significativa con sentido y que lee por iniciativa y placer. En este sentido, se explican las propiedades, características y rasgos de dichas dimensiones, especialmente buscando aportar a reconocer el valor de

la implementación de estrategias educativas que ofrezcan al docente orientaciones para incentivar el interés del niño a la lectura, y al niño le ofrezcan la oportunidad de emprender la lectura como actividad para apropiarse del conocimiento mediante diferentes soportes textuales.

### **Condiciones didácticas enfocadas a leer para aprender**

Para construir un ambiente de alfabetización que posicione al niño como lector autónomo (tanto en el contexto escolar como fuera de él), resulta indispensable articular dos condiciones didácticas relacionadas a la construcción del conocimiento como forma de apropiación de la realidad: 1) establecer el propósito lector y 2. Integrar situaciones de lectura para aprender y de lectura recreativa.

#### **1) Establecer el propósito lector**

En la educación, el docente suele posicionarse en un rol de autoridad a partir del cual, el rol del estudiante se encuentra condicionado a la indicación del docente para aprender (Tovani, 2000), generando una barrera para que el estudiante, como lector, participe con iniciativa y autonomía en prácticas sociales de lectura. En especial, esto se refleja en que el niño espera la indicación de leer como autorización del docente para emprender la lectura o escoger un texto, es decir, el docente marca cuándo, cómo y qué leer, dejando al margen para qué leer como objetivo de aprendizaje significativo vinculado a un propósito de lectura.

No obstante, es precisamente el propósito lector el que juega un papel indispensable para participar en situaciones sociales de aprendizaje, esto debido a que refiere a explicitar y compartir, entre el adulto mediador y el niño, el objetivo de aprendizaje situado en actividades de lectura individual o compartida que, como formas de enseñanza, le brindan autonomía al niño y favorecen que participe con otros dialogando lo leído (Castedo, 2017; 2018). Entonces, especialmente en la escuela, las actividades de lectura deben estar organizadas a partir de un propósito de lectura como: leer para aprender, para resolver dudas, para encontrar distintos tipos de información buscando comprender una situación, incluso para realizar una elaboración de argumentos coherentes, así como para conocer nuevas

historias, puntos de vista, posiciones teóricas y personajes.

De tal forma que, leer y aprender refieren a un continuo de saberes que interaccionan (Chartier, 2010) realizando un entramado de conocimientos que se articulan bajo la orientación de un propósito lector instalado con la función de propiciar que el estudiante identifique los contenidos que debe priorizar y construya una interpretación personal y social mediante el acceso a determinados textos y la participación en diversas situaciones sociales de lectura individual y/o compartida (Lerner, 2001; 2002). Así, el adulto mediador de lectura puede y debe intervenir para que el estudiante no pierda de vista el propósito de aprendizaje que lo motive a leer de forma activa y voluntaria.

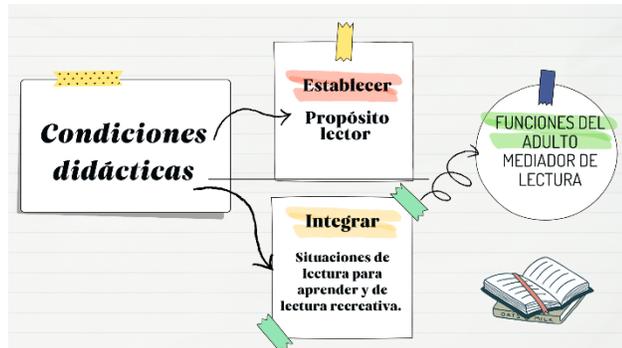
#### **2) Integrar situaciones de lectura escolar (aprender) y recreativa (ocio)**

Leer como actividad de aprendizaje permite que el conocimiento elaborado por los niños, dentro o fuera del aula, sea una base sólida para la construcción de nuevos saberes más complejos (Muñoz, 2018). Sin embargo, la escuela prioriza la lectura como actividad de aprendizaje y al texto como herramienta de acceso y apropiación de información, dejando, en segundo plano, la lectura como actividad recreativa y al texto como herramienta lúdica que favorece el pensamiento crítico y reflexivo (Rodríguez y López, 2011), es decir, se privilegian situaciones de lectura como proceso repetitivo y mecánico que explica el aprendizaje a partir del logro de un desempeño esperado.

De tal manera, resulta pertinente reconocer, integrar y promover en la escuela y fuera de ella, situaciones de lectura por placer, en las que el niño disfrute leer diversos textos expositivos, como los escolares y textos narrativos, como el cuento. Así, la lectura de textos expositivos y narrativos resultan indispensables para el desarrollo del lenguaje en los niños, por ello, en la educación básica es posible desarrollar un ambiente alfabetizador que reconozca e integre condiciones de lectura cotidiana y la participación de un adulto mediador (figura 1) para, mediante el propósito lector, articular ambos tipos de textos y situaciones de lectura individual y compartida (Colomer, 2002).

**Figura 1**

*Condiciones didácticas*



Entonces, leer en la escuela como proceso que incluye al docente y al estudiante como personajes activos, también requiere que el adulto mediador sea una figura que otorgue al lector un papel protagónico para participar en su aprendizaje (Barboza, 2002). Por consiguiente, a través de la participación del docente, como mediador de lectura, es posible aproximar al lector al texto y a la lectura como instrumento de culturalización para explorar la realidad, fomentando la lectura por gusto para la apropiación de saberes con sentido (Solé, 1995).

### ***Funciones del adulto mediador de lectura***

Como herramienta de aprendizaje, leer requiere brindar al lector la oportunidad de apropiarse de contenidos para construir conocimiento y participar en actividades sociales como ciudadanos de la cultura escrita (Lerner, 2001), esto a través de un mediador que, a partir de un propósito de lectura con sentido social, aproxime y vincule al lector con el conocimiento de la cultura escrita (Goodman, 1981; Kalman, 2003). Es entonces que, resulta pertinente considerar que la mediación refiere a un amplio conjunto de experiencias que se desprenden de una práctica ejercida por un mediador, en este caso, un adulto inmerso en la cultura de lo escrito, es decir, la mediación lectora no es exclusiva del quehacer docente, ni única del ámbito escolar (Navarro, 2003)(ver figura 2)

Entonces, para implicar al niño a la lectura como práctica social, requiere que el mediador le permita pensar y compartir las diversas interpretaciones que, como lector activo y cognoscente (UNESCO; 2016), el niño realiza de manera autónoma, para ello resulta

**Figura 2**

*Prácticas de mediación*



pertinente enfatizar dos actuaciones del adulto mediador de lectura para la apropiación cultural. La primera implica involucrar al lector aprendiz a la lectura como actividad social que lo vincula con el texto como instrumento cultural que alberga saberes que, aunque está en el contexto del lector en formación, no le otorga significado compartido por desconocimiento (Prieto y Alonso-Cortés, 2016). La segunda actuación se enfoca a intervenir mediante cuestionar y sugerir diferentes puntos de vista sobre lo leído, esto como alternativas que se pongan en diálogo para integrar una interpretación de la realidad en el que confluyan posturas diversas, incluso opuestas (Iturra, 2014), logrando así un clima de confianza, libertad y seguridad (Alcover, 2006) en donde incluso es posible vincular la lectura escolar con la lectura de actividades sociales cotidianas, como la lectura por placer (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002) y conformar una comunidad de lectores (Colomer, 2005).

Estas actuaciones, integran diferentes criterios considerados para la mediación pedagógica y cultura (Feuerstein y Feuerstein 1991; Tebbar, 2003) en donde la mediación se realiza como una forma de intercambio y construcción social que se expande del acceso al libro a la participación social en una práctica cultural que genera y sostiene un vínculo con los libros, con otros y con el mundo, esto como encuentro y relación de subjetividades (Six, 2005; Gohier, 2002, Petit, 2003).

Asimismo, para Carrasco (2011), Emilia Ferreiro reconoce la lectura como un proceso mediante el cual el niño organiza y coordina un conjunto de información, especialmente si proviene de distintos recursos textuales, digitales y visuales. Esto con la finalidad de elaborar el significado de cada uno de ellos, transformar la información en conocimiento a través de lo que significa para el niño, siendo esta forma mediante la que se identifica y construye lo no dicho de forma autónoma, razón por la que las condiciones didácticas se consideran la base.

### ***Recursos multimedia para leer y aprender***

En el proceso de alfabetización que se realiza en la escuela, se suele privilegiar el uso de recursos en formato impreso, sin embargo, hoy en día la incorporación de la tecnología en la escuela y el uso cotidiano de dispositivos digitales en la sociedad, enfrenta al niño a diversos formatos textuales que le permiten acceder a la cultura escrita desde los primeros años (Quitian y Montoya, 2022). Sin embargo, propiciar interacciones que permitan al sujeto constituirse como lector requiere de oportunidades para participar en condiciones de lectura que, precisamente, utilice la tecnología para integrar diversos recursos digitales multimedia como medios para enseñar y aprender.

El uso de recursos de tipo textual, audiovisual y prácticos presenta la posibilidad de colocar al niño frente a materiales diversos con un propósito establecido, llevándolo a desarrollar nuevos cuestionamientos e ideas y construir nuevos aprendizajes (Cuevas et al., 2016). Así, uno de los aspectos sobresaliente sobre el uso de la tecnología en la enseñanza y el proceso de alfabetización a lo largo de la vida, radica en las consecuencias positivas de las interacciones que el ser humano realiza con otros, esto en los diversos contextos de actividad social y entornos culturales como la escuela y la familia (Valls et al., 2008).

De hecho, Waldegg (2002) reconoce la tecnología como un medio que convoca a repensar el rol docente en la enseñanza escolar, especialmente para usarla como un recurso de apoyo que favorece el aprendizaje. Es entonces que, la lectura dialógica se presenta como oportunidad para que el docente, como mediador, integre recursos tecnológicos multimodales con texto,

imagen y video. No obstante, lo anterior requiere de una selección pertinente de recursos, en conjunto con una secuencia organizada de forma congruente al objetivo de aprendizaje y flexible, en donde la linealidad y secuencialidad ofrezca diversas posibilidades para acceder al contenido en diferentes formatos y, especialmente, se propicien momentos coordinados de actividad individual y de interacción colectiva (Valls et al., 2008).

Las propiedades del texto en formato físico y digital propician determinadas oportunidades de interacción dinámica entre ambos formatos y el lector, por lo que configurar la experiencia educativa requiere: 1. Integrar recursos digitales diversos como complementarios al contenido principal (Mayer, 2005; Takacs et al, 2015); 2. Reconstruir el contenido a partir de diferentes formatos e interrogantes y la mediación docente con interrogantes (Díaz, 2013; UNESCO: 2008); 3. Organizar los recursos de audio y vídeo, así como interactivos, esto mediante la sinergia de contenido progresivo (Celaya, 2007; Celaya, 2010; Márquez-Graells, 2013); 4. Brindar la oportunidad de participar eligiendo y proponiendo recursos multimodales en sitios como portales, bibliotecas digitales, entre otros espacios acordes a la edad de desarrollo del niño (Garzón, 2017; Brenes 2019; García y Gómez; 2015); 5. Configurar entornos seguros para la interacción flexible de los niños con sitios y recursos, un ejemplo es YouTube Kids (UNICEF, 2017); 6. Establecer tiempos de interacción individual en dispositivos electrónicos para fomentar el uso responsable y de calidad (Rubio, 2017; Corroero y Real, 2014).

### ***Del análisis a la práctica, itinerario lector***

Dentro de la cultura digital es necesario enseñar y aprender para desarrollar competencias digitales que permiten comprender en qué modo y con qué medio se circula y produce la información (Caccuri, 2018). En especial, para la enseñanza de las ciencias, en el plan educativo en México, se busca que el niño en educación básica desarrolle habilidades de investigación y la Secretaría de Educación Pública (SEP) presenta como uno de sus objetivos principales: fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, la experimentación y el desarrollo de habilidades prácticas sobre el

conocimiento científico.

Entonces, la formación en el campo de la ciencia lleva a desarrollar y fortalecer en los sujetos de aprendizaje habilidades para la crítica, la investigación y la construcción de aprendizajes significativos en la formación de nuevos saberes (Cuevas et al., 2016). Así, con base en las condiciones didácticas propuestas, la mediación del docente y el uso de recursos digitales se reconoce a la estrategia de Itinerario lector como pertinente para ejemplificar cómo diseñar situaciones de lectura que promuevan la autonomía del lector en el niño. Esto, a partir de comprender que el itinerario lector se desarrolla a partir de una ruta planificada con la selección de diferentes recursos textuales y a través de la mediación se reconoce como una ruta flexible porque integra los intereses, necesidades y preferencias del lector durante el transitar el entramado de información, siendo así posible la construcción de conocimiento por parte del lector (Guajardo, 2017).

De esta manera, se integran recursos digitales e impresos organizados en una ruta literaria unidos por un propósito de aprendizaje que refiere a la conformación del universo y las estrellas. Así, se integran tres textos narrativos (cuentos), tres textos expositivos, dos recursos multimedia y un sitio con recursos interactivos. Y a través de la mediación se promuevan espacios de dialogo que expongan la veracidad de la información y propiciando que se articule la función de la lectura en la realidad social y escolar (Lerner, 2001).

## CONCLUSIONES

Las dimensiones analizadas y ejemplificadas mediante un itinerario lector, conllevan a que el niño se dirija hacia un papel activo con autonomía utilizando los textos y los recursos digitales como herramientas de aprendizaje, logrando la construcción de conocimiento debido al uso e integración del texto, la imagen y el video en la enseñanza. Así, se reafirma la importancia de reconocer a la era tecnológica y digital como tiempo posible y de oportunidad para configurar experiencias educativas con entornos digitales sobre la función de la lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, la mediación del adulto se coloca como

base de la experiencia didáctica, indispensable para lograr la apropiación de saberes y la participación social que implica la lectura como práctica para la enculturación de los niños.

## REFERENCIAS

- Alonzo-Cortéz, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. Dialnet. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5538398>
- Arias, N., Flóres, R. y Guzmán, R. J. (2009). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación Y Educadores*, 9(1), 117-133. <https://bit.ly/3LYAKS5>
- Armijo, S. (2017). Fomentando el placer por la lectura mediante TIC: Revisión bibliográfica de iniciativas dirigidas a estudiantes en etapa escolar en Hispanoamérica. *Revista Educación y Tecnología*, (11), 1-16. Dialnet. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7023984>
- BarbozaCas, F. (2002). La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: concepción del docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 187-220. <https://bit.ly/48ODVfs>
- Brenes, M. (2019). Promover el interés por la lectura, la comunicación y el desarrollo del lenguaje en ambientes de aprendizaje con el apoyo de tecnologías digitales en la primera infancia. En M. Ponsford (Dir.), *Lectura en la primera infancia* (pp.72-87). CERLALC. Recuperado en [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital-\\_VF3.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital-_VF3.pdf)
- Brenes, M. (2019). Promover el interés por la lectura, la comunicación y el desarrollo del lenguaje en ambientes de aprendizaje con el apoyo de tecnologías digitales en la primera infancia. En M. Ponsford (Dir.), *Lectura digital en la primera infancia* (pp. 74-87). CERLALC. [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital-\\_VF3.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital-_VF3.pdf)

- Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía*. Siglo Veinte. <https://bit.ly/3FdH9f1>
- Carmona, V. y Martínez, I. (2012). *Las TIC como estrategia para mejorar la lectura comprensiva en los estudiantes de 6° de la institución educativa María Inmaculada*. Universidad de Cartagena Cread Mont de Maria. Recuperado de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/235/PROYECTO%20IRINA%20MARTINEZ%20Y%20VLADIMIR%20CARMONA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142. <https://bit.ly/3Qpd6Yh>
- Castedo, M., Kuperman, C., Hoz, G. (2018). Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación : Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En Memoria Académica. Recuperado en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf>
- Castedo, Mirta (2017). “Leer y escribir para conocer el mundo natural durante la primera alfabetización. Construcción de conocimientos didácticos en torno a la puesta en aula de secuencias de enseñanza sobre “naturales”. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Graó.
- Celaya, C. L., y Martínez, S. L. D. (2007). Uso de software libre y de internet como herramientas de apoyo para el aprendizaje. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 83-100. Recuperado en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81411/00820113012668.pdf?sequence=1>
- Celaya, R.; Lozano, F.; Ramírez, M. S. (2010). Apropiación Tecnológica En profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 5(45), 487-513.
- Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n45/v15n45a7.pdf>
- Cerrillo, P. C., E. Larrañaga y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer: Revista de estudios de comunicación = Komunikazjoi ikasketen aldizkaria*, 14 (27), 295-318. Dialnet. Recuperado de: <https://ojs.ehu.es/index.php/Zer/article/view/2636/2182>
- Colomer, T. (2002). *El papel del mediador en la formación de lectores*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Academia (pp. 9-29). <https://bit.ly/3LVrFA3>
- Correidora, L., Sanjuán, A., Videla, J., Martínez, S., y Cetina, R. (2012, Marzo). Menores y alfabetización digital. Teleclip TV cuatro años de producción infantil y televisión por Internet. Chasqui: *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (117), 20-24. Dialnet. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791108>
- Correidora, L., Sanjuán, A., Videla, J., Martínez, S., y Cetina, R. (2012). Menores y alfabetización digital. Teleclip TV cuatro años de producción infantil y televisión por Internet. Chasqui: *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (117), 20-24. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791108>
- Correro, C. y Real, N. (2014). Valorar la literatura infantil digital: una propuesta practica para los mediadores. *Textura*. 20(42), 8-33. Recuperado en <https://pdfs.semanticscholar.org/2def/650dbba3b40fc23a08edf2caeb1bfea84157.pdf>
- Cuevas Romo, A., Hernández Sampieri, R., Leal Pérez, B. E., y Mendoza Tovar, C. P. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista electrónica de*

- investigación educativa*, 18(3), 187-200.  
<https://bit.ly/3ZRfw4X>
- Chartier, R. (2000). Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones (A. L. Bixio, Trans.). Gedisa.
- Chartier, R. (2010). "Aprender a leer, leer para aprender". En: Millán, J. (coord.): La lectura en España. Informe 2008. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008, pp. 23- 42.
- De Motta, O. (2011). Cuadernos Redplanes. La formación de mediadores en el contexto educativo (Julio 2011 ed.). Cerlalc. Recuperado en <https://cerlalc.org/publicaciones/cuadernos-redplanes-la-formacion-de-mediadores-en-el-contexto-educativo/>
- Díaz Gutiérrez, M. y Saulés Estrada, S. (2019). *La enseñanza de la lectura en México: Reseña Histórica. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: INFO PISA*. <https://bit.ly/46NktOh>
- Espinoza, A. (2006) La especificidad de las condiciones de lectura en 'Naturales'. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, (1), (6-16). <https://bit.ly/3PXoxVD>
- Espinoza, A. M., y Casamajor, A. (2018). Leer para aprender Ciencias: un escenario poblado de imágenes, creencias y ocurrencias: Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación Serie indagaciones*, (28), 107-129. <https://bit.ly/4769tvR>
- Flotts, P., Manzi, J., Polloni, P., Macarena, M. d. C., Zambra, C., y Arbazúa, A. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. UNESCO Digital Library. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Gagliardi, R. (1988). Cómo utilizar la historia de las ciencias en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 6(3), 291-296. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5106>
- García, A. y Gómez, R. (2015). Las demasiadas aplicaciones: parámetros e indicadores para seleccionar las top apps de la lectura para niños. *Anales de Documentación*, 18(2). Recuperado en <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/227071>
- Garzón, F. (2017). El aprendizaje basado en problemas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 8-23. Recuperado en <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/2897/2530>
- Goodmann, K. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladoras). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 207-227). México: Siglo XXI Editores
- Guajardo, M. (2017). Itinerarios Lectores: Propuesta didáctica para el uso de biblioteca. Recuperado en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2455/mono-1057.pdf?sequence=1>
- Hoyos Flórez, A. M., y Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de Habilidades de Comprensión Lectora en niños y niñas de la Básica Primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45. <http://bit.ly/48U0244> <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1838/2558>
- Iturra, C. (2014). Formas de organización de las experiencias de lectura colectiva en clases de comprensión de textos. *Educación en Revista*, (54), 241-256. Scielo. Recuperado en 10.1590/0104-4060.37089
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. Redalyc. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- KOVAČ, M. y VAN-DER-WEEL, A. (2020). *Lectura en papel vs Lectura en pantalla*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc-Unesco. Recuperado en <https://cerlalc.org/publicaciones/dossier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- Lebrero, S. (2016). La Maleta Viajera: propuesta de animación lectora en Educación Infantil. Trabajo

- para optar al grado de maestro en educación infantil. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/4257>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. <https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delia-lerner-2001-compressed.pdf>
- Lerner, D. (2002, septiembre). La autonomía del lector: un análisis didáctico. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, (3). [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23\\_03\\_Lerner.pdf/view?searchterm=La%20autonom%C3%ADa%20del%20lector:%20un%20an%C3%A1lisis%20did%C3%A1ctico](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf/view?searchterm=La%20autonom%C3%ADa%20del%20lector:%20un%20an%C3%A1lisis%20did%C3%A1ctico)
- Lerner, D., Aisenberg, B., y Espinoza, A. (2011). *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias y de Ciencias Sociales*. Una investigación en didácticas específica. Anuario del IICE, FFyL, UBA. <https://docplayer.es/68724864-La-lectura-y-la-escritura-en-la-ensenanza-de-ciencias-naturales-y-de-ciencias-sociales-una-investigacion-en-didacticas-especificas.html>
- Manso, R. (2015). ¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales. *TransInformação*, 27(1), 9-19. Redalyc. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/3843/384351519002.pdf>
- Marqués Graells, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación Funciones y limitaciones. 3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 2(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- Medellín, L, y Gómez, J. (2018). Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 6(1), 12-21. [https://r.search.yahoo.com/\\_ylt=Awr.x0Z5m5NkifgDvUrD8Qt;\\_ylu=Y29sbwNncTEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1687423994/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpca.edu.co%2feditorial%2frevistas%2findex.php%2fgci%2farticle%2fdownload%2f35%2f33%2f78/RK=2/RS=8NRntofXZxyF1nVrmD6a7muV02g-](https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awr.x0Z5m5NkifgDvUrD8Qt;_ylu=Y29sbwNncTEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1687423994/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpca.edu.co%2feditorial%2frevistas%2findex.php%2fgci%2farticle%2fdownload%2f35%2f33%2f78/RK=2/RS=8NRntofXZxyF1nVrmD6a7muV02g-)
- Miranda, F. y Cervantes, I. (2010). *Gestión y calidad de la Educación Básica. Casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas*. Ciudad de México: Secretaria de Educación Pública. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/SEP-gestion-y-calidad-educacion-basica-casos-ejemplares.pdf>
- Muñoz, M. (Marzo 2018). *Leer para Aprender*. Grupo Educar. <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-218/leer-para-aprender/>
- Murillo, W. (2008). *La investigación científica*. Semphis.
- Navarro, M., Piñero, R., Jiménez, P., Y Mateo, V. (2022). Estrategias didácticas con TIC en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Ciencia y Educación*, 6(3), 21-33. Recuperado de [https://r.search.yahoo.com/\\_ylt=Awr.x0Z5m5NkifgDvUrD8Qt;\\_ylu=Y29sbwNncTEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1687423994/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpca.edu.co%2feditorial%2frevistas%](https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awr.x0Z5m5NkifgDvUrD8Qt;_ylu=Y29sbwNncTEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1687423994/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpca.edu.co%2feditorial%2frevistas%2f)
- Navarros, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0. Redalyc. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- OCDE. (2018). *Resultados del Programa para la evaluación internacional de alumnos*. México: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). Observación general (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital. *Sobre los derechos del niño*. Recuperado de

- <https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2021/09/observacion-general-25-relativa-a-los-derechos-de-los-ninos-en-relacion-con-el-entorno-digital.pdf>
- Ortega, I. (2009). La alfabetización tecnológica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 11-24. Redalyc. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017352003>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Shopia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Pérez, M., y Lozoya, E. (2021). Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora. Una propuesta metodológica. *Ciencia y Educación*, 5 (2), 41-62.
- Petit, M. (2003). La lectura íntima y compartida. *I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos»*, Ballobar.
- Quitian Bernal, S. P., y Montoya Castillo, M. (2022). Saber leer en la era digital. Una reflexión pedagógica. *Revista Enunciación*, 27(1), <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/19548/18326>
- Rodríguez P. y López N. (2011). La lectura recreativa: una alternativa para favorecer el gusto por la lectura en niños migrantes del segundo y tercer grado de educación primaria. *Proyecto de intervención pedagógica*. Editorial: UPN - 251. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/28703.pdf>
- Rubio, C. (2017). Literatura infantil y calidad. *Pórtico 21 Revista Literaria*, Editorial de Costa Rica. Recuperado de <https://porticoecr.wordpress.com/2017/01/17/1-literatura-infantil-y-calidad/>
- Sánchez, C. (2014). *De los mediadores a los lectores: cuatro rutas de encuentro con los libros*. Ruta Maestra Santillana, (8), pp. 46-51. <https://rutamaestra.santillana.com.co/de-los-mediadores-a-los-lectores-cuatro-rutas-de-encuentro-con-los-libros/>
- SEP. (2016). Aprendizajes Clave. Un Modelo Educativo 2016. Planteamiento pedagógico de la reforma educativa (pp. 64-150). Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Takacs, G. (2015). *Sucker-rod pumping handbook: production engineering fundamentals and long-stroke rod pumping*. Gulf Professional Publishing.
- Torres, M., y Cuter, M. E. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria (1st ed.)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but don't get it*. Stenhouse Publishers Portland, Maine
- UNESCO. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>
- UNICEF. (2017). Niños en un mundo digital. Estado Mundial de la Infancia 2017. Niños en un mundo Digital. Division de Comunicaciones de Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/48611>
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp.71-87.
- Waldegg, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/53>

# El juego como método de aprendizaje en la formación de conocimiento económico.

## El consumo

### *Gaming as Learning Method in the Formation of Economic Knowledge: Consumption*

Karina Ruíz-García

Rosalía de la Vega-Guzmán

Rocio Zariñana-Herrejón

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo  
Gral. Francisco Villa 450,  
Dr Miguel Silva González,  
58110 Morelia, Mich.  
MÉXICO

Correo electrónico: 1612179g@umich.mx  
rosalia.delavega@umich.mx; zarinana@umich.mx

Artículo recibido: 20 de noviembre de 2023; aceptado: 28 de noviembre de 2023.

#### RESUMEN

La relación entre el juego y el aprendizaje es un tema que se investiga para comprender a la psique humana. En este estudio se indaga, desde la postura de la psicología económica y el aprendizaje, la efectividad del juego “Monlly” como método de aprendizaje en las actitudes hacia la compra y el consumo en estudiantes universitarios. El estudio fue cuasi experimental con un grupo control. Los datos se recolectaron mediante la aplicación de una escala de actitudes hacia la compra y el consumo a 60 participantes distribuidos en dos grupos: uno control y otro experimental. Con los resultados se determinó que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, específicamente en la dimensión de racionalidad e impulsividad. Por lo anterior, se concluye que el juego sirvió como método de aprendizaje favoreciendo en los participantes la construcción de conocimiento económico que se espera incida en sus conductas económicas.

#### ABSTRACT

The relationship between play and learning is a subject that is researched to understand the human psyche. This study investigates, from the standpoint of economic psychology and learning, the effectiveness of the “Monlly” game as a learning method in the attitudes towards purchasing and consumption in university students. The study was quasi-experimental with a control group. Data were collected by applying the scale of attitudes towards purchasing and consumption to 60 participants divided into two groups: control and experimental. With the results, it was determined that there is a statistically significant difference between the groups, specifically in the dimension of rationality and impulsivity. From the above, it is concluded that the game served as a learning method favoring in the participants the construction of economic knowledge that is expected to influence their economic behaviors.

**Palabras clave:** Aprendizaje, Consumo, Juego.

**Key words:** Learning, Consumption, Gambling

## INTRODUCCIÓN

El mercado ha ido complejizándose en las sociedades capitalistas para incitar a la ciudadanía a insertarse en un mundo de consumo a través de campañas publicitarias atractivas y sofisticadas que atrapan a las y los consumidores casi sin remedio. Como lo menciona Santos en 2021 al afirmar que las estrategias de venta, que las compañías desarrollan para ofrecer sus productos, son diseñadas más sutilmente a partir de los estudios que se hacen sobre los estímulos que recibe el cerebro humano. Un ejemplo de ello es el estudio de Ausin (2021) sobre la manera en que las investigaciones desde las neurociencias y la inteligencia artificial ayudan a medir la eficacia de la publicidad.

Este panorama económico y de mercado es en el que las y los jóvenes universitarios se encuentran y deben sortear al momento de vivir experiencias económicas como consumidoras y consumidores activos. Así lo menciona un estudio hecho con población universitaria mexicana mostrando con sus resultados que, tanto el estudiantado como sus familias, tienen ideas básicas sobre los gastos que deberán de cubrir en los próximos años de la vida universitaria y que regularmente aparecen necesidades no contempladas en los presupuestos previstos (López, Espinoza, Rojo, Flores y Rojas, 2014).

También este estudio mostró que los gastos que las y los participantes reportan, son coincidentes, de manera general (alimentación, transporte y materiales de estudio), con los datos que la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH) reportó en 2018, revelando que la población de entre 15 y 29 años tuvieron experiencias de compra que les implicaba salirse de su presupuesto (54%), ya que sus prácticas de consumo las destinaban en un 34.1% a alimentos bebidas y tabaco, el 18.8% a transporte, el 14% a servicios educativos y el 33.1% a gastos diverso (Revista del Consumidor, 2018), no obstante, este tipo de gasto también sigue permaneciendo actualmente en la población en general, como lo muestran los datos de la misma encuesta en el año 2022 (37.8% en alimentos, bebidas y tabaco; 19.3% en transporte y comunicaciones; 9.8 en educación y esparcimiento) (ENIGH, 2023).

La información que da la encuesta de 2018, también muestra que 18% de las y los encuestados adquirieron

productos que no necesitaban, el 20% preferían gastar antes que ahorrar y el 20 y 26 por ciento nunca o casi nunca comparaban precios de bienes y servicios o de establecimientos, respectivamente.

Lo anterior permite cuestionarse sobre el comportamiento económico que presenta la juventud, pero sobre todo, la universitaria que se encuentra desarrollando procesos formativos que preparan al estudiantado para ser parte de la sociedad económica. Una de esas conductas que conforman el comportamiento económico es el consumo, mismo que se estructura durante el desarrollo a través de la socialización económica que experimentan los seres humanos en sus primeros años de vida (Amar, Abello y Tirado, 2004; Amar y Martínez, 2011) y que luego se va organizando según los escenarios económicos y las experiencias que estos les ofrecen.

Se puede decir entonces que las prácticas de consumo son aquellas conductas útiles para adquirir bienes primarios o secundarios, ya sea para un beneficio o para el de terceros (Keynes, 1936; Ros, 2012), y en el caso de las y los universitarios, dichas prácticas son cada vez más accesibles, sobre todo con el acceso a la tecnología que les provee un mercado electrónico que tuvo un empuje importante a partir del confinamiento sanitario por Covid, y que impulsó el mercado minorista global (Orús, 2023).

Ante este escenario de consumo accesible, se requiere formar a la ciudadanía en temas que conciernen al comportamiento económico y las conductas que lo conforman, por lo que quienes se interesan en la educación económica basada en procesos de aprendizaje pueden diseñar procesos formativos más sistemáticos considerando información y herramientas organizadas con un fin pedagógico, lo que hace más accesible la adquisición y comprensión de aquellos conceptos y experiencias relacionadas con la economía (Denegri, del Valle, Gempp y Arzola, 2006).

Es por ello que los estudios sobre los procesos formativos en este campo de conocimiento han tomado empuje, sobre todo después de la pandemia, ya que la población en general (infancias, jóvenes y adultos) tuvieron que desarrollar cambios en sus conductas económicas para sortear la realidad que se vivió en la contingencia sanitaria (Galván, 2022).

Una herramienta utilizada muy a menudo en los

procesos educativos es el juego. Este es uno de los medios que se han empleado en la educación económica, como recurso didáctico para que las personas puedan comprender la economía y favorecer a la construcción del pensamiento económico y la comprensión de algunos conceptos como el ahorro, el gasto, la inversión y el presupuesto, entre otros (Cumbre Latinoamericana sobre Educación Económica y Financiera [NCEE/CEMLA], 2009 en Denegri, Del Valle, González, Etchebar-ne, Sepúlveda, y Sandoval, 2014; Denegri, Aranedá, Ceppi, Olave, Olivares, y Sepúlveda, 2016).

Para autores como Garófano, Conde y Conde (2002) el juego puede tener funciones útiles para la educación que se pueden observar durante su funcionamiento porque se pueden presentar una simulación de situaciones que se viven, y así permite abordar la resolución de problemas y aprender de la experiencia obtenida en cada partida. Así mismo mencionan que cada juego es irreplicable y único, ya que el contexto y la situación se modifican en cada ocasión.

Como recurso didáctico, tiene metas, objetivos y reglamentaciones que permiten cumplir con las expectativas teóricas de manera más dinámica y durante los procesos de toma de decisiones que se hacen en las partidas, se enfatizan y trabajan las capacidades afectivas, cognitivas y sociales del sujeto, así al simular la realidad, el juego busca que el sujeto actúe con libertad dentro de un mundo paradójico, lo que permite actuar en situaciones esperadas y supuestas y vislumbrar en acciones lo que podría suceder en la misma realidad. (Garófano, Conde, y Conde, 2002; Gallardo-López, Lázaro y Vázquez 2015).

Estos mismos autores explican que el juego aplicado como método puede rescatar los valores, actitudes y comportamientos relacionados dentro de la comprensión de un mundo social, familiar, laboral o económico, pues resalta el autocontrol, la conciencia crítica y la valoración de recursos que se emplean en la dinámica del juego otorgando destrezas y aprendizajes sobre el objetivo que aborda el mismo.

Por lo anterior el presente estudio buscó analizar la efectividad del juego “Monlly” como método de aprendizaje en las actitudes hacia la compra y el consumo, y de esta manera, obtener evidencia de que el juego puede ser un método de aprendizaje en el

desarrollo de este tipo de comportamientos económicos, y promover prácticas de consumo racional, por lo tanto esta investigación se basó en la consideración de que el juego es una método de aprendizaje que puede generar mayor recepción para el sujeto, asumiendo que las y los individuos pueden llegar a reflexionar e interesarse más y mejor por su contexto socioeconómico donde vive, a través de situaciones simuladas que les permiten tener experiencias sin riesgo inminente.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

### ***Participantes***

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra contó con N= 60 participantes voluntarias y voluntarios, de los cuales n=54 son mujeres [88.3 %] y n=6 hombres [11.7%]; con una edad promedio de 21, DE = .324, y un rango de edad de 18 a 36 años. Quienes participaron fueron estudiantes de pregrado de una institución de educación superior estatal en México, los cuales se organizaron en dos grupos: control y experimental.

### ***Diseño del estudio***

El diseño del estudio fue cuasi experimental con un grupo control

### ***Procedimiento***

Para la recolección de los datos se aplicó la Escala de Actitud hacia la Compra y el Consumo (Tang y Luna, 1999, adaptado por Denegri, González y Sepúlveda, 2010; Zariñana, 2018) en formato de pretest-postest. El instrumento estuvo constituido de 18 ítems con tres factores: Compulsividad (7 ítems; 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18;  $\alpha = 0.87$ ), impulsividad (5 ítems; 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11;  $\alpha = 0.82$ ), y racionalidad (4 ítems; 1, 2, 3, 4;  $\alpha = 0.80$ ), con un formato de respuesta tipo Likert con seis opciones: 1= completamente en desacuerdo, 2= bastante en desacuerdo, 3= algo en desacuerdo, 4= algo de acuerdo, 5= bastante de acuerdo, 6= completamente de acuerdo. Antes de iniciar las aplicaciones del instrumento se pidió el consentimiento voluntario de los participantes y se dio a conocer el objetivo de la investigación, información sobre la confidencialidad y uso de datos, así como las instrucciones para contestar la escala.

Cabe resaltar que la aplicación de la escala estuvo acompañada del juego “Monlly”, el cual fue desarrollado para otra fase de la investigación y que

consiste en que las y los jugadores vivan experiencias de toma de decisiones y de actitudes hacia la compra y el consumo a través de trivias construidas desde las conceptualizaciones y ejemplificaciones de 4 personajes basados en empleos que representan diferentes extremos de extractos socioeconómicos en México (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

La aplicación, tanto de la escala como del juego, duró 2 horas aproximadamente en una sola sesión durante el horario de clases del estudiantado.

El procedimiento fue el siguiente:

La aplicación en el grupo experimental consistió en una sola sesión en donde, en los primeros 15 minutos se aplicó la escala; en un segundo momento, durante 1hr y 30 minutos se administró el juego; y por último, se dejó un tiempo de 5 minutos al terminar el juego para proseguir con la aplicación nuevamente de la escala y el cierre de la sesión.

Para el grupo control, en un primer momento se aplicó la escala (pretest); en un segundo momento las y los participantes tuvieron su clase en horario normal, y posterior a este, en un tercer momento, se volvió a realizar la aplicación de la escala (postest). Al terminar la aplicación se recogieron los instrumentos y los materiales correspondientes en cada uno de los grupos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Debido a la naturaleza de las variables y el

instrumento utilizado se realizó un análisis descriptivos en el programa SPSS con los datos sociodemográfico, y en el programa R se ejecutaron los análisis descriptivos e inferenciales con “T de Student” con los datos de las escalas de las actitudes de compra y consumo.

El instrumento contó con una ficha de datos sociodemográficos, que solicitaba información como el estado civil, y la definición de algunos conceptos básicos de la economía.

Referente a las características de las y los participantes se puede decir que su promedio de edad fue de 20 años (M=20.45) y que solo 2 participantes de los 60 poseen 1 hijo. La muestra contó con 55 participantes solteros (as), 1 casado y 4 en unión libre; todas y todos de nivel licenciatura, de los cuales 44 no tienen un trabajo remunerado y 16 sí. Solo 3 participantes no tienen conocimiento de lo que es un presupuesto, pero los 60 participantes tienen conocimiento de lo que es el ahorro. Por último solo 1 participante no respondió al concepto de deuda.

Los resultados del análisis “T de Student” por dimensiones (racional, impulsividad, compulsividad) de la escala de Actitud hacia la Compra y Consumo de la administración de pretest-postest, se presentan en la Tabla 1 junto con su muestra gráfica de la Figura 1 a la Figura 3. Dicha información es relevante para poder explicar en el siguiente apartado la existencia o ausencia de la diferencia estadísticamente significativas.

**Tabla 1**

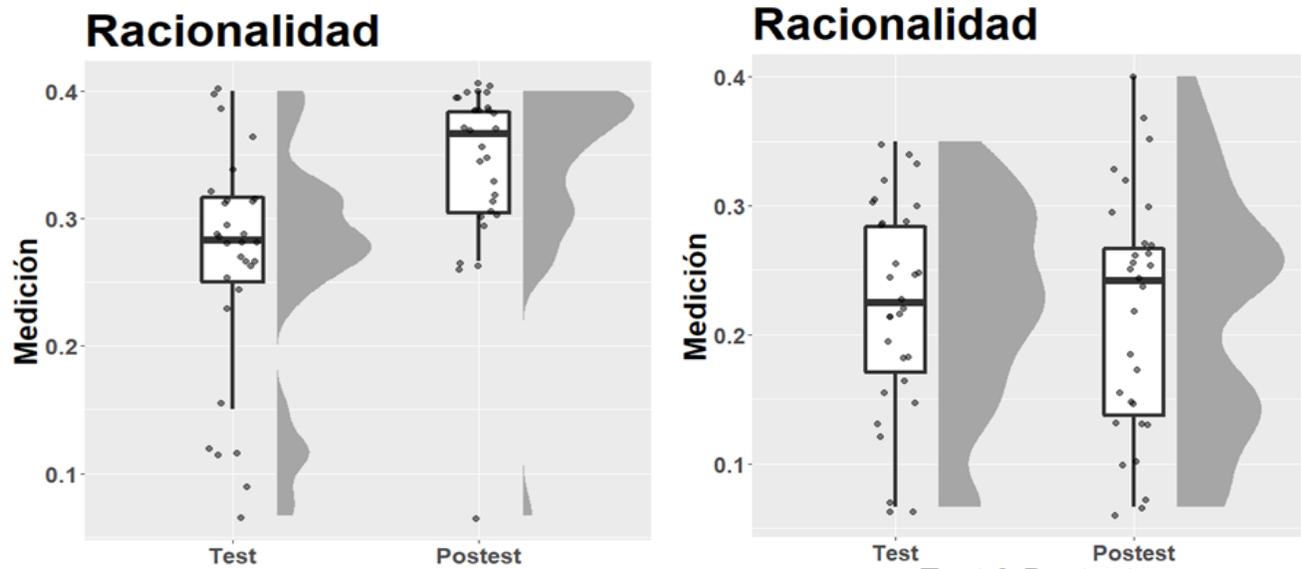
*Análisis de la T de Student de la escala de las Actitudes hacia la Compra y Consumo*

Dimensiones		Pretest Media	Postest Media	DE	T	P
Racional	GE	.263	.342	.084	-5	2.53
	GC	.222	.216	0.00	-9.63	1
Impulsividad	GE	.410	.347	.094	2.89	0.00
	GC	.431	.406	0.00	1.65	0.10
Compulsividad	GE	.243	.202	.168	1.22	0.23
	GC	.229	.221	0.00	0.52	0.60

*Nota:* En esta tabla se muestra los datos de la T de Student de los 30 casos sobre las dimensiones de la escala tomando

**Figura 1**

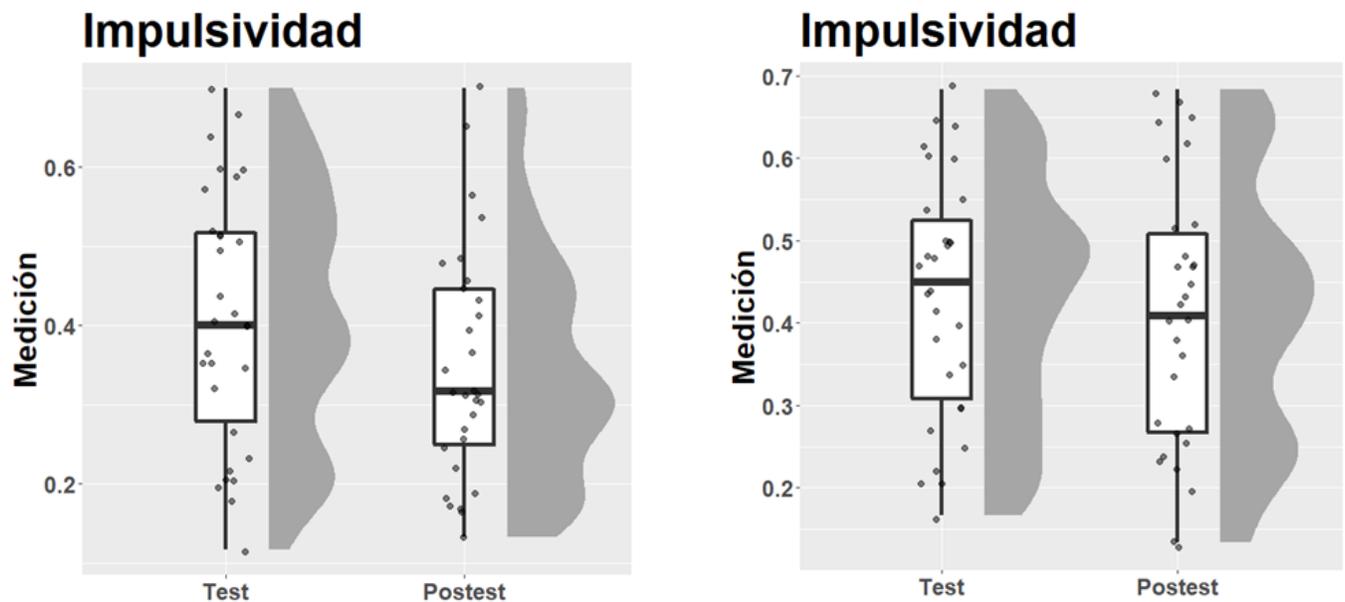
*T de Student de la dimensión racional*



*Nota:* En esta figura se muestra los datos de la T de Student gráfico representativo, dispersión y tendencia central de la dimensión de racionalidad pretest-postest del grupo experimental y del grupo control respectivamente

**Figura 2.**

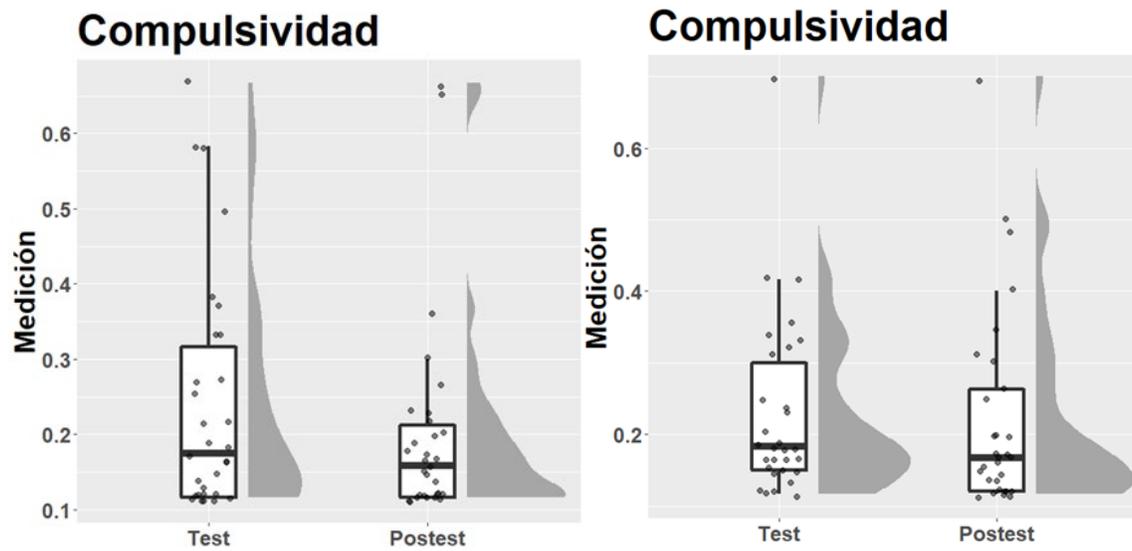
*T de Student de la dimensión de impulsividad*



*Nota:* En esta figura se muestra los datos de la T de Student gráfico representativo, dispersión y tendencia central de la dimensión de impulsividad pretest-postest del grupo experimental y del grupo control respectivamente

**Figura 3.**

*T de Student de la dimensión de compulsividad*



*Nota:* En esta figura se muestra los datos de la T de Student gráfico representativo, dispersión y tendencia central de la dimensión de compulsividad pretest-posttest del grupo experimental y del grupo control respectivamente

A partir de los resultados de aplicación del instrumento se puede decir que en la actitud hacia la compra y consumo no existieron diferencias estadísticamente significativas en los resultados de la dimensión de compulsividad, siendo los resultados de las dimensiones de racionalidad e impulsividad los únicos que demostraron una diferencia estadísticamente significativa, lo que sugiere que las y los participantes estratégicamente diseñaron sus acciones durante el juego con el objetivo de alcanzar la meta establecida en el mismo por medio de maximizar sus ganancias, como parte de la dinámica de la partida.

Esto se relaciona directamente con los resultados de sus decisiones, ya que quienes jugaron reflexionaron y planificaron cuidadosamente sus posibles movimientos para lograr la victoria. En el grupo experimental, se observó un aumento en la tendencia impulsiva, lo que sugiere que durante el juego, hubo respuestas rápidas, y a menudo inesperadas, guiadas por sus deseos, lo que demostró la efectividad de la jugabilidad implementada (Huizinga, 1938; Tizon, 2010; Crawford, 1997).

### CONCLUSIONES

Este estudio muestra un aumento en la tendencia de la dimensión de compulsividad en las y los

participantes, aunque no alcanzó significancia estadística. Esto indica que quienes jugaron, en lugar de enfocarse en el cumplimiento del objetivo del juego, tendieron a seguir el diseño del juego en sí. Como resultado, el juego se presentó entretenido para los jugadores al ofrecer opciones atractivas y a veces desconcertantes que les presentaban las trivias. Esto llevó a una modificación en la competitividad de los jugadores, manifestada por un aumento en la tendencia hacia la impulsividad, así como cambios en la dimensión de racionalidad, lo que podría estar asociado al análisis necesario de las elecciones que debieron hacer las y los jugadores del grupo experimental durante la partida, acelerando su proceso de toma de decisiones y aumentando su deseo de ganar, lo cual abre una línea de investigación puntual sobre la relación de las conductas de toma de decisiones y el juego, que no fueron parte de este estudio.

Estos cambios en la dimensión de racionalidad pueden explicarse a través de las características del juego Monlly, que se basa en juegos de mesa y estrategia, lo que requiere habilidades como agilidad, memoria y comprensión, ya que el juego simula situaciones complejas que demandan soluciones, fomentando la toma de decisiones y el aprendizaje a

través de la experiencia del jugador.

Finalmente se sugiere seguir indagando con diferentes tipos de herramientas e instrumentos la manera en que se pueden apoyar los procesos formativos en la educación económica de modo que se exploren otras maneras de aprender a través de métodos como lo puede ser el juego.

## REFERENCIAS

- Amar, J. Abello, R. & Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Universidad del norte.
- Amar, J. & Martínez, M. (2011). Los fundamentos económicos en la comprensión del mundo social en la infancia. *Revista de Economía del Caribe*, (8), 232-254.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6143260>
- Ausin Azofra, J. (2021). *La neurociencia como instrumento para medir la eficacia de la publicidad en medios audiovisuales*. [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. RiuNet.  
<http://hdl.handle.net/10251/180237>
- Denegri, M., del Valle, C., Gempp, R., & Arzola, M. (2006). Educación económica en la escuela: hacia una propuesta de intervención. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 103-120.
- Denegri, M., González, J., & Sepúlveda, J. (2010). Consumo y Construcción de Identidad en Profesores de Educación Primaria en Chile. *EDUCERE 14* (49), 345-359. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102010>
- Denegri, M., Del Valle, C., González, Y., Etchebarne, S., Sepúlveda, J. & Sandoval, D. (2014). Consumidores ou cidadãos?: Uma proposta de inclusão da educação financeira e econômica na formação inicial de professores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 75-96.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100005>
- Denegri, M., Arandeda, K., Ceppi, P., Olave, N., Olivares, P. & Sepúlveda, J. (2016). Alfabetización económica y actitudes hacia la compra en universitarios posterior a un programa de educación económica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 15(29), 65 – 81. doi: 10.21703/rexe.20162965814
- ENIGH. (26 de julio de 2023). *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto en el Hogar 2022*. ENIGH [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2022/doc/enigh2022\\_ns\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2022/doc/enigh2022_ns_presentacion_resultados.pdf)
- Galván, M. (07 de enero de 2022). *Pandemia ha cambiado la forma de ahorrar de los mexicanos*. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/finanzaspersonales/Pandemia-ha-cambiado-la-forma-de-ahorrar-de-los-mexicanos-20220106-0062.html>
- Gallardo-Lopez, J., Lázaro, I. & Vázquez, P. (2015). Análisis de las principales teorías del juego en el ámbito educativo. *Brazilian Journal of Development*, 5(8), 12172-12186.
- Garófano, V., Conde, J. & Conde, J. (2002). El juego como vehículo para la adquisición de los aprendizajes. *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, (18), 91-106.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Certificado de clases sociales por ingreso en México*, 2018. Ciudad de México: INEGI
- Keynes, J. (1936). *The General Theory of Employment, Interest and Money*. Nueva York: Harcourt and Brace.
- López, M., Espinoza, A., Rojo, D., Flores, K. & Rojas, A. (2014). Hábitos de consumo del estudiante universitario. El caso del Centro Universitario del Sur, de la Universidad de Guadalajara. *Nova scientia*, 7(13), 352-373.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ns/v7n13/v7n13a19.pdf>
- Orús, A. (17 de abril de 2023). *Comercio electrónico en el mundo-Datos estadísticos*. Statista. <https://es.statista.com/temas/9072/comercio-electronico-en-el-mundo/#topicOverview>
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Ediciones Morata
- Ros, J. (2012). La Teoría General de Keynes y la macroeconomía moderna. *Investigación económica*, 71(279), 19-37.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6922566>

- Santos, M. (03 de mayo de 2021). La infancia, el big data y la educación financiera. Red Forbes. Forbes México. <https://www.forbes.com.mx/red-forbes-la-infancia-el-big-data-y-la-educacion-financiera/>
- Tang, T. & Luna-Arocas, R. (1999). *Money profiles as related to work-related attitudes: An examination of the Money Ethic endorsement among citizens in the USA*. Edición 6ta European Congress of Psychology.
- UNESCO. (2013). *Registro de educación, ciencia y tecnología*. Ed. UNESCO.
- Universidad Autónoma de México; Banamex. (2018). Los jóvenes y el consumo. *Revista del Consumidor*. 41(1). 22-23  
<https://revistadelconsumidor.profeco.gob.mx/PDF/2018/RC491-ENERO-2018.pdf>
- Zariñana, R. (2018). *Efectividad de la alfabetización económica en la toma de decisiones, actitudes, comportamiento económico y bienestar psicológico con docentes y administrativo: Investigación experimental con tres estudios*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Colima. Colima, México

## INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

*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 cuarta edición en español y a los lineamientos de la propia revista, que se describen en el presente apartado.

## ENVÍO DE ARTÍCULOS E INFORMACIÓN SOBRE EL ARBITRAJE

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

## Dictamen de artículos (arbitraje)

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

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

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

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

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

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

## INSTRUCCIONES GENERALES

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

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

## Tipos de contribuciones

Las contribuciones que recibe la RMPE son:

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

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

## Características de las contribuciones

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

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

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

## Reportes de investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

Ejemplos:

*Artículo de revista*

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

*Artículo de revista en línea*

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

*Artículo o capítulo en un libro*

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

*Libro*

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

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

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

## Artículos teóricos

Extensión máxima: 15 cuartillas, incluyendo figuras y referencias.

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

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

## Reportes técnicos

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

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

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

## Revisiones de libros o tesis

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

## Reseñas de la investigación en alguna región o país

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

## INSTRUCCIONES TÉCNICAS

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

La revista *Psicología Educativa* agradece sus comentarios, sugerencias o dudas a [editorageneral@revistapsicologiaeducativa.net](mailto:editorageneral@revistapsicologiaeducativa.net)

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

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

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

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

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