

ISSN 2448-6957

# Psicología Educativa

(RMPE)

Volumen VIII  
Volumen IX

Número 1

enero-diciembre 2020  
enero-diciembre 2021  
México



[http://www.psicol.unam.mx/psicología educativa](http://www.psicol.unam.mx/psicología_educativa)



## DIRECTORIO

FUNDACIÓN DRA. SILVIA

MACOTELA

Rodolfo E. Gutiérrez Martínez†

PRESIDENTE

Rosa del Carmen Flores Macías

SECRETARIA

María Estela Jiménez Hernández

TESORERA

Roxanna Pastor Fasquelle

COORDINADORA

DE ENSEÑANZA

---

COORDINACIÓN

DE INVESTIGACIÓN

Hortensia García Vigil

COORDINADORA

DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Benilde García Cabrero

COORDINADORA

DE RECONOCIMIENTOS

Lizbeth O. Vega Pérez

EDITORA GENERAL DE

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

## DIRECTORIO

### PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Lizbeth O. Vega Pérez

EDITORA GENERAL

María Fernanda Poncelis Raygoza

EDITORA ASOCIADA

Cuauhtémoc Jiménez Pérez

EDITOR TÉCNICO

Héctor Eduardo Reyes Vega

CORRECCIÓN

### PSICOLOGÍA EDUCATIVA

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

# Psicología Educativa

eISSN 2448-6957

Volumen 8-9, Número 1

Enero – Diciembre 2020-2021

## 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)

<b>SECCIÓN 1: Artículos relacionados con la pandemia por COVID 19</b>	<b>6-12</b>
El docente en la promoción de habilidades socioemocionales desde una mirada humana y sensible <i>The teacher in the promotion of socio-emotional skills from a human and sensitive perspective</i> <b>Rosa María Nashiki Angulo y Germán Pérez Estrada</b>	
Impacto socioemocional de la pandemia en docentes en formación para la enseñanza de la psicología <i>Socio-emotional impact of the pandemic on teachers in training for the teaching of psychology</i> <b>Hilda Paredes Dávila y María Elena Padrón Estrada</b>	<b>13-19</b>
Pandemia por COVID 19: su influencia en los problemas emocionales en la infancia <i>COVID-19 pandemic. Its influence in the emotional problems in childhood</i> <b>Blanca Ivet Chávez Soto, Edgar Grimaldo Salazar, Abigail García Martínez, Gerardo Iván Ramírez Bustamante, Mercedes Rosalía González Arreola y Alma Catillo Granados</b>	<b>20-29</b>
Competencias digitales de estudiantes de pre y posgrado en una universidad pública mexicana. <i>Digital competencies of undergraduate and graduate students from a mexican public university</i> <b>Natalia Lima Villeda, Francisco Aguilar Guevara, Josué Camacho Candia</b>	<b>30-37</b>
<b>SECCIÓN 2. Artículos sobre otros temas</b>	
Prácticas efectivas de supervisión: experiencia, acompañamiento y reflexión en la formación de psicólogos escolares <i>Effective supervision practices: experience, coaching and reflection in the training of school psychologists</i> <b>María Fernanda Poncelis Raygoza</b>	<b>38-51</b>
Riesgo académico: Un caso de la educación media superior en México <i>Academic risk: A highschool case in Mexico</i> <b>Mitzi Hernández Vergara, Francisco Aguilar Guevara y Claudio Carpio</b>	<b>52-57</b>
Diseño y elaboración de rúbricas para evaluar competencias de estudiantes de medicina en un examen clínico objetivo estructurado <i>Design and elaboration of rubrics to evaluate competences of undergraduate students in an OSCE</i> <b>Amilcar Alpuche Hernandez, Juan Andrés Trejo Mejía, Jorge Peña Balderas y Armando Ortiz Montalvo</b>	<b>58-64</b>
Habilidad de resolución de conflictos, gestión escolar y competencia en lectura: estado del arte <i>Conflict Resolution Skills, School Management and Reading Literacy, state of the art</i> <b>Luis Alberto Jiménez Alcántara</b>	<b>65-78</b>

**NOTA:** Debido a un desfase en los números publicados desde la aparición de la Revista, en este número se regulariza la fecha de publicación por lo que se incluyen las publicaciones que corresponden a 2020 y 2021, para que la revista corresponda con la fecha que aparece en el ejemplar.



PSICOLOGÍA EDUCATIVA, eISSN2448-6957  
Volumen 8 y 9, Número 1, enero-diciembre 2020-2021

## Psicología Educativa

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA** (RMPE), eISSN 2448-6957, Volumen 7 y 8, Número 1, enero-diciembre 2020 y 2021, es una publicación anual editada por la **FUNDACIÓN DRA. SILVIA MACOTELA A.C.** (bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM), Fortín 38, Col. San Jerónimo, Ciudad de México, C.P. 10400. Teléfono (+52) 55 5622 8222 ext. #41234.

Web: <http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Revista/Index2.html> E-mail: [macotela@unam.mx](mailto:macotela@unam.mx)

La RMPE se encuentra en línea como **PSICOLOGÍA EDUCATIVA**  
VERSIÓN: INTERNET (WEB) | eISSN 2448-6957  
<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>

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

DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ  
[rmdepsiceducativa@gmail.com](mailto:rmdepsiceducativa@gmail.com) [lvega@unam.mx](mailto:lvega@unam.mx)  
Tel. (+52) 55 5622 8222 ext. #41234

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

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

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

UNAM, Ciudad de México, 04510

Fecha de última modificación: 2 de diciembre de 2021

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 IRESIE**

## EDITORIAL

Presentamos el octavo y noveno números de la revista *Psicología Educativa* (antes *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, RMPE).

Antes que nada, es necesario informar que, desde el inicio de la aparición de la Revista, cuando aún era *Revista Mexicana de Psicología Educativa* (RMPE) en versión impresa, los números de ésta salieron desfasados: el número que correspondía a 2010, por cuestiones de proceso editorial, hizo su aparición hasta 2011 por lo que la fecha de publicación correspondía a 2010, pero en realidad era un ejemplar de 2011. Esta situación nunca se corrigió y dio como resultado que la fecha que se asentaba en la revista no se correspondiera con la fecha real de publicación. Por ejemplo, el número anterior a este, vol. 7, tiene una fecha de publicación de 2019, pero en realidad se publicó en 2020. Debido a ello, los autores no podían justificar la publicación de sus artículos en tiempo y forma, pues el artículo publicado aparecía desfasado con relación a las fechas de los informes que generalmente tienen que entregar los investigadores. Para corregir esta situación, se ha decidido que el presente número, que corresponde a 2021, pero que saldría con fecha 2020, incluya ambas fechas de publicación, de tal manera que se regularice la situación comentada en párrafos anteriores. Es decir, para que la fecha en que realmente se publica la revista corresponda con la fecha que aparece en el ejemplar.

Una vez comentada la situación anterior, haremos una breve reseña del contenido del presente ejemplar:

Este número está organizado en dos grandes secciones: Como era de esperarse, algunos investigadores se interesaron en analizar los efectos de la pandemia debida a la COVID 19 en diferentes aspectos como son la formación de los estudiantes universitarios, el desarrollo emocional de los niños y las habilidades digitales que tuvieron que desarrollar los estudiantes, por lo que estos artículos constituyen la primera sección.

Nashiky y Pérez Estrada analizan el papel del docente en la promoción de habilidades socioemocionales, tanto en sus estudiantes como en sí mismos, con el fin de fortalecer el bienestar emocional de unos y otros, lo que no sólo se refleja en este ámbito, sino también en el ámbito académico y de manera muy importante en el desarrollo integral de los estudiantes. Los autores concluyen su aportación con una serie de recomendaciones para que los docentes promuevan el desarrollo socioemocional de los alumnos en estos tiempos de pandemia, en que la interacción no es tan personal, y al mismo tiempo desarrollen su propio bienestar emocional.

Paredes y Padrón analizaron los efectos de la enseñanza en línea, que tuvo que realizarse debido a la pandemia, en la salud física, emocional y social de un grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM. Encontraron que, en su propia percepción, la mayoría de los estudiantes no se consideran preparados, ni en el aspecto físico, ni en el emocional, ni en el social, para el retorno a las actividades presenciales, aunque aproximadamente la mitad de ellos sí están dispuestos a hacerlo, siguiendo las medidas de seguridad. Las autoras concluyen que es necesario atender a los aspectos de salud física, emocional y social de los estudiantes antes de que se lleve a cabo el retorno a las actividades presenciales.

Chávez, Grimaldo, García, Ramírez, González y Catillo (Sic) identificaron los efectos de la pandemia en el desarrollo de problemas emocionales de niños de primaria, en la percepción de sus padres. A través de una encuesta digital encontraron que el 81% de los padres perciben que sus hijos tienen problemas de ansiedad, el 62% problemas de conducta, el 57% depresión y el 28 % presenta algún indicador psicosomático. Los autores concluyen que las familias necesitan apoyo de los profesionales para afrontar estos efectos de la pandemia en el desarrollo de los niños.

Lima, Aguilar y Camacho identifican el nivel de dominio de las competencias digitales que los estudiantes tiene que incluir en su repertorio para un aprendizaje exitoso en línea. Compararon estudiantes de primero, sexto semestres de Licenciatura y estudiantes de Maestría, en una universidad pública, encontrando que los estudiantes de sexto y los de Maestría tienen un nivel adecuado de desarrollo de estas habilidades, no así los de primero. Lima y cols. reflexionan sobre la importancia del dominio de estas competencias, en particular en estos tiempos de Covid en que la educación en línea se ha convertido en algo indispensable.

La segunda sección de este ejemplar inicia con la aportación de Poncelis, quien hace un análisis teórico acerca de la función del supervisor en la formación práctica de psicólogos escolares en escenarios naturales. La autora analiza las prácticas del supervisor en la formación de los estudiantes, al modelar, retroalimentar y promover la reflexión sobre el propio desempeño. Desarrolla el concepto de supervisión en escenarios auténticos, así como las funciones del supervisor, concluyendo con la descripción de prácticas de supervisión efectivas para el desarrollo profesional autónomo de los estudiantes.

Bajo la premisa de que los estudiantes de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de nivel medio superior, no aprenden lo que deberían y no terminan este ciclo estando preparados para la Educación Superior, Hernández-Vergara, Aguilar-Guevara y Carpio presentan un instrumento de evaluación diseñado para aprovechar la evaluación del desempeño que permite identificar áreas de oportunidad y hacer ajustes a lo largo del curso en favor del rendimiento académico, ya que, afirman, la evaluación sumativa que se realiza en la actualidad no lo permite.

Alpuche, Trejo, Peña y Ortiz analizan la utilidad de las rúbricas para evaluar las competencias clínicas de estudiantes de Medicina. En un diseño mixto, en el que participaron 1035 estudiantes de 4to año de Medicina, se tuvo una primera etapa en la que se elaboraron las rubricas mediante un análisis cognoscitivo de tareas, realizado por psicólogos y médicos expertos. En la fase cuantitativa, primero se realizó la validación de contenido de los instrumentos y, como segundo paso, las rúbricas fueron utilizadas en situaciones reales de evaluación y analizadas bajo los supuestos de la Teoría Clásica de los Tests. Con base en sus resultados, los autores concluyen que las rúbricas representan un instrumento apropiado y congruente que responde a la complejidad de las competencias evaluadas.

El presente volumen concluye con el artículo de Jiménez, quien hace una revisión del estado del arte de la relación existente entre la gestión escolar y la resolución de conflictos en las instituciones educativas con el desempeño en lectura en escuelas primarias. Jiménez define cada uno de los constructos y analiza su evolución, presentando para cada uno de ellos el estado del arte que sienta las bases para considerar que estas variables tienen una relación importante con el desarrollo de la competencia en lectura en niños de sexto grado de primaria.

Esperamos que este número de la revista, que incluye artículos que sin duda hacen grandes aportes al desarrollo de la Psicología Educativa, sea útil para estudiantes, profesionales académicos e investigadores interesados en esta importante área del conocimiento.

ATENTAMENTE

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

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



# El docente en la promoción de habilidades socioemocionales desde una mirada humana y sensible

*The teacher in the promotion of socio-emotional skills from a human and sensitive perspective*

Rosa María **Nashiki-Angulo**<sup>1</sup>  
Germán **Pérez-Estrada**<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Posgrado Psicología Escolar, Facultad de Psicología UNAM  
Circuito Ciudad Universitaria Avenida, C.U., 04510 Ciudad de México  
MÉXICO

<sup>2</sup>Programa Educativo en Psicología Educativa,  
Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco).  
Carretera al Ajusco No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan, 14200, Ciudad de México  
MÉXICO

correos electrónicos: rosinashiki@comunidad.unam.mx  
geperez@upn.mx  
Tel. (+52) 5527132667

Artículo recibido: 12 de julio de 2021; aceptado: 29 de octubre de 2021.

## RESUMEN

El componente emocional forma parte del acto educativo, por lo que es relevante promover las habilidades socioemocionales tanto en los estudiantes como en los profesores, ya que de esta manera se puede optimizar el aprendizaje y formación en las aulas. La vivencia por la pandemia de COVID-19 ha mostrado que los profesores principalmente centraron su atención a los aspectos cognitivos con prácticas educativas similares a las aulas presenciales; como consecuencia se observó baja apropiación de contenidos, estrés y desmotivación. En este sentido, se reconoce la importancia de considerar el aspecto del desarrollo humano y su influencia en la educación, así como del papel del docente como adulto sensible, modelo y promotor de las habilidades emocionales. El presente documento pretende hacer un análisis reflexivo de la práctica docente en la promoción de habilidades socioemocionales, contemplando su papel en la generación de condiciones para el proceso de aprendizaje, centrándose en la importancia de contar con recursos personales para cuidar y reconocer su propio proceso de desarrollo desde su bienestar socioemocional. A partir de ello, se listan algunas recomendaciones hacia los profesores para favorecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes en las aulas a la par de atender y fortalecer las propias.

## ABSTRACT

The emotional component is part of the educational act, so it is relevant to promote socio-emotional skills in both students and teachers, since in this way learning and training in the classrooms can be optimized. The current experience of the COVID-19 pandemic has generated those teachers only focus their attention on the cognitive part with educational practices with consequences in low appropriation in learning, stress, and demotivation. In this sense, the importance of this aspect of human development and its influence on education is recognized, as well as the role of the teacher as a sensitive adult, model person and promoter of emotional skills. The aims make a reflective analysis of the teaching practice in the promotion of socio-emotional skills, contemplating its role in the generation of conditions for the learning process, as well as focusing on the importance of having personal resources to care for and recognize one's own development process of their socio-emotional well-being. Based on this, some recommendations are listed that teachers can use to promote the socio-emotional skills of students in the classroom while attending and strengthening their own.

**Palabras clave:** educación, habilidades socioemocionales, práctica docente

**Key words:** education, socio-emotional skills, teaching practice

## **INTRODUCCIÓN**

La escuela es un espacio formativo que apoya en el desarrollo integral de los estudiantes gracias a la intervención de los profesionales de la educación; en este sentido, son las figuras docentes quienes generan las condiciones formativas.

Entre las áreas de desarrollo que se demanda en la actualidad a los profesores se encuentra la emocional, ya que forma parte del currículum actual de educación. Ello demanda que los profesores requieren contar con habilidades para promover este aspecto con efectividad. Sin embargo, como profesionales de la educación hemos observado como limitante, la poca experiencia y formación que ellos tienen en el tema, aunado a las dificultades sociales que existen en torno a la expresión y contacto con los aspectos emocionales tanto en la vida cotidiana como en la académica que dificultan el desarrollo de propuestas educativas que promueven competencias socioemocionales en el alumnado.

Esta situación se vio aún más limitada durante el confinamiento por pandemia de COVID-19 ya que las clases se tuvieron que adaptar en línea y eso demandó la atención curricular hacia lo que se le da prioridad, esto es a los contenidos conceptuales pretendiendo privilegiar el aspecto cognitivo, pero en la práctica se observaron las limitaciones de dejar de lado la atención de la parte emocional, ya que tanto estudiantes, padres de familia y profesores se vieron forzados a cambiar sus rutinas de vida y adaptarse nuevas demandas de interacción así como de forma de trabajo que no tenían prevista. Esto dificultó el dar respuesta óptima a las necesidades emocionales de los involucrados -padres de familia, niños, niñas, adolescentes, etc.-, incluso de lo que necesitaba cada uno de ellos, es decir dificultó la mirada de reconocer qué hacer para cuidar de sí mismos.

Por las condiciones de pandemia, ha sido común escuchar de distintas fuentes que las clases se tornaron poco efectivas, en algunos casos debido a que la práctica real se volcó hacia una estructura asimilar a las aulas, dotando las actividades con gran cantidad de información, de llenar ejercicios de libros o materiales de acuerdo con los contenidos académicos, y de evidenciar la poca respuesta o compromiso por parte de las familias, lo cual generaba más presión hacia las figuras docentes, quienes debían atender a las necesidades, inquietudes y demandas de las familias.

El resultado de ello fue que los profesores procedieron a dar respuesta a las múltiples demandas y

requerimientos administrativos e institucionales en el afán de atender de manera oportuna a la educación en aulas virtuales, al tiempo que fueron lidiando con los aspectos emocionales que experimentaban al enfrentarse a una condición educativa desconocida para la cual no se sentían preparados.

Lo anterior, no solo desgastó a estudiantes y profesores, sino a los mismos padres de familia que en algunos casos -sobre todo en educación básica-cumplieron una doble jornada como padres, profesionales y como apoyo a académico de sus hijos en las actividades escolares.

Todo lo anterior nos llevó a reflexionar y plantearnos las posibilidades para generar propuestas que puedan ser alternativas de apoyo para la mejora del espacio formativo en el contexto escolar, centrándose en la relevancia de las competencias socioemocionales para favorecer las condiciones individuales que permitan el mejor dominio de contenidos académicos.

Por lo tanto, este documento pretende abordar un marco general de las habilidades emocionales y la importancia del componente emocional en los espacios formativos a partir de algunos modelos explicativos que permiten abordar y comprender las habilidades emocionales para finalizar con las consideraciones para su promoción en contextos de enseñanza y aprendizaje en la que el papel docente como adulto sensible, modelo y promotor de las habilidades emocionales es elemental.

## **DESARROLLO DEL TEMA**

Como se ha mencionado en las líneas anteriores, reconocemos que el proceso educativo conlleva actos en los que la persona -docentes, estudiantes, etc.- participa en su totalidad, es decir, el aspecto cognitivo, afectivo y psicológico intervienen en el proceso de aprendizaje y produce cambios en la persona a nivel individual, pero también a nivel social ya que aprendemos con las personas que nos rodean. De esta manera, conocer, sentir y actuar se expresan en una dimensión social e individual (Papadimitriou y Romo, 2005).

Es desde esta mirada, que el proceso de aprendizaje no solo tiene que ver con lo intelectual o las habilidades cognitivas, de capacidades para la apropiación, del pensamiento crítico, el análisis, la síntesis o la argumentación, sino también cuenta con un fuerte componente emocional, disposicional y social; cuando esto se ve afectado limita los procesos de adaptación y



por lo tanto las posibilidades de la apropiación de los contenidos curriculares. Esto invita a hablar de estrategias, formas de trabajo y relación pedagógica que permitan un acercamiento y atención a estos temas (Díaz Barriga, 2020).

Tobón (2020) plantea que existen diferentes contribuciones para delimitar acciones que permiten tanto la comprensión de las habilidades socioemocionales como su promoción. Ante ello, identifica cuatro visiones que permiten su descripción y estudio, a partir de las cuales se pueden realizar aportaciones para el acompañamiento de los docentes:

- La psicología a partir de la cual ha sido posible su enfoque en aspectos emocionales, cognitivos y comportamentales. Desde esta mirada es posible realizar propuestas que favorezcan la adquisición de conocimientos y habilidades que respondan a las particularidades docentes, así como el reconocimiento de los retos a los que se enfrenta.

- El constructivismo que ha permitido el reconocimiento de la reflexión como una contribución a la mejora de la práctica, a partir de la realización de actividades que acompañen la práctica docente.

- La socioformación que ha favorecido el desarrollo del individuo y las sociedades a partir de la resolución de problemas para formar en y para la sociedad en miras de promover la sostenibilidad, es decir, su contribución con el ambiente a través de la solución de problemas, el pensamiento complejo, el desarrollo socioemocional y ético.

- Enfoques del bienestar mismos que han permitido el reconocimiento de técnicas para el desarrollo personal y la felicidad.

Bisquerra (2020) menciona que el aspecto emocional en la educación está presente en la actualidad y se ha denominado de maneras diversas como inteligencia emocional, educación emocional, educación socioemocional, educación social y emocional, competencias emocionales, competencias socioemocionales, competencias sociales y emocionales, SEL (Social and Emotional Learning) o SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning).

Independientemente cómo se denomine, Arias, Hincapié y Paredes (2020) plantean las aportaciones del sentido, el significado y el beneficio de contar con ellas, mismas que se enlistan a continuación:

- La identificación y manejo de las propias emociones y la de los otros favorece el compromiso, la empatía, trabajo en equipo en los entornos educativo, social y laboral.

- Mejora el bienestar general de los individuos impactando en la salud física y mental, así como en las relaciones interpersonales saludables y desde el bienestar.

- Mitigan el comportamiento de riesgo hacia el consumo de drogas, alcohol, delincuencia y embarazo precoz.

- Impactan positivamente en los resultados educativos y laborales como la escolaridad, salarios, productividad, acceso y progreso laboral, y decisiones ocupacionales

Por su parte, Filella Guiu, Pérez Escoda, Agulló y Granado (2014) plantean que los beneficios de la educación emocional se manifiestan principalmente en progresos significativos en el alumnado en cuanto a competencias sociales y emocionales, mejora de actitudes hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la escuela, comportamiento positivo en clase, mejora del clima de clase, reducción del comportamiento disruptivo, mejora del rendimiento académico y disminución de problemas y conflictos, problemas de comportamiento, agresividad, violencia, ansiedad y estrés.

De ahí que es importante que un profesor tenga presente la influencia de los aspectos emocionales y las disposiciones sociales en el proceso de aprendizaje para que optimice el espacio formativo en sus clases. Esto sin duda lleva a replanteamientos de las acciones y responsabilidades docentes que le implican una reconstrucción de su labor profesional que invariablemente también le trastocan en lo personal.

Arias, Hincapié y Paredes (2020) expresan para que la práctica docente pueda centrarse en el desarrollo socioemocional de los estudiantes requiere que de manera constante reconozcan:

- La calidad de relación entre docente-alumno. Esto significa que las habilidades socioemocionales del docente marcan la manera en cómo interactúan ambos. Si el profesor sabe cómo regular sus emociones y mantienen una actitud positiva interactúa con los estudiantes de una manera más sensible y cálida, incluso con aquellos que manifiestan un comportamiento inapropiado. La calidad de dicha relación tiene un

efecto positivo en las habilidades socioemocionales, así como en los resultados académicos de los estudiantes.

- La gestión y organización del aula. Esto implica generar un ambiente propicio para el aprendizaje a través de actividades y condiciones responsivas a las características de los estudiantes, así como a sus intereses y requerimientos formativos. Un profesor que cuenta con habilidades socioemocionales sabe cómo mantener el control de la clase, es organizado, mantiene la calma y logra construir un ambiente de aprendizaje adecuado para el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

- Su función como modelo de habilidades socioemocionales. Ya sea de manera intencionada o no, los profesores pueden constituirse como un modelo ante los estudiantes ya que ellos pueden observar y aprender de ellos las maneras en cómo regulan sus emociones, enfrentan las situaciones estresantes y de gestión en el aula.

Es por lo antes mencionado que se reconoce la relevancia del papel que tienen los profesores para privilegiar el desarrollo emocional de los estudiantes en los espacios escolares, lo cual implica y requiere que los profesores cuenten con habilidades socioemocionales. Hartley (sf) consultora para la UNESCO, menciona las capacidades y competencias que el docente socioemocionalmente competente necesita desarrollar para crear un entorno seguro y alentador que favorezca el sentido de pertenencia e importancia de los estudiantes. Las agrupa en cuatro dimensiones:

- Respecto a sí mismo, como aquellas que le llevan a mirarse en lo individual. Algunas de ellas son conocimiento de sí mismo, seguridad, reflexión, autoevaluación, tolerancia y apertura.

- Respecto a la relación que establece con los estudiantes, es decir, lo que hace en su rol docente de manera directa con sus estudiantes. Entre ellas destacan respetuoso, amable, firme, establece vínculos de confianza y valora a los estudiantes.

- Con respecto a sus habilidades generales; ello implica un conocimiento de su rol profesional, así como sus fortalezas que le permiten generar espacios de aprendizaje y tomar decisiones, tales como ser observador, creativo, dinámico, colaborador, organizado y planificado.

- Con respecto a sus habilidades de comunicación, es decir, la manera en la que mantiene contacto con las personas, entre ellas, tener apertura, diálogo abierto, escucha, ser respetuoso, empático y acogedor.

Por su parte, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012) y Bisquerra (2018) plantean una manera de promover la práctica de las competencias emocionales a partir de la generación de ambientes promotores de desarrollo y bienestar emocional, en donde los espacios formativos necesitan basarse en el fomento de las siguientes habilidades socioafectivas:

- Conciencia emocional. Un sentido de control y manejo del propio cuerpo y del comportamiento que se deriva; sentir que es más probable el éxito que el fracaso en lo que vaya a emprender; paralelamente sentir que los adultos son de ayuda.

- Regulación emocional. La habilidad de modular y controlar las propias acciones, de forma apropiada a la edad. Un sentido de control interno.

- Relaciones sociales. La habilidad de implicarse con otros, sentirse comprendido y comprender a los demás.

- Autonomía emocional. El deseo y la habilidad de intercambiar ideas, sentimientos y conceptos con otros, así como sentirse libre de expresar desde el bienestar su estado emocional.

Torres (2020) menciona que las competencias socioemocionales son las capacidades de la persona para relacionarse eficazmente con quienes le rodean. Se dividen en intrapersonales e interpersonales.

Las intrapersonales se refieren a la comunicación eficiente del sujeto con su vida emocional; por ejemplo, la conciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional. Las interpersonales se refieren al reconocimiento de los estados emocionales y lectura adecuada del entorno; por ejemplo, empatía, expresión emocional, prosocialidad y asertividad.

El autor plantea que el trabajo en estos dos campos implica un continuo vaivén de redescubrimiento y desarrollo humano. De igual manera, menciona relevante la importancia de promover las habilidades socioemocionales en el docente y necesario el acompañamiento para que las logre desarrollar.

De ahí que resulta importante que los profesionales que apoyan al proceso educativo presenten propuestas que apoyen a los agentes a que se mejoren las prácticas y procesos en las aulas. Ante ello es importante considerar las aportaciones reflexivas de Humberto Maturana & Pörksen (2010), quienes plantean que toda propuesta educativa conlleva reflexionar sobre el papel de la educación, de la infancia, del futuro de la humanidad y de las emociones en la construcción de nuestras sociedades y cultura, todo ello desde el amor, la contribución de una mirada sensible ante las necesidades de las otras personas.

Desde esa mirada se considera la presencia del otro como alteridad, como perteneciente a una cultura, con su historia, su cultura, su mirada de la vida, y desde ese lugar es que se hace posible el reconocimiento del otro. La generación de espacios educativos que brinden la posibilidad de encontrarse permitirá construirse en lo individual y en el encuentro con el otro para el establecimiento de códigos favorables y atractivos durante la convivencia (Ortiz Ocaña, 2015).

Lo anterior lleva a reconocer la condición de los docentes en tanto sus vulnerabilidades culturales, sociales, así como sus inquietudes por crear, construir, comprender, explorar, escuchar emocionalmente sus aportaciones que desde su pasión y vocación educativa permite la transformación de los espacios educativos, centrados en la individualidad, las emociones, el respeto, así como el aprendizaje constante entre aprendices y formadores.

De acuerdo con lo anterior y considerando las aportaciones de Bisquerra (2020), Tobón (2020) y Santos López (2020), además de las experiencias docentes de los autores de este documento a continuación se puntualizan algunos aspectos que pueden apoyar a los profesores para el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales y que ellos a su vez puedan promoverla con sus estudiantes en el espacio de aula en este momento de pandemia por COVID-19:

- Reconoce que tanto tú como tus estudiantes son seres humanos que piensan, sienten y actúan. Son seres integrados por una parte emocional, física, cognitiva y social. Por tanto, considera que toda esta vivencia afecta la forma de relacionarse y trabajar por lo que se requiere ser comprensivo, empático y flexible con uno/a mismo/a y los demás.

- Reconoce la manera en la que tus emociones se manifiestan en tu persona principalmente centrándote en las expresiones en tu cuerpo y, a partir de ello puedas realizar acciones que te apoyen a mantenerte estable, como puede ser respiración, relajación o mindfulness.

- Fomenta situaciones que contacten con el bienestar y la alegría; utiliza el sentido del humor para potenciar relaciones entre los integrantes del grupo que promuevan encuentros afectivos basados en el respeto mutuo y la aceptación.

- Mantente en contacto con tus seres queridos, establecer redes de apoyo es muy importante para afrontar momentos difíciles.

- Contacta con los estudiantes para conocer qué están sintiendo y cómo están viviendo esta situación inesperada. Hazles saber que a ti también te ha afectado pero que en conjunto pueden crear un espacio de trabajo en que se apoyen en esta vivencia a la par que continúan aprendiendo sobre diversos temas.

- Reconoce tus límites, esto te permitirá aceptar lo que es posible que hagas en la condición en la que te encuentras, así como identificar las prioridades.

- Menos, es más. Selecciona lo medular de los temas de clase, plantea actividades prácticas y que se relacionen entre los temas que requieren abordar. Eso permitirá que no les sutures de actividades innecesarias o poco motivantes y los estudiantes se queden con la idea principal del tema y juntos puedan dialogar sobre cómo se pueden aplicar lo visto en diversos contextos, evitando estresarse por revisar y trabajar un sin fin de actividades.

- Mantén y fomenta relaciones de bienestar basadas en el respeto. Al momento de la clase procura relacionarte amable y respetuosamente con los estudiantes. Ellos al ver que son bien tratados a la par que están aprendiendo de manera práctica y aplicada, se motivarán e involucrarán activamente participando en clase y entregando trabajos.

- Practica la escucha sensible y empática contigo y tus estudiantes. Una forma de hacerlo es permanecer presente y dispuesto a escuchar y atender a los estudiantes en sus dudas e inquietudes respecto de los temas y actividades del curso. Eso transmite seguridad y manifiesta acompañamiento en el proceso de aprender.

- Dedicar un tiempo de la clase a no revisar contenido académico sino al intercambio de

experiencias de vida que conecte emocionalmente y a reconocer alternativas u opciones para atenderlas o solucionarlas. Así también puede destinarse tiempo no al aprendizaje del contenido en sí mismo, sino a las estrategias y formas de gestionar el tiempo y los aprendizajes.

- No esperes ni que los estudiantes ni tú rindan al máximo como cuando estamos en condiciones “normales”. Todos estamos viviendo diversas experiencias y condiciones, las cuales no todas son favorables y eso dificulta el aprendizaje y el desempeño.

- Organízate para darte tiempo para ti como persona; contacta contigo mismo/a y con lo que te gusta hacer como tus pasatiempos o aficiones, mantenerte en movimiento y convivir con tu familia y amigos por los medios disponibles.

- Trata de disfrutar el acto de enseñar; esta vivencia nos ha orillado a ser creativos e innovadores tratando de ajustarnos y dar respuesta lo mejor posible desde las condiciones que tenemos.

- Reconoce tus logros y no te estreses por lo que todavía no alcanzas o has dejado de hacer. Mejor enfócate en cómo hacer las cosas lo mejor posible, observando y escuchando los resultados de avance (tanto tuyos como los de los estudiantes) y tomando decisiones para redireccionar las acciones.

- Reflexiona y sistematiza lo que vas haciendo en tu práctica docente en tus estrategias de enseñanza, de evaluación, de orientación educativa (personal, académica o profesional) y atención a las emociones tanto tuyas como las de tus alumnos.

## **CONCLUSIONES**

A partir del análisis llevado a cabo, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

Los profesores desempeñaron un papel relevante en el momento histórico que demandó la pandemia y juntos con los padres y estudiantes buscaron dar respuesta desde la mejor manera que pudieron en el campo de la educación; es importante reconocer y valorar qué realizó cada persona desde su posición.

Cabe resaltar que a partir de estas experiencias, se vio la importancia de flexibilizar y adaptar en medio de las circunstancias, sin embargo, con frecuencia se pierde de vista el lado humano y sensible que tiene la educación, es por ello que en la mayoría de las veces las acciones

docentes se centran solo en cubrir un programa de estudio y en emplear la tecnología para ello, dejando de lado el sentido real de educar y formar que no solo implica en el aspecto cognitivo, sino en el aspecto relacional y emocional.

La enseñanza de habilidades socioemocionales implica la comprensión del individuo en lo interno, es decir, reconocer la manera en la que interpreta las situaciones de la vida y cómo esto repercute en su estado emocional, así como la forma en que manifiesta este estado en sus relaciones, todo ello enmarcado en contextos culturales y sociales, por lo tanto, se hace una actividad compleja en la práctica docente.

El desarrollo de habilidades socioemocionales es un proceso continuo y permanente que se da durante toda la vida y en todo momento, es por lo que se convierte en un complejo proceso de aprendizaje ya que implica el contacto cercano con uno mismo en las relaciones interpersonales, así como el conocimiento y contacto profundo con la esencia de la persona que le lleve a afrontar los retos de la vida cotidiana y contribuir al incremento del bienestar personal y social.

La labor del docente en la promoción de habilidades socioemocionales requiere de un desarrollo personal que le permita estar en contacto consigo mismo, así como el manejo de la frustración y el contar con recursos para la expresión y regulación de sus emociones, todo ello en un contexto demandante no solo administrativo, sino en cuanto a las relaciones interpersonales que en muchas ocasiones fungen como intérpretes y mediadores emocionales. Ante lo mencionado, es relevante rescatar que los profesores son agentes importantes en el proceso de desarrollo y aprendizaje de habilidades socioemocionales, sin embargo, es importante reconocer que ellos tampoco fueron educados bajo este modelo humano y de desarrollo, por lo cual les es difícil visualizar e implementar acciones que apoyen totalmente a la gestión y manejo de emociones en los estudiantes, ya que en primera instancia muchos de ellos tampoco saben cómo atender las propias, por lo tanto se les complica el acompañamiento a sus estudiantes.

Por lo anterior, es importante promover acciones en las que los profesores sean apoyados, guiados y acompañados en este proceso por otros profesionales educativos así como ellos mismos, para que vayan

comprendiendo la realidad, situándose de una manera distinta y gradualmente vayan incorporando en su práctica docente acciones óptimas a favor de la mejora de la calidad educativa en las aulas, todo ello desde las características y el desarrollo de su individualidad y sus contextos, es decir, generar comunidades de práctica en la que de manera conjunta se apoyen y monitoreen en su mismo proceso.

Finalmente, es de suma importancia reconocer que el generar estrategias y acciones promotoras de competencias socioemocionales es un proceso y un camino largo que recorrer, que como tal tomará tiempo de apropiación e incorporación tanto en la vida de los individuos como en las propuestas docentes, sin embargo, ya se ha iniciado y de a poco irá tomando forma y arrojando resultados positivos.

## REFERENCIAS

- Arias, E., Hincapié, D., Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (16).
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Reflexión Aula de Secundaria 28*. EN PROFUNDIDAD.
- Bisquerra, R. (2020, octubre). *Educación socioemocional y bienestar*. Conferencia Magistral en el V Congreso de Investigación en Gestión del Talento Humano (CIGETH 2020) México: Centro Universitario CIFE
- Díaz Barriga, F. (2020, noviembre). *Interacción docente-estudiante en la educación a distancia*. Conferencia para el Programa de Desarrollo e Innovación Docente PDID2019 Ibero, Universidad Iberoamericana <https://www.youtube.com/watch?v=fw7CLgz52Fs>
- Filella Guiu, G., Pérez Escoda, N., Agulló, M. J., y Granado, X. O. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Hartley, J. (s.f). Perfil del Docente Socioemocionalmente Competente UNESCO.MINEDU. [https://es.unesco.org/sites/default/files/perfil\\_del\\_docente\\_socioemocionalmente\\_competente-jh.pdf](https://es.unesco.org/sites/default/files/perfil_del_docente_socioemocionalmente_competente-jh.pdf).
- Maturana, H. & Pörksen, B. (2010). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granica.
- Maturana, H. (2020) *La objetividad, un argumento para obligar*. Paidós: Chile
- Ortiz Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, 8(2),182-199.
- Papadimitriou, G. y Romo, S. (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Santos López, V.M. (2020, octubre). El cuerpo emocional, una mirada a las emociones en el marco de la antropología física. Conferencia en el V Congreso de Investigación en Gestión del Talento Humano (CIGETH-2020). México: Centro Universitario CIFE.
- Tobón, S. (2020, octubre) *Habilidades socioemocionales: evaluación y desarrollo mediante la metodología de proyectos*. Conferencia Magistral en el V Congreso de Investigación en Gestión del Talento Humano (CIGETH 2020) México: Centro Universitario CIFE
- Torres, E. F. (2020, octubre). *Habilidades socioemocionales en el docente del siglo XXI*. Ponencia presentada en el V Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH 2020) México: Centro Universitario CIFE



# Impacto socioemocional de la pandemia en docentes en formación para la enseñanza de la psicología

*Socio-emotional impact of the pandemic on teachers in training for the teaching of psychology*

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

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Psicología  
Av. Universidad No. 3004, Col. Copilco Universidad, Coyoacán, 04510, Ciudad de México  
MÉXICO

correos electrónicos: hildapd@unam.mx  
mael.padronestrada@gmail.com  
Tel. (+52) 5556222210

Artículo recibido: 21 de octubre de 2021; aceptado: 1 de diciembre de 2021.

## RESUMEN

La pandemia por SARS COV-2 llevó a las instituciones de educación a realizar las actividades académico-administrativas desde la educación virtual. El objetivo de la presente investigación fue conocer el estado físico, emocional y social de docentes en formación ante la pandemia que cursan la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Psicología. Participaron 25 alumnos, de los cuales 16 son mujeres y 9 hombres. Se utilizó un cuestionario de Google que constó de 10 preguntas con opciones de respuesta abiertas y cerradas. Los resultados obtenidos indicaron que el 52% de los docentes en formación no estaban dispuestos a regresar de forma presencial a clases por diversas cuestiones, sociales, económicas y emocionales. Se concluye que es necesario conocer el estado físico, emocional y social de los docentes en formación ante la pandemia con el fin de incrementar su éxito académico y fortalecer su salud mental.

## ABSTRACT

The SARS COV-2 pandemic led educational institutions to carry out academic-administrative activities from virtual education. The objective of this research was to know the physical, emotional and social state of teachers in training in the face of the pandemic who are studying the Master's Degree in Teaching for Higher Secondary Education in Psychology. 25 students participated, of which 16 are women and 9 men. A Google questionnaire was used that consisted of 10 questions with open and closed answer options. The results obtained indicated that 52% of the teachers in training were not willing to return in person to classes due to various social, economic and emotional issues. It is concluded that it is necessary to know the physical, emotional and social state of teachers in pandemic training in order to increase their academic success and strengthen their mental health.

**Palabras clave:** Análisis cualitativo, Cuestionario, educación universitaria, Posgrado, Educación Media Superior.

**Key words:** Qualitative analysis, Questionnaire, University education, Postgraduate, High School Education



## INTRODUCCIÓN

La propagación del coronavirus SARS COV-2 llevó al gobierno de México a suspender actividades escolares presenciales desde los niveles básicos hasta superiores, a partir del 20 de marzo de 2020. El aislamiento y distanciamiento social como método de contención de contagio del COVID19, obligó a las autoridades educativas a establecer un sistema de clases a distancia a través de canales televisivos y plataformas virtuales para atender las actividades de aprendizaje de la población estudiantil para concluir el anterior ciclo escolar 2019/2020, y reorganizar sus planes de estudio y mecanismos de aprendizaje para llevar a cabo el ciclo escolar 2020/2021 (INEGI, 2020).

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) también suspendió actividades presenciales y se impuso con el rigor necesario para transitar hacia la educación a distancia, dando continuidad a sus tareas sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura, las cuales trasladó de inmediato a las nuevas tecnologías digitales en beneficio de aproximadamente 430 mil universitarios (UNAM, 2021 a).

La UNAM (2021 a) puso en operación el Campus Virtual como respuesta inmediata a los requerimientos académicos de profesores y alumnos, sumando más de 20 mil aulas virtuales.

Los docentes, tutores y alumnos de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en la enseñanza de la Psicología de la Facultad de Psicología, UNAM también realizaron diversas actividades académicas virtuales como la impartición de clases, la realización de trámites académico-administrativos y el proceso de graduación, entre otros.

MADEMS es una maestría que se imparte en 14 entidades académicas, entre ellas, la Facultad de Psicología de la UNAM. MADEMS surge al reconocer la UNAM la importancia que tiene la Educación Media Superior en México, ya que es un nivel de estudios crucial para los jóvenes por las implicaciones de toma de decisiones; además, ha sido el proyecto de Educación Media Superior más importante del país que ha adoptado y ejercido la responsabilidad de formar a sus estudiantes mediante la investigación, la docencia y la difusión de la cultura (MADEMS, 2015).

En México, existen cuatro tipos de bachillerato: Federal, estatal, autónomo y privado. El bachillerato perteneciente a la UNAM está integrado por dos

subsistemas, a saber: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

La ENP presenta una población de 51,426 alumnos distribuidos en 9 planteles (Agenda Estadística UNAM, 2021), con una planta docente de aproximadamente 2,402 profesores (Valle y Jurado, 2018). Tiene un modelo educativo dirigido a fortalecer la formación integral de los estudiantes que les brinde una cultura amplia y una formación propedéutica y en valores, necesarias para el desarrollo de las capacidades para aprender por sí mismos y a lo largo de la vida, para enfrentar los retos del mundo actual.

El CCH atiende a una población de 57,376 alumnos distribuidos en cinco planteles (Agenda Estadística UNAM, 2021) y una planta docente de 3,612 profesores (UNAM, 2020). Su modelo educativo está fundamentado en los principios pedagógicos de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, desarrollando un alumno crítico, participante activo, responsable de su propia formación, con habilidades para obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos pertenecientes a su entorno social.

Pese a los esfuerzos por mejorar la calidad educativa de la Educación Media Superior (EMS) en México, ésta enfrenta complejos problemas en cobertura, equidad, en la calidad de los aprendizajes, en abandono y rezago escolar; por ejemplo, en el ciclo 2019-2020, según el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) el abandono escolar representó un 10.2%, la reprobación un 12.8%, la eficiencia terminal un 66.1%, la cobertura un 77.2% y la tasa neta de escolarización un 63.2%.

Durante la pandemia, la deserción escolar en la UNAM, aumentó 229 por ciento, respecto al mismo periodo del 2019, en los primeros once meses del 2020. De enero a noviembre, 762 alumnos del bachillerato decidieron poner una pausa a sus estudios (Milenio, 2021).

Los diagnósticos realizados por diversas instituciones (INEE, 2016, 2017; Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, 2012; Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018; Facultad de Psicología, UNAM, 2019) han enfatizado la necesidad de crear políticas y proyectos concretos para contribuir a la contención de la deserción y reprobación en ese nivel; asimismo, se requiere, favorecer su cobertura, infraestructura, equipamiento, así como

mejorar tanto los aprendizajes que alcanzan los estudiantes al concluir el último grado de bachillerato y priorizar la formación y las condiciones laborales de los docentes.

Para contribuir a la formación, la actualización y la implementación de estudios de posgrado en el quehacer docente del bachillerato, se crea en la UNAM el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), cuyo objetivo es formar a los profesores con calidad y compromiso, desde una perspectiva integral, multidisciplinaria y flexible para un ejercicio innovador de la docencia y acorde a las necesidades del nivel medio superior (MADEMS, 2015).

Dicha maestría es de tiempo completo y se cursa en un máximo de cuatro semestres; al finalizar los cuatro semestres, se debe haber cursado un total de 74 créditos obtenidos a través de 14 asignaturas con una estructura curricular mixta y flexible, constituida en tres ámbitos de formación, los cuales contienen asignaturas obligatorias, obligatorias de elección y optativas; los ámbitos de formación son:

- a) Docencia General: Constituye el tronco común que contiene dos líneas de formación, la socio-ética-educativa y la psicopedagógica.
- b) Docencia Disciplinar: Se refiere a la docencia de especialización en el campo de la psicología; en este ámbito, se profundiza en el conocimiento de la psicología, así como en la didáctica especializada para su enseñanza.
- c) Integración de la Docencia: Su objetivo es la integración de los conocimientos teóricos y metodológicos de los tres ámbitos para aplicarlos en el aula y reflexionar sobre su práctica profesional docente. Asimismo, en este ámbito se elabora el documento para obtener el grado, el cual integra la experiencia de innovación o investigación en el campo de la docencia.

En lo que respecta a MADEMS-Psicología adquiere la formación de docentes en el bachillerato adquiere relevancia porque, aunque la psicología se presente en algunos de los planteles federales y estatales como la materia de orientación, el perfil profesional de quienes deben de impartir la materia corresponde a un psicólogo. Asimismo, los estudiantes del bachillerato se enfrentan por primera vez a la psicología como materia, por lo que se requiere de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a los conocimientos previos y experiencias que tienen los alumnos respecto

a la psicología; aunado a la anterior, la licenciatura de psicología en la UNAM es una de las licenciaturas con mayor demanda de ingreso, ya que para febrero del 2021 había 3055 aspirantes y sólo 55 lugares disponibles (DGAE, UNAM, 2021). Finalmente, en los últimos 20 años la demanda de servicios psicológicos ha aumentado, en virtud del descubrimiento de múltiples problemas con altos costos sociales y económicos (Medina-Mora, 2019). Durante la pandemia ha quedado de manifiesto el gran problema emocional que están padeciendo los adolescentes, que si bien no es una asignatura que se imparta en todos los años del bachillerato, es una oportunidad para que, en esta etapa los jóvenes entiendan su desarrollo psicológico y emocional para aplicar habilidades de resiliencia en situaciones como la vivida actualmente.

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

Debido a que en octubre de 2021 el semáforo epidemiológico de la Ciudad de México pasó al color verde, la UNAM emitió diversos comunicados resaltando que el regreso a las aulas de la comunidad se intensificará con las debidas medidas sanitarias. Ante un posible regreso presencial a las aulas, en septiembre de 2021 se consideró importante indagar en los estudiantes de MADEMS-Psicología el estado físico, emocional y social en el que se encontraban durante la pandemia y su opinión respecto a un regreso presencial a sus estudios de posgrado.

## **MÉTODO**

### **Objetivo general**

Conocer el estado físico, emocional y social de docentes en formación ante la pandemia que cursan la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior del campo de la Psicología y su disposición para regresar a clases presenciales.

## Participantes

Participaron 25 alumnos, los cuales 14 son de la generación 2021 y 11 de la generación 2022.

Las características de los participantes son:

9 hombres y 16 mujeres inscritos en la MADEMS del campo de la Psicología de primer y tercer semestre que están estudiando de forma virtual por la pandemia, cuyas edades están entre 23 a 46 años, con una edad promedio de 31 años (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de participantes

GRUPO DE INTERVENCIÓN		
	N: 25	
M: 16		H: 9

## Instrumento

Cuestionario vía software de administración de encuestas del paquete de editores de documentos de Google, que constó de 10 preguntas con opciones de respuesta abiertas y cerradas, a través del cual se indagaron los siguientes aspectos: Vacunación, disposición para regresar a clases presenciales, medida preventivas a considerar al regresar a clase, estado emocional en el que se encontraban durante la pandemia y comentarios generales.

## Procedimiento

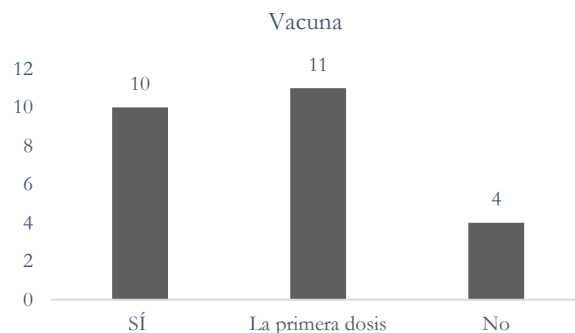
Se elaboró un formulario de Google estando el semáforo epidemiológico de la Ciudad de México en color amarillo; posteriormente se envió el cuestionario por correo electrónico a los 25 alumnos de MADEMS-Psicología. Con base en los 25 cuestionarios recibidos, se realizó una análisis cuantitativo y un análisis cualitativo mediante una codificación abierta, axial y selectiva para agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas o temas similares (Rubin y Rubin 1995).

## RESULTADOS

Los docentes en formación reportaron que 10 de ellos tenían su esquema de vacunación completo, 11 sólo tenían la primera dosis y 4 aún no estaban vacunados como se puede observar en la figura 1.

Figura 1

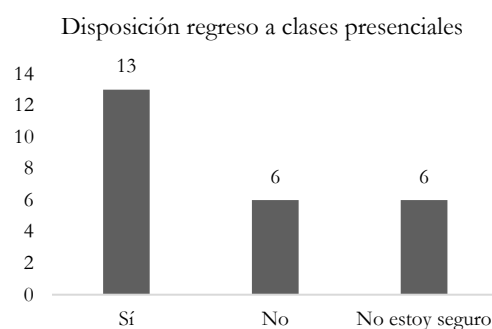
Frecuencia de docentes en formación que tenían la vacuna contra el COVID 19



En cuanto a la disposición para regresar a clases presenciales 13 docentes en formación reportaron que sí estaban dispuestos a regresar a clases presenciales, 6 no deseaban regresar y 6 que no estaban seguros tal como se observa en la figura 2.

Figura 2

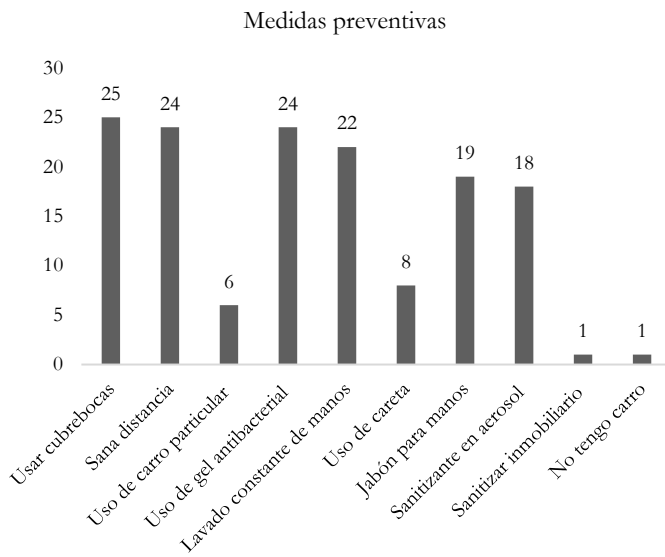
Frecuencia de docentes en formación sobre la disposición para regresar a clases presenciales



Los docentes en formación reportaron que iban a llevar a cabo las siguientes medidas preventivas al regresar a clases presenciales tales como: Usar cubrebocas (25), sana distancia (24), transportarse en carro particular (6), uso de gel antibacterial (24), lavado constante de manos (22), uso de careta(8), utilización de jabón para manos (19), uso de sanitizante en aerosol (18), sanitizar el mobiliario a utilizar (1) como se observa en la figura 3.

**Figura 3**

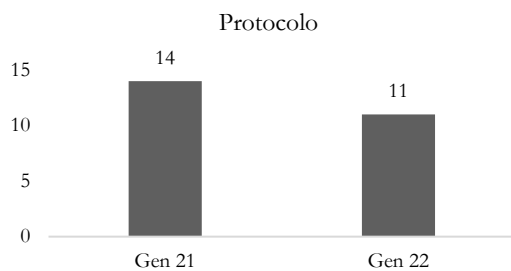
*Frecuencia de docentes en formación sobre las medidas preventivas al regresar a clases presenciales*



Respecto a si estaban dispuestos a cumplir con los protocolos establecidos por la UNAM para la impartición de clases presenciales, los 25 docentes en formación contestaron que sí como se puede observar en la figura 4.

**Figura 4**

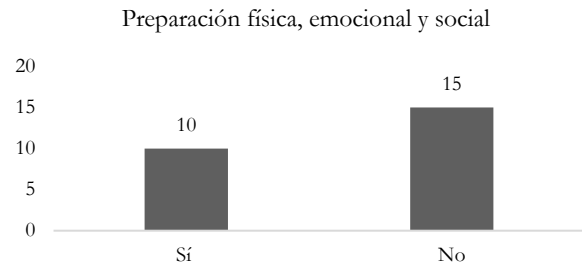
*Frecuencia de docentes en formación que están dispuestos a cumplir los protocolos*



En cuanto a estar preparados en el aspecto emocional, económico y social para el regreso a clases presenciales 10 de ellos respondieron que sí, mientras que 15 mencionaron que no estaban preparados en ninguno de los aspectos mencionados tal como se observa en la figura 5.

**Figura 5**

*Frecuencia de docentes en formación que están preparados emocional, económica y social*



Respecto a los comentarios de los alumnos que no desean regresar a clases presenciales señalan la eficacia de la educación a distancia, la cual consideran adecuada, como lo expresa el siguiente comentario: “las clases a distancia han sido gratas y enriquecedoras”.

Asimismo, mencionan que prefieren continuar con clases a distancia porque ellos o algún familiar no han sido vacunados y son personas con alguna morbilidad: “las vacunas no se han distribuido ni aplicado en mi alcaldía”; “en mi hogar, aún hay personas sin vacunarse”; “vivo con una persona (madre) considerada de riesgo”; “tengo miedo de contagiar a mis padres”; “soy una persona que padece de enfermedades de las vías respiratorias”; “tuve cáncer hace algunos años y mi sistema inmune no es el idóneo desde entonces”.

Uno de los motivos para continuar con clases a distancia es el evitar tomar transporte público para trasladarse a varios lugares: “Para transportarme de mi casa a C.U. y de C.U. a la sede donde tendría que realizar mi práctica docente (actividad académica requerida en segundo, tercer y cuarto semestre) tendría que usar transportes públicos, lo cual me parece algo riesgoso”; “no cuento con vehículo propio para trasladarme de la casa a la universidad”; “en el transporte público hay mucha gente y no siguen las medidas sanitarias”.

Otro de los motivos para no asistir a clase presenciales es que consideran que el semáforo epidemiológico no refleja el nivel de contagios que existen en el país: “No estoy seguro que el semáforo esté en color amarillo porque la tasa de contagios ha seguido muy alta”; “el semáforo parece que se está adecuando a las celebraciones de las fiestas patrias”.

Los alumnos de MADEMS-Psicología señalan las cuestiones económicas y emocionales que enfrentan durante la pandemia y que en determinado momento, les afecta en sus estudios de posgrado: “Debido a la

compra de algunos materiales, libros y pago de cursos, en cuanto a lo económico se me complica un poco ir a la Ciudad de México para acudir a la universidad, ya que vivo en el estado de Guerrero; por lo que tendría que buscar un lugar para rentar cerca de la universidad”; “estoy ingresando a la maestría con el deceso de mi padre, por lo que se me ha hecho muy difícil regularme de manera emocional”.

Los alumnos que desean regresar a clases presenciales enfatizan la necesidad de regresar a una normalidad en su vida cotidiana: “es necesario comenzar a retomar las actividades presenciales”; “tanto aislamiento no es bueno” y su gusto por las clases presenciales; “en lo personal me gustaban más las clases presenciales”.

Por otra parte, también señalan que al asistir a clases presenciales tendrán un mejor aprendizaje: “el regreso a clases, con las medidas necesarias, será de gran ayuda para obtener mejores resultados en nuestro aprendizaje y motivación académica”; “MADEMS necesita de la formación presencial, particularmente para los que no tenemos experiencia docente”.

Finalmente, las sugerencias que los docentes en formación señalan se refieren al papel de la UNAM como una institución encargada de tomar decisiones para cuidar la salud de sus estudiantes; por ejemplo: “Tomar pruebas rápidas de manera aleatoria”; la UNAM debe ser autogestiva, independientemente de las posturas de otras instancias”

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario vía Google Forms se destaca que la mayoría de los docentes en formación ya estaban vacunados y a algunos les faltaba la segunda aplicación de la vacuna contra el COVID.

Respecto a regresar de forma presencial a clases, el 48% de ellos deseaban regresar y el 52% restante no quería o no estaba seguro. Cabe señalar, que una razón para no regresar a clases presenciales es que la educación virtual ha sido eficaz y de beneficio para ellos; no obstante, algunos de ellos señalan la importancia de retomar las actividades que se llevaban a cabo antes de la pandemia, entre ellas, el asistir a las aulas de la universidad a tomar clases para aprender más. Siendo docentes en formación, es necesario modificar la idea de que la presencialidad favorece un

mejor aprendizaje y enfatizar “el papel de las tecnologías de la información y la comunicación, del aprendizaje y el conocimiento como recursos que deben valorar e incorporar de manera permanente los profesores de las modalidades abierta y a distancia, así como quienes ejercen la docencia de forma presencial” (UNAM-2021 c).

En cuanto al estado emocional, económico y social de los alumnos de MADEMS se encuentran el miedo a contagiarse o contagiar a sus familiares al tener que trasladarse en transporte público; el tener condiciones de comorbilidad, el fallecimiento de alguno de sus familiares y la falta de dinero. Al respecto, es prioritario reflexionar sobre la salud mental de los docentes en formación, quienes en un futuro serán los encargados de proporcionar una educación de calidad en la EMS y asumirán un importante desafío: conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes, que se traduce básicamente en mejorar el nivel educativo del alumnado y lograr que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006).

Lo anterior exige una constante formación, actualización y capacitación, para hacer de la labor educativa una experiencia que realmente forme mejores profesionistas y MADEMS constituye una alternativa viable y sustentada para afrontar las demandas de formación de profesionales competentes y competitivos en el ámbito de formación de docentes en psicología en educación media superior.

## REFERENCIAS

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Directrices para la mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED)*. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_notatecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_notatecnica.pdf)



- MADEMS (2015). *Plan de estudios*. Recuperado de:  
<http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/plan.pdf>
- Medina Mora, M.E. (2019). *En Crisis La Salud Mental en México y el Mundo: María Elena Medina-Mora*. México: UNAM. Recuperado de:  
[https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019\\_744.html](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_744.html)
- Milenio (2021). *Deserción escolar se dispara en la UNAM durante la pandemia*. En:  
<https://www.milenio.com/politica/comunidad/covid-pandemia-dispara-desercion-escolar-unam>
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A., y Rosário, P., (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 141-148.
- Rubin y Rubin Rubin y Rubin (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. London: Sage Publications
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, SEP.
- UNAM (2020) XXI *Coloquio Nacional de Formación Docente de Educación Media Superior*. En:  
<https://www.cch.unam.mx/comunidad/suplemento-xxi-coloquio-nacional-de-formacion-docente>.
- UNAM (2021 a). *Firmeza de la UNAM ante la pandemia*. Recuperado de:  
<https://www.gaceta.unam.mx/firmeza-de-la-unam-ante-la-pandemia/>
- UNAM (2021 b). *Portal de Estadísticas Universitarias: Series Estadísticas UNAM*, En:  
[http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)
- UNAM (2021c). *Formación docente, prioridad en la UNAM*. Recuperado de:  
[https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021\\_977.html?fbclid=IwAR3HQ1RGU4R4bibDU\\_VqMr\\_eCzfVEljwLD5sCJ5umRAA04FxOGrjVAQhQSzY](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_977.html?fbclid=IwAR3HQ1RGU4R4bibDU_VqMr_eCzfVEljwLD5sCJ5umRAA04FxOGrjVAQhQSzY)
- Valle, M.D. y Jurado, S. (2018) *Plan de trabajo para la Dirección de la Escuela Nacional Preparatoria*, UNAM. En:  
[http://www.juntadegobierno.unam.mx/files\\_web/2018/ENP/valle/Valle%20%20Martinez%20Maria%20Dolores%20plan%20de%20trabajo.pdf](http://www.juntadegobierno.unam.mx/files_web/2018/ENP/valle/Valle%20%20Martinez%20Maria%20Dolores%20plan%20de%20trabajo.pdf)



# **Pandemia por COVID-19. Su influencia en los problemas emocionales en la infancia**

## *COVID-19 pandemic. Its influence in the emotional problems in childhood*

Blanca Ivet **Chávez-Soto**<sup>1</sup>  
Edgar **Grimaldo-Salazar**<sup>2</sup>  
Abigail **García-Martines**<sup>2</sup>  
Gerardo Iván **Ramírez-Bustamante**<sup>2</sup>  
Mercedes Rosalía **González-Arreola**<sup>2</sup>  
Alma **Catillo-Granados**<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Campus III Tlaxcala  
Ex Fábrica De San Manuel S/N, Col. San Manuel Entre Corregidora y Camino A Zautla, San Miguel  
Contla, Santa Cruz Tlaxcala  
MÉXICO

<sup>2</sup>Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Campo I  
Av. Guelatao 66. Ejército de Oriente Iztapalapa 09230, Ciudad de México.  
MÉXICO

correos electrónicos: blanca.chavez@zaragoza.unam.mx  
edgar.salazar.ctn@gmail.com  
Tel. (+52) 5556230588

Artículo recibido: 20 de noviembre de 2021; aceptado: 2 de diciembre de 2021.

### **RESUMEN**

Desde su aparición en 2019, el COVID-19 provocó cambios importantes en los estilos de vida de las personas, lo que afectó de manera negativa las esferas social y personal. En el caso de los niños, se observaron aumentos en los niveles de depresión, ansiedad, problemas de conducta y trastornos psicósomáticos. Se tuvo como objetivo identificar los síntomas emocionales derivados por la pandemia de COVID-19 que fueron percibidos por los padres de familia en niños y niñas de primaria. Se envió una encuesta digital y se contestó por 574 padres de nueve escuelas primarias, quienes evaluaron a sus hijos. Los resultados indicaron que los padres reconocieron al 81% de sus hijos con algún síntoma de ansiedad, 62% con problemas de conducta, 57% con depresión y 28% con al menos un indicador psicósomático. Se concluye que es importante brindar apoyo psicológico a las familias para ayudarles a enfrentar la emergencia sanitaria.

### **ABSTRACT**

Since its appearance in 2019, COVID-19 has caused important changes in people's lifestyles, which caused negative effects in the social and personal spheres. In the case of children, increases were observed in the levels of depression, anxiety, behavior problems and psychosomatic disorders. For this reason, the objective was to identify the emotional symptoms derived by COVID-19 perceived by parents in primary school boys and girls. A digital survey was sent out and answered by 574 parents from nine elementary schools, who evaluated their children. The results indicated that parents recognized 81% of their children with some anxiety symptom, 62% with behavior problems, 57% with depression and 28% with at least one psychosomatic indicator. It is concluded that it is important to provide psychological support to families to help them cope with the health emergency.

**Palabras clave:** Pandemia, efectos emocionales, depresión, ansiedad.

**Key words:** Pandemic, emotional effects, depression, anxiety.

## INTRODUCCIÓN

Algunos medios de comunicación a finales del año 2019 informaron sobre la aparición de un “síndrome respiratorio” por causas desconocidas en la región de Wuhan, China (Peña & Rincón-Orozco, 2020), posteriormente se reconoció que era una nueva variante de coronavirus, nombrada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) como COVID-19 y por el Grupo de Estudio de Coronavirus fue denominado como SARS-CoV-2 (Liu, Wilder-Smith & Rocklöv, 2020). Ante estas circunstancias, en Wuhan se tomaron medidas drásticas como minimizar el contacto con otros países para evitar una propagación, estrategia que no fue satisfactoria puesto que el virus se propagó rápidamente a otros países.

Su aparición en México fue el 28 de febrero de 2020, presentado en dos hombres que habían viajado a Italia; lo que llevó al gobierno mexicano a cerrar los sectores de economía y el mantenerse en una cuarentena domiciliaria (Gordon, 2020). Hasta el día 13 de noviembre de 2021, la Secretaría de Salud de México reportó que en el país existían un total de 3,844,791 contagios y 291,089 defunciones (El Economista, 2021).

Es pertinente mencionar que para disminuir la cantidad de contagios al inicio de la pandemia se implementó el uso de un semáforo epidemiológico con los colores rojo, naranja, amarillo y verde, en los cuales se especificaron las actividades y acciones que se permitirían realizar de acuerdo con cada color, así como las medidas de salud pública, tales como: el uso de cubrebocas en transporte público y lugares aglomerados, lavado de manos y uso de gel antibacterial constante, mantenimiento de la sana distancia, estornudo de etiqueta, limpieza continua de los lugares, desinfección constante de las superficies y el mantenimiento de cuarentena domiciliaria (Gobierno de la Ciudad de México, SEDESA [Secretaría de Salud de la Ciudad de México], S.F).

De forma adicional, El Gobierno de la Ciudad de México elaboró y publicó guías informativas para la población en general; apoyos económicos como: créditos a micro y pequeñas empresas, apoyos emergentes para trabajadores de restaurantes, adelanto de programas sociales educativos, apoyos económicos fiscales y apoyos emergentes por semáforo rojo; además de implementar el teletrabajo y la educación a distancia, a través del uso de los avances tecnológicos

(Gobierno de la Ciudad de México, SEDESA, S.F.).

Con la llegada de la pandemia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció la suspensión de clases el lunes 23 de marzo de 2020 y para hacer frente a esta situación los docentes de las diversas instituciones optaron por mandar tareas y actividades por los medios que hasta ese momento tenían a su alcance (Cazales, Granados & Pérez, 2020). Es pertinente comentar que conforme los casos por COVID-19 aumentaron el gobierno consideró oportuno posponer el regreso a las aulas y esto llevó al empleo de las plataformas educativas para continuar con las actividades académicas como: “Aprende en casa” promovida por la Administración Educativa Federal (AEF), transmitidas en YouTube y emisiones de televisión; la “Pruebat”, la cual es una plataforma virtual de la Fundación Carlos Slim que presenta formatos audiovisuales y finalmente, la “Televisión educativa”, que se constituyó como un medio didáctico para el aprendizaje en casa, transmitida en el canal 11 y en la radio pública (Cazales, et al., 2020).

Estas plataformas resultaron ser una alternativa para algunas escuelas, pero otras optaron por incluir de manera adicional clases impartidas por sus profesores en servicios de videoconferencias en línea, en cambio, en algunas instituciones se consideró emplear las clases virtuales y dejar actividades para que los niños las realizaran en casa. Ante esto, se podría pensar que las alternativas y apoyos proporcionados por el gobierno de México, mantendrían las cosas bajo control, pero la situación presentó diversas dificultades, tal como lo mencionó Gómez (2020) la desigualdad tecnológica, la falta de habilidades u orientaciones para el dominio de las herramientas digitales y pedagógicas por parte de los docentes, alumnos y padres de familia, dificultó la implementación de las acciones. Adicionalmente, Brooks et al. (2020) y Gallegos et al. (2020) reconocieron que otro de los problemas derivados de la pandemia fue la discontinuidad de las pautas habituales de interacción social y el cambio en los hábitos del comportamiento individual y colectivo, lo que llevó a diversas consecuencias a nivel psicosocial y de la salud mental en la población.

El manejo de la pandemia por COVID-19 se vio seriamente afectado por la infraestructura del sistema político, económico y social del país, lo que llevó al incremento en los índices de pobreza, la persistencia de las desigualdades y el descontento generalizado, por lo cual las repercusiones han sido mayores en la salud y la

educación (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020). Cabe destacar que, muchas familias han tenido que afrontar las consecuencias y restricciones de la cuarentena solos o con poco apoyo familiar, además de tener una disminución en sus ingresos económicos, lo que ha generado una incertidumbre sobre las expectativas, percepciones y comportamientos acerca del futuro, lo que por consecuencia afecta la salud psicológica de los individuos (Moya, et al., 2020).

Como se observa, la pandemia por COVID-19 ha provocado cambios importantes en el estilo de vida de las personas, los cuales ocasionan efectos negativos a nivel cognitivo, emocional y social que no deben ser ignorados (Lozano-Díaz, Fernández-Prados, Figueroa & Martínez, 2020). Por ello, es recomendable profundizar sobre las repercusiones de la emergencia sanitaria en los distintos sectores de la población y en el caso específico del presente proyecto el interés se situó en los niños quienes experimentan altos niveles de estrés, tristeza y miedo, en especial si algún familiar fallece o se encuentra enfermo (OMS, 2020).

Autores como Cho y Ciancetta (2016) mencionaron que una forma de conocer los aspectos emocionales en la población infantil es por medio de las percepciones paternas, porque es indudable que la familia es el lugar donde el individuo comienza a relacionarse, a reconocer sus propios sentimientos y de las personas con las que convive (Goleman, 1996), por este motivo Sánchez (2008; p. 49; como se cita en Ramírez-Lucas, Ferrando & Sainz, 2015) señaló que la familia es “nuestra primera escuela de alfabetización emocional”. Para Mendoza (2010), Livia-Segovia y Ortiz-Morán (2008) el contar con instrumentos que permitan conocer los aspectos emocionales y conductuales en los niños a través de la percepción paterna es indispensable para conocer las necesidades que presenta la población y con base en estas características planificar las acciones encaminadas para su atención.

Por otro lado, con la llegada de la pandemia se informó sobre un incremento en las enfermedades psicológicas dentro de las cuales se incluyeron depresión, ansiedad, ataques de pánico, excitación psicomotora, síntomas psicóticos, delirium e incluso ideas suicidas (Ojeda & Gerardo, 2020) y debido a que los niños y adolescentes, no son ajenos a las anteriores afecciones, se ha sugerido que se evalúe la forma en que ellos están viviendo esta pandemia con el propósito de brindar la atención psicológica acorde con sus

necesidades emocionales. En un estudio realizado por Erades y Morales (2020) se encontró que los padres informaron que, durante el confinamiento, sus hijos presentaron reacciones emocionales negativas, el 31.3% problemas en el sueño y el 24.1% problemas de conducta.

Con base en lo antes mencionado, el interés del presente estudio se situó en conocer los efectos de la pandemia en la población infantil en las siguientes cuatro categorías:

- **Trastornos psicósomáticos:** este término se emplea para expresar la relación que existe entre el cuerpo y la psique. Aquí se ubican un gran número de enfermedades en las que interactúan los factores orgánicos y psicológicos. En la infancia son muy frecuentes y los de mayor incidencia son el dolor abdominal, dermatitis atópica y la cefalea, además estos suelen asociarse con indicadores de depresión y ansiedad (Sánchez & Guerrero, 2017).

- **Ansiedad:** se ha definido como una emoción compleja, difusa y desagradable que se expresa por un sentimiento de temor y tensión emocional (Cano, 2011). Además, forma parte de los mecanismos de supervivencia ya que permite dar respuesta a situaciones del medio que resultan amenazantes, incita al enfrentamiento o prepara para el escape, en este sentido, se habla de una emoción que tiene una función activadora, pero cuando es excesiva en intensidad, frecuencia o duración produce alteraciones en el estado emocional y funcional del individuo, entonces se considera patológica.

- **Depresión:** se presenta cuando la persona experimenta tristeza profunda, disminución en el interés al realizar sus actividades, intolerancia a la frustración, agotamiento, cambios en los aspectos generales de la vida, acompañada de decepciones y estrés vital. Es pertinente comentar que la depresión también afecta a los niños con una sintomatología similar a la de la población adulta, pero se experimenta de forma diferente (Lang & Tisher, 1978). Por ejemplo, existen indicadores específicos asociados con la depresión infantojuvenil que se observan a través de los problemas de conducta, irritabilidad, rabietas y desobediencia (Del Barrio, 1990).

- **Problemas de conducta:** estos hacen referencia a las acciones que realiza el niño al mostrar un patrón continuo de agresiones hacia otras personas, violaciones a las reglas y las normas sociales que son establecidas en la casa y escuela. Para Villanueva-Bonilla

y Ríos-Gallardo (2018) los trastornos de conducta son muy usuales en la población infantil y juvenil, además, se encuentran asociados con malestares en el niño o en otras personas como la familia, amigos y compañeros, además tienen una repercusión negativa en las áreas familiar, académica y social. Por lo que se ha considerado que las conductas agresivas de los niños y adolescentes son una problemática de índole social que debe ser atendida por los profesionales, ya que existe evidencia de que, si estos comportamientos persisten, en el tiempo desencadenan problemas más complejos.

Como se ha mencionado hasta este momento, la pandemia por COVID 19 y las acciones instrumentadas por el Gobierno para su contención han exacerbado otros problemas de salud, como es el caso de los trastornos psicológicos y mentales, de ahí que se considere que existen ciertos grupos vulnerables que son más susceptibles a desarrollar sintomatología psicológica asociada con el estrés de la pandemia (Erades & Morales, 2020) y esto lleva a la necesidad de indagar qué es lo que sucede en la población infantil.

## **MÉTODO**

El presente trabajo es de corte cuantitativo, es un estudio transversal y descriptivo (Kerlinger & Lee, 2001).

### **Objetivo**

La presente investigación forma parte del proyecto PAPIIT IN301921 y tuvo como objetivo identificar los síntomas emocionales derivados por la pandemia de COVID-19 que fueron percibidos por los padres de familia en niños y niñas de primaria.

### **Participantes**

Se empleó un muestreo no probabilístico intencional. La encuesta fue enviada a nueve escuelas primarias del Estado de México y fue contestada por 574 padres (53 hombres y 521 mujeres) con una edad promedio de 34.21 años quienes evaluaron a sus hijos. La cantidad de niños de primaria fue de 775, (379 del sexo masculino y 396 del femenino), con un rango de edad de 6 a 14 años (M edad= 7.88, D.E. = 1.52). El 22.6% (175) de los niños asistían a primero, el 17.5% (136) cursaban segundo, 16.6% (129) estaban inscritos en tercero, 15.7% (122) en cuarto, 15% (116) en quinto y 12.5% (97) en sexto grado.

### **Instrumentos**

Se empleó la Encuesta Digital Efectos Emocionales derivados por COVID-19 en Niños, constituida por las siguientes secciones:

- **Consentimiento informado:** Documento informativo que se ubicó en la primera sección de la encuesta, que tenía descrito el objetivo del trabajo para que los padres aceptaran su participación.
- **Segunda sección:** Aspectos demográficos, preguntas sobre el conocimiento del COVID-19 y las acciones que realizan para evitar el contagio.
- **Tercera sección:** Constituida por 33 preguntas dicotómicas para evaluar la percepción paterna sobre síntomas emocionales de sus hijos en cuatro áreas: ansiedad (ocho reactivos), depresión (diez ítems), trastornos psicósomáticos (nueve indicadores) y problemas conductuales (seis preguntas).

### **Procedimiento**

Para realizar la investigación se realizó lo siguiente: Primero se construyó el instrumento con base en la revisión de investigaciones con niños que han vivido situaciones adversas, en los cuales se mencionaban los principales efectos emocionales y psicológicos, también se tomaron en cuenta las pruebas creadas en otras investigaciones para que los padres de familia evaluaran los síntomas emocionales de sus hijos. Una vez elaborada la escala se transcribió a un formato digital y se envió a cinco jueces expertos quienes valoraron la pertinencia de los ítems. Después, se aplicó la versión preliminar a un grupo de padres de familia para determinar si se entendían las instrucciones y las preguntas. También, se realizó el Alpha de Cronbach con la cual se encontró que el instrumento tuvo una consistencia interna de 0.831. Una vez que el instrumento cumplió con los requisitos psicométricos se elaboró la prueba en un Formulario de Google.

El siguiente paso fue contactar a la Supervisora Escolar de la Zona II de Tlalnepantla para solicitar su apoyo y distribuir la encuesta en las escuelas primarias a través de los grupos de WhatsApp que tenían los directores. Con base en los resultados recabados, se depuraron los datos y se hicieron los estadísticos descriptivos, estos se presentan a continuación de acuerdo con cada una de las dimensiones: ansiedad,



depresión, trastornos psicosomáticos y problemas conductuales.

## RESULTADOS

Los resultados mostraron que 626 (81%) niños fueron reconocidos por sus padres con algún síntoma de ansiedad y 149 (19%) no fueron identificados con algún indicador. Para determinar si existían diferencias entre niñas y niños en la cantidad de síntomas reportados por los padres se realizó la Tabla 1, en la cual se observó que hubo un mayor número de casos femeninos reportados por los padres que tenían tres, cinco y seis síntomas. Por otro lado, se identificaron más hombres con cuatro síntomas.

**Tabla 1**  
Cantidad de síntomas en la dimensión de ansiedad reportados por los padres de acuerdo con el sexo de sus hijos

SEXO	Cantidad de síntomas								TOTAL
	UNO	DOS	TRES	CUATRO	CINCO	SEIS	SIETE	OCHO	
Niños	53	58	51	66	42	20	7	2	299
Niñas	56	53	69	59	58	27	3	2	327
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>111</b>	<b>120</b>	<b>125</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>626</b>

Posteriormente, se analizó la frecuencia de acuerdo con el sexo y cada una de las preguntas de la dimensión de ansiedad y se encontró que los padres reconocieron a una mayor cantidad de niñas que se muestran preocupadas porque les pase algo malo a sus padres, están preocupadas por que les pase algo malo a ellas, se perciben más preocupadas de lo habitual, se observan ansiosas y con miedo. Es interesante encontrar que tanto niñas como niños fueron percibidos con una menor cantidad de síntomas como falta de aire, problemas para conciliar el sueño y que se despierten llorando por la noche (Figura 1).

**Figura 1**  
Cantidad de síntomas observados por los padres en sus hijos de acuerdo con el sexo en las preguntas de la dimensión de ansiedad.



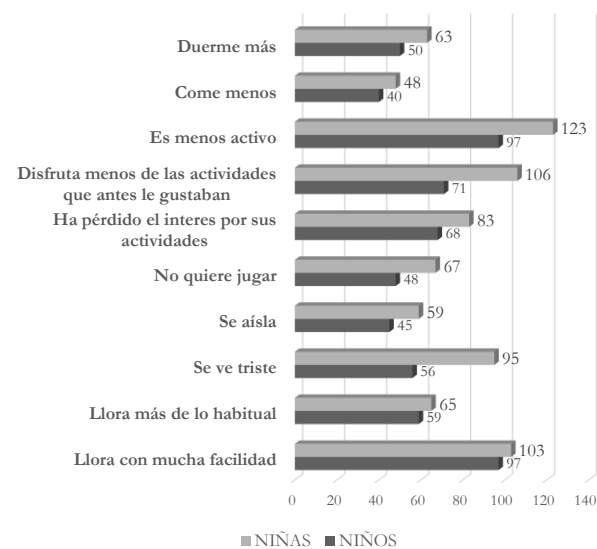
En cuanto a la categoría de depresión los resultados mostraron que 439 (57%) niños fueron identificados por sus padres con por lo menos un criterio de depresión y 336 (43%) no presentaron algún indicador. En la Tabla 2 se presentan las frecuencias de niños de acuerdo con la cantidad de preguntas que mencionaron los padres en la dimensión de depresión, en donde nuevamente se encuentra una mayor prevalencia de niñas en las cantidades que hacen referencia a uno, cuatro, cinco y ocho síntomas, solamente hubo una frecuencia mayor en niños en la cantidad de dos reactivos afirmativos.

**Tabla 2**  
Cantidad de síntomas en la dimensión de depresión reportados por los padres de acuerdo con el sexo de sus hijos

SEXO	Cantidad de síntomas										TOTAL
	UNO	DOS	TRES	CUATRO	CINCO	SEIS	SIETE	OCHO	NUEVE	DIEZ	
Niños	58	40	33	26	15	9	11	2	2	5	201
Niñas	69	33	34	35	22	14	15	10	4	2	238

Con referencia a la frecuencia indicada por sexo y cada una de las preguntas de depresión se observó que los padres reportaron una mayor cantidad de niñas que se perciben menos activas, disfrutaban menos de sus actividades, se ven tristes, han perdido el interés por sus actividades, no quieren jugar, se aíslan, duermen más, comen menos, lloran más de lo habitual y con mucha facilidad (Figura 2).

**Figura 2**  
Cantidad de síntomas observados por los padres en sus hijos de acuerdo con el sexo en las preguntas de la dimensión de depresión.



Con respecto a los trastornos psicosomáticos se observó que de acuerdo con la percepción de los padres 212 (28%) niños mostraron algún síntoma y 560 (72%) no fueron reconocidos con algún indicador. Además, en la Tabla 3 se encontró que la cantidad de niños y

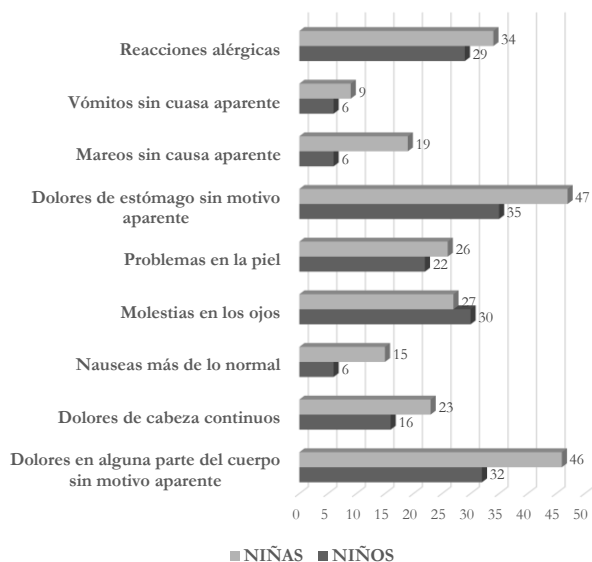
niñas referidos por los padres en cuanto a la cantidad de síntomas fue muy similar con excepción de las cantidades de tres y cuatro indicadores donde hubo más mujeres reportadas.

**Tabla 3**  
 Cantidad de síntomas en trastornos psicósomáticos reportados por los padres de acuerdo con el sexo de sus hijos

SEXO	Cantidad de síntomas									TOTAL
	UNO	DOS	TRES	CUATRO	CINCO	SEIS	SIETE	OCHO	NUEVE	
Niños	54	29	8	2	3	1	0	1	1	96
Niñas	53	28	20	8	3	2	0	1	2	116
<b>TOTAL</b>	<b>107</b>	<b>57</b>	<b>28</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>212</b>

Al analizar la cantidad de niños y niñas reportados por los padres en cada una de las preguntas de la dimensión trastorno psicósomáticos se observó que las niñas tuvieron más reacciones alérgicas, dolores en el cuerpo sin motivo aparente, problemas en la piel, dolores de estómago, vómitos, mareos, náuseas más de lo normal y dolores de cabeza. Los padres refirieron una mayor cantidad de niños sólo en la pregunta de molestias en los ojos (Figura 3).

**Figura 3**  
 Cantidad de síntomas observados por los padres en sus hijos de acuerdo con el sexo en las preguntas de la dimensión de trastornos psicósomáticos.



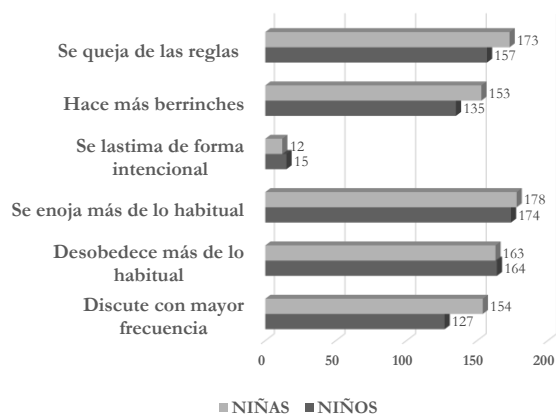
Finalmente, en la dimensión de problemas de conducta los resultados indicaron que 482 (62%) niños fueron detectados con algún indicador en esta área y en 293 (38%) niños los padres no seleccionaron alguna pregunta de esta esfera. Cabe mencionar que los padres indicaron que hubo una mayor cantidad de niñas que presentaron uno, dos y cinco síntomas, y en el caso de los niños se observó una mayor frecuencia reportada con cuatro y cinco indicadores (Tabla 4).

**Tabla 4**  
 Cantidad de síntomas en trastornos de conducta reportados por los padres de acuerdo con el sexo de sus hijos

SEXO	Cantidad de síntomas						TOTAL
	UNO	DOS	TRES	CUATRO	CINCO	SEIS	
Niños	38	29	44	45	62	9	227
Niñas	55	39	37	38	79	7	255
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>68</b>	<b>81</b>	<b>83</b>	<b>141</b>	<b>16</b>	<b>482</b>

En la Figura 4 se presentan las frecuencias de acuerdo con el sexo y cada una de las preguntas de la dimensión de problemas de conducta. Los datos mostraron que hubo una mayor frecuencia de niñas que fueron identificadas por sus padres por quejarse de las reglas, hacer más berrinches y discutir más de lo habitual. Fue interesante encontrar que las preguntas lastimarse de forma intencional, enojarse y desobedecer fueron referidas con cantidades similares entre niños y niñas.

**Figura 4**  
 Cantidad de síntomas observados por los padres en sus hijos de acuerdo con el sexo en las preguntas de la dimensión de problemas de conducta.



## DISCUSIÓN

Como primer punto es pertinente mencionar que la pandemia por COVID-19 ha trastocado la vida de las personas (Payá & Lázaro, 2020), lo que a su vez afectó de forma negativa su salud emocional y los niños no son la excepción, tal y como se observó en los resultados de la presente investigación.

Por ejemplo, es evidente que los padres de familia reconocieron que un 81% de sus hijos habían tenido durante la pandemia por lo menos un síntoma de ansiedad, datos que coinciden con otras investigaciones como las de Arias et al. (2020); Apaza et al. (2020); Escobar et al. (2020) quienes encontraron que los síntomas asociados con la ansiedad han crecido de manera exponencial en la pandemia. Al respecto, Carrillo, Escamilla y Gonzáles (2020) indicaron que durante la emergencia sanitaria por COVID-19 los



niños han mostrado niveles más altos de ansiedad, lo cual puede estar relacionado con distintos factores como los desafíos derivados de la experiencia de estudiar en casa, de manera online, el confinamiento, los problemas económicos, la pérdida de familiares, entre otros, que influyen directamente en el estado emocional de los individuos.

En cuanto a la dimensión de depresión se encontró que el 57% de los niños fue referido por sus padres con al menos un indicador de esta área. Por lo anterior, es conveniente señalar que, en el año 2016, Pacheco y Chaskel indicaron que la depresión en la infancia osciló entre un 2% y 5%, pero en un estudio más reciente previo al COVID-19 se observó una incidencia de 15% (Payá & Lázaro, 2020), para Escobar (2020) el aislamiento derivado de la pandemia provocó incrementos en los casos de depresión hasta un 32.8%. De esta forma, se reconoce que con la situación de emergencia sanitaria que se vive en el mundo las cifras de personas con síntomas depresivos puede aumentar exponencialmente.

La Healthy Children.org (2021) reportó que el miedo, la incertidumbre y el aislamiento por la pandemia incrementaron los niveles de estrés en la población y este es un factor importante para el aumento de los problemas de conducta en la infancia. Lo descrito anteriormente puede explicar los resultados obtenidos en la presente investigación en donde se encontró que un 62% de niños fue reconocido por sus padres con algún síntoma de problemas de conducta. Al respecto, la Asociación de Psiquiatría y Psicología Clínica por la Salud Mental de la Infancia y Adolescencia observó en un estudio que los trastornos del comportamiento incrementaron en la población infantil por la pandemia (Lozano, et al., 2020). Datos similares fueron encontrados por Gómez, Becerra et al., (2020) al señalar que las principales dificultades psicológicas en la población infantojuvenil se observó en los problemas emocionales y conductuales. Por lo tanto, es importante reconocer que la evidencia empírica ha mostrado que es indispensable atender a los niños con problemas de comportamiento, porque si no se les brinda apoyo estos trastornos persisten en el tiempo y tienen repercusiones en la vida futura del individuo (Peña-Olvera & Palacios-Cruz, 2011).

Fue interesante encontrar que en los trastornos psicossomáticos se observó a un 28% de niños

identificados por sus padres. Al respecto, Sánchez (2021) mencionó que la sintomatología psicossomática de origen no patológico posee una significativa prevalencia en la población, pero en ocasiones es difícil identificarlos debido a que no existe un consenso entre los investigadores sobre este tema, de ahí que Pedreira, Palanca, Sardinero y Martín (2002) indicaron que en ocasiones los niños con síntomas psicossomáticos no reúnen los criterios suficientes para obtener un diagnóstico en las clasificaciones internacionales. También, se ha reconocido que debido a la edad en ocasiones los niños tienen dificultades para expresar sus emociones y reconocer sus síntomas físicos, de ahí que esto pueda explicar los resultados en esta investigación en la que se observó que fue la sintomatología menos referida por los padres.

El Área de Salud Mental del Hospital Sant Joan de Déu (2021) realizó una serie de encuestas con padres de familia, los cuales evaluaron a sus hijos y se encontró que hubo un incremento en las sintomatologías emocionales y conductuales en los niños menores de nueve años, la explicación proporcionada por los autores sugirió que debido al nivel cognitivo de los niños no logran reconocer lo que sucede a su alrededor y el origen de los cambios en sus vidas, a diferencia de los adolescentes quienes tienen un nivel intelectual más abstracto y logran comprender los cambios derivados por la pandemia y el confinamiento.

En el estudio del Hospital Sant Joan de Déu (2021) se reconoció que los principales síntomas de los niños fueron que están nerviosos, más inquietos, tienen miedo a quedarse solos, miedo a salir de casa, han dejado de socializar, son más agresivos, tienden a hacer más berrinches, sueñan despiertos, se interesan menos en los amigos, pelean más, desobedecen las reglas, están irritables y han presentado regresión en conductas infantiles. Los resultados anteriores coinciden con lo reportado por los padres en nuestra investigación, al reconocer que los principales quince síntomas observados en sus hijos fueron en primer lugar la preocupación porque les pase algo malo a sus padres o algún familiar, seguido de la preocupación porque les pase algo malo a ellos, se observan más ansiosos, se enojan más de lo habitual, se quejan de las reglas, son más desobedientes, tienen miedo, hacen más berrinches, discuten con mayor frecuencia, se perciben preocupados, están menos activos, lloran con mucha

facilidad, disfrutaban menos de las actividades, han presentado pérdida de interés y lloran más de lo habitual.

Si bien, estos resultados permiten reconocer la percepción paterna sobre los síntomas emocionales en sus hijos, en otros estudios se ha encontrado que el estrés experimentado por los padres correlaciona de manera significativa con la dimensión de síntomas emocionales en sus hijos (Betancourt-Ocampo, Riva-Altamirano & Chedraui-Budid, 2021). Por lo tanto, una línea para investigar a futuro sería verificar si las percepciones de los padres acerca de los aspectos emocionales que están observando en sus hijos está realmente vinculada con una patología presente en los niños o si su percepción se ve afectada por sus emociones.

Otro dato interesante para determinar es si existen diferencias por género en la cantidad de síntomas referidos por los padres, porque en este estudio se encontró que las mujeres fueron referidas en mayor medida con síntomas vinculados con la ansiedad, depresión y problemas de conducta. Al respecto Aguirre y Contreras (2021) indicaron que la pandemia ha impactado diferente a los hombres y a las mujeres, de ahí la necesidad de profundizar sobre este tema, para planificar acciones encaminadas a la mejora emocional de las personas.

Lo anterior resalta que la pandemia es una situación estresante y los individuos experimentan distintas reacciones, por ello la UNICEF (S.F.) indicó que es importante que los padres les expliquen a sus hijos que el sentir miedo y preocupación es normal, además propuso una serie de recomendaciones para que los padres ayuden a mejorar el estado emocional de sus hijos, entre los cuales se encuentran: el hablar con ellos, escucharlos, no ocultar información, emplear un lenguaje sencillo, limitar el acceso a la televisión y redes sociales para evitar la sobreexposición de información que aumente el estrés y miedo, realizar actividades físicas, además de rutinas para mejorar la salud de toda la familia, incluir el juego o actividades manuales para el manejo de emociones. Para Vizcarra y Campos (2021) el estado psicológico de los niños y las familias se ha visto afectado por lo que sugieren promover estrategias para el desarrollo de competencias resilientes que les ayuden a afrontar los cambios vinculados con la emergencia sanitaria.

Se concluye que la pandemia por COVID-19 ha provocado diferentes efectos emocionales en la población, por lo que es necesario profundizar sobre su impacto para reconocer cuáles son los factores de riesgo que se encuentran en las personas y así fomentar y crear actividades que ayuden a favorecer las conductas resilientes en la población para brindarles una mejor calidad de vida.

## REFERENCIAS

- Aguirre G. B. & Contreras T. K. A. (2021). Género, impactos psicoemocionales y experiencias asociadas con COVID-19 en adultos de Guadalajara, México. *Interacciones*, 7,180. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.24016/2021.v7.180>
- Apaza, P. C., Seminario, S. R. S. & Santa -Cruz, A. J. E. (2020). Factores psicosociales durante el confinamiento por el Covid-19-Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25, 90, 402-410.
- Arias, Y., Herrero, Y., Cabrera, Y., Chibás, D., & García, Y. (2020). Manifestaciones psicológicas frente a la situación epidemiológica causada por la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*.
- Betancourt-Ocampo, D., Riva-Altamirano R. & Chedraui-Budid, P. (2021). Estrés parental y problemas emocionales y conductuales en niños durante la pandemia por COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 238-249
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S. & Greenberg, N., Rubin, G.J. (2020). El impacto psicológico de la cuarentena y cómo reducirlo, según un estudio. *Revista Infocop Online del Consejo General de la Psicología de España*.
- Cano, A. (2011) Los desórdenes emocionales en atención primaria. *Ansiedad y estrés. Universidad Complutense de Madrid*, 17 (1), 75-97.
- Carrillo V. L., Escamilla G., M. L., & González B. V. (2020). Variables predictoras de las respuestas psicológicas ante Covid-19: un estudio en México. *Ciencia Sociedad*, 45(3), 7-23. Recuperado en Doi: <https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i3.pp7-2>
- Cazales, Z. N., Granados, H. M. M., & Pérez, L. O. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 143-172.

- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020). Pandemia provoca aumento en los niveles de pobreza sin precedentes en las últimas décadas e impacta fuertemente en la desigualdad y el empleo. Recuperado en <https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveles-pobreza-sin-precedentes-ultimas-decadas-impacta>
- Cho, E., & Ciancetta, L. (2016). Child outcomes associated with parent work-family experiences. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Oxford handbook of work and family* (pp. 151–164). Oxford University Press.
- Del Barrio, V. (1990). Situación actual de la evaluación de la depresión infantil. *Evaluación Psicológica/ Psychological Assessment*, 6, 171-209.
- El Economista. Número casos de Covid-19 en México al 13 de noviembre de 2021. Recuperado en <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Número-de-casos-de-Covid-19-en-México-al-13-de-noviembre-de-2021-20211113-0030.html>
- Erades, N. & Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: Un estudio trasversal. *Revista de psicología clínica con niños y adolescents*. 7(3), 27-34.
- Escobar, T. S. (2020). Situación De Salud Mental En El Área Metropolitana Del Valle De Aburra Durante El Aislamiento Preventivo Decretado En Colombia Por La Pandemia Del Covid19: Un Análisis Exploratorio. *Universidad EAFIT*, 1-33
- Gallegos, M., Zalaquett, C. Luna, S., Mazo, Z., Ortiz, B., Penagos, J. C., Portillo, N., Torres, I., Urzúna, A., Morgan, M., Polanco, F., Florez, A. M. & Lopes, R. (2020). Cómo afrontar la pandemia del Coronavirus (COVID-19) en las Américas: Recomendaciones y líneas de acción sobre salud mental. *Revista interamericana de Psicología*, 54(1), 1-28.
- Gobierno de la Ciudad de México, SEDESA. (S.F). Lineamientos de medidas de protección a la salud que deberán cumplir las escuelas de nivel medio superior y superior hacia un regreso seguro a la nueva normalidad en la Ciudad de México. Recuperado en [https://medidassanitarias.covid19.cdmx.gob.mx/storage/lineamientos/tipo\\_documento\\_1/archivos/archivo-367.pdf](https://medidassanitarias.covid19.cdmx.gob.mx/storage/lineamientos/tipo_documento_1/archivos/archivo-367.pdf)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Gómez-Becerra, I., Fluja, J. M., Andrés, M., Sánchez-López, P. & Fernández-Torres, M. (2020). Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el confinamiento por COVID-19. *Revista de psicología clínica con niños y adolescents*. 7, (3), 11-18.
- Gómez, M. (2020). Educación a distancia de emergencia. La educación superior en tiempos de Covid-19. abril 19, 2020, de UNAM Sitio web. Recuperado en <https://www.iis.unam.mx/blog/educacion-a-distancia-de-emergencia-la-educacion-superior-en-tiempos-de-covid-19/>
- Gordon, S. F. (2020). El COVID-19 y la salud mental: ¿cuáles son las consecuencias? *Psicología Iberoamericana*, 28(1). Recuperado en <https://psicologiaiberoamericana.ibero.mx/index.php/psicologia/article/view/198/424>
- Healthy children. Org (2021). *La crianza de los hijos durante la pandemia: consejos para mantener la calma en el hogar*. Recuperado de: <https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/COVID-19/Paginas/Parenting-in-a-Pandemic.aspx>
- Hospital Sant Joan de Déu (2021). COVID y salud mental en niños y adolescente. ¿Qué impacto ha tenido? ¿Cuál pensamos que tendrá? Recuperado en <https://formacion.sjdhospitalbarcelona.org/en/covid-salud-mental-impacto-webinar.html>
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Lang, M. & Tisher, M. (1978). *Children's Depression Scale*. Camberwell, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Liu Y, Gayle AA, Wilder-Smith A. & Rocklöv J. The reproductive number of COVID-19 is higher compared to SARS coronavirus. *J Travel Med*, 27(2). Recuperado en <https://academic.oup.com/jtm/article/27/2/taaa021/5735319> DOI: 10.1093/jtm/taaa021 PMID 32052846 PMID 32052846 PMID 32052846
- Livia-Segovia, J. & Ortiz-Morán, M. (2008) Análisis psicométrico de la lista de chequeo de problemas

- de conducta para niños de 6 a 11 años. *Avances en Medición*, 6, 55-66.
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo-Canosa, V. F., & Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education*, 79-104. Recuperado en <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/5925>
- Mendoza, Z. M. (2010). *Validación de las escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación en niños de 9 a 11 años. Tesis de psicología, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología.*
- Moya, M., Willis, G. B., Páez, D., Pérez, J. A., Gómez, Á., Sabucedo-Cameselle, J. M., & Salanova, M. (2020). Psicología Social ante el COVID19: *Monográfico del International Journal of Social Psychology.* Recuperado en <https://psyarxiv.com/fdn32>
- Ojeda, C. H. & Gerardo, C. F. (2020). COVID-19 y salud mental: mensajes clave. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado en [file:///C:/Users/mil\\_c/Downloads/covid-19-salud-mental-venezuela.pdf](file:///C:/Users/mil_c/Downloads/covid-19-salud-mental-venezuela.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Depresión. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Pacheco, P. & Chaskel, R. (2016). Depresión en niños y adolescentes. *Precop SCP*, 15(1), 30-38. Recuperado en <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/3.-Depresi%C3%B3n.pdf>
- Payá, G. B. & Lázaro, G. L. (2020). Trastornos emocionales: trastornos de ansiedad y depresión. Recuperado en [https://www.seypna.com/documentos/2020\\_InformeCOVID\\_final.pdf](https://www.seypna.com/documentos/2020_InformeCOVID_final.pdf)
- Pedreira, J. Palanca, I., Sardinero, E. & Martín, L. (2002). Los trastornos psicopatológicos en la infancia y la adolescencia. *Revista de psiquiatría Psicología niño y Adolescente*, 3(1), 26-51
- Peña, B. O., & Rincón-Orozco, B. (2020). Generalidades de la pandemia por COVID-19 y su asociación genética con el virus del SARS. *Salud UIS*, 52(2), 83-86. Recuperado en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1339/133963198003/index.html>
- Peña-Olvera, F. & Palacios-Cruz, L. (2011). *Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. Salud Mental*, 34, 5, 421-427.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. & Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los pares en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º Ciclo de Educación Infantil? *Acción psicológica*, 12(1), 65-78.
- Sánchez, B. I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25 (1), 1-19.
- Sánchez, M. P. & Guerrero, A. F. (2017). Actualización del trastorno psicopatológico en la infancia y adolescencia. *Pediatría integral*, XXI (1), 32-38.
- UNICEF (S:F). El estado emocional de niñas, niños y adolescentes es importante. Recuperado en <https://www.unicef.org/mexico/ni%C3%B1as-y-adolescentes-durante-covid-19>
- Villanueva- Bonilla, C. & Ríos-Gallardo, A. M. (2018). Factores protectores y de riesgo del trastorno de conducta y trastorno de déficit atención e hiperactividad. Una revisión sistemática. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 23, 59-74
- Viscarra, R. A. & Campos. G. M. (2020). Los niños y la nueva normalidad. “Reconstruyendo lazos familiares para afrontarla”. Centro Terapéutico integral.



# Competencias digitales de estudiantes de pre y posgrado en una universidad pública mexicana

## *Digital competencies of undergraduate and graduate students from a mexican public university*

Natalia **Lima-Villeda**  
Francisco **Aguilar-Guevara**  
Josué **Camacho-Candia**

Universidad Autónoma de Tlaxcala  
Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano  
Carr. Federal Puebla - Tlaxcala Km 1.5, La Loma Xicohtencatl, Universidad,  
90070 Tlaxcala de Xicohténcatl, Tlax.  
MÉXICO

correos electrónicos: dnatalia.lima@gmail.com  
fjaguilarg\_fcdh@uatx.mx  
jossuecamacho@gmail.com  
Tel. (+52) 2464626235

Artículo recibido: 11 de julio de 2021; aceptado: 15 de septiembre de 2021.

### RESUMEN

Las competencias digitales son el conjunto de recursos que debe ser capaz de movilizar un estudiante para integrar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de manera efectiva en sus prácticas de aprendizaje. El objetivo del presente estudio es: Analizar la autovaloración de las competencias digitales de estudiantes universitarios de una universidad pública mexicana. Se aplicó un cuestionario por medio de la aplicación Google Forms a 70 estudiantes correspondientes a cinco generaciones, tres generaciones correspondieron a primer semestre de licenciatura con 50 estudiantes, 13 a estudiantes de sexto semestre y 7 estudiantes de maestría en su último periodo de formación. Los resultados apuntan a que los estudiantes de maestría y de sexto semestre tienen un promedio más alto que los alumnos de primer semestre en todo el instrumento y en la dimensión tecnológica cuatro generaciones tienen las autovaloraciones más bajas. Estos datos alcanzan mayor énfasis en la situación pandémica actual, en la que las competencias digitales son la base para dar continuidad a los procesos de aprendizaje.

### ABSTRACT

Digital competencies are the set of resources that students should be able to use effectively in order to integrate the Information and Communication Technology in their learning actions. The principal concern of the present study was to analyze the digital competencies self-assessment of undergraduate and graduate students from a Mexican public university. A questionnaire was carried out through the Google Forms app to 70 students which pertained to five different generations. Three out of five generations, with a total of 50 students, were at the first semester of their undergraduate courses when the present study was carried out; 13 undergraduate students were from the sixth semester and 7 students were at their last formation period of master's degree. Data showed that those students from graduate level and from sixth semester undergraduate studies obtained a higher mean value in their competencies than those students from first semester. Also, data showed that the worst self-assessment values were related to the technological dimension. These results are particularly significant in the present pandemic situation, in which digital competencies are the basis for the continuity of all the learning processes.

**Palabras clave:** Competencias digitales, Competencia informacional, Competencia tecnológica, Tecnologías de la información, Formación universitaria

**Key words:** Information technology, University students, Information literacy, Computer literacy.

## INTRODUCCIÓN

### Competencias digitales

La noción de competencias digitales (CD) se ha abordado desde finales del siglo pasado a la fecha, en la que se han recuperado los avances tecnológicos y las posibilidades que éstos permiten a los usuarios. Una de las primeras definiciones que se desarrollaron en el área es la de Glistler (1997), quien aludía a la alfabetización digital, definiéndola como la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos y en una amplia variedad de recursos cuando son presentados vía computadora. Aunque en esta definición se hace referencia a la habilidad de manipular la información, son los formatos en los que se presenta la información y el dispositivo a emplear lo que tiene mayor relevancia.

Más tarde, la definición que propone Eshet-Alkalai (2004) sobre las CD se centra en la gran variedad de habilidades cognitivas complejas, motoras, sociológicas y emocionales, que necesitan los usuarios para ser efectivos en entornos digitales. Es un salto importante, porque no lo acota a un dispositivo, sino a la efectividad de la puesta en práctica de habilidades complejas y considera a los ambientes como contexto.

Un referente importante en este desarrollo definicional y conceptual, es la definición de Cabero, et al., (2006) dado que acota que las CD constituyen un marco conceptual para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una gran variedad de formas, que van desde la impresas, pasando por las audiovisuales como los vídeos, hasta llegar a Internet y los multimedia, haciendo énfasis en habilidades secuenciadas por su complejidad para manipular mensajes en formatos digitales.

Una definición reciente es la de Cañete-Estigarribia, et al., (2021) quienes señalan que las CD pueden ser entendidas como las habilidades cognitivas, técnicas y socioemocionales que permiten a las personas desenvolverse en la sociedad a través del uso continuo de la tecnología. Esta es una definición mucho más amplia en tanto concibe a las tecnologías digitales como herramientas vinculadas a la actuación de las personas en sus diferentes ámbitos.

Independientemente de que con el transcurrir del tiempo y del avance del conocimiento, se van observando cambios en las definiciones del término *competencias digitales*, es la definición de Rangel (2015) de la cual se parte en el presente trabajo por dar relevancia

a la noción de competencia: Conjunto de recursos que debe ser capaz de movilizar un estudiante para integrar las TIC de manera efectiva en sus prácticas de aprendizaje.

Tener una noción de partida sobre las CD ha permitido generar una serie de instrumentos para evaluar tales competencias. Principalmente se encuentran en la literatura instrumentos de auto reporte que dan prioridad a la mención de los procesos para obtener la validez y confiabilidad de los instrumentos (Agreda, et al., 2016; Cañete-Estigarribia, et al., 2021; González-Martínez, et al., 2018; Gutiérrez, et al., 2016; Moreno, et al., 2020; Restrepo-Palacio y Segovia, 2020).

Las dimensiones que usualmente conforman los instrumentos de autovaloración de las CD son: Tecnológicas o técnica, Pedagógica, Ámbito pedagógico-social, Gestión escolar y el desarrollo profesional, Aspectos éticos, legales y de seguridad, Desarrollo personal y profesional e informacional. La mayoría de los instrumentos miden la percepción que los docentes en activo y en formación tienen acerca sus propias CD, sin que necesariamente se corresponda con las competencias que puedan movilizar en actividades educativas (Cañete-Estigarribia, et al., 2021).

También existen cuestionarios diseñados para evaluar las habilidades digitales a modo de prueba de desempeño, como es el TICómetro (Kriscautzky y Cabrera, 2015) desarrollado por la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Otro ejemplo de medios de evaluación de CD es el cuestionario elaborado exprofeso para la evaluación de secuencias didácticas para conformar un Entorno Personal de Aprendizaje mediado por una plataforma de gestión de aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés; Cabero, et al., 2015).

Una posición conceptual clara sobre el término CD no solo permite reconsiderar la importancia de las tecnologías digitales en la vida diaria y como herramientas de aprendizaje, sino que también favorece una evaluación más rigurosa de las mismas. Además, favorece los procesos formativos, especialmente universitarios, en tanto que permite a los diseñadores instruccionales tener pautas claras para la planificación eficaz de entornos de trabajo digitales orientados al alumno (Eshet-Alkalai, 2004).



Cabero, et al., (2015), en el contexto de la formación del profesorado universitario para el desarrollo de competencias enfocadas a la utilización e inserción de las TIC en su actividad profesional, con énfasis en e-actividades y no en la revisión de contenidos, emplearon un diseño pre-post con un cuestionario que valoraba el uso didáctico de diferentes herramientas. Ellos reportan haber encontrado un mejor desempeño en la prueba que se realizó después de la formación. Aún cuando no es un instrumento presentado con todas las características psicométricas que suelen tener otros instrumentos de su tipo, sí es una forma alternativa de evaluar la puesta en práctica de las competencias digitales de los alumnos de ciencias de la educación, favorecidas por una secuencia destinada para su desarrollo.

En ambientes de aprendizaje presencial, una noción clara acerca de las CD tiene relevancia porque permite generar planes formativos específicos partiendo de instrumentos de diagnóstico para evaluar el nivel de capacitación de los estudiantes (Gutiérrez-Castillo, et al., 2017).

Como se mencionó anteriormente, aun cuando existen diversas publicaciones sobre el diseño y proceso para obtener indicadores de validez y confiabilidad de instrumentos que valoran la autovaloración de CD, pocos son los que señalan resultados obtenidos por su aplicación. Uno de los estudios que sí ofrecen resultados de su aplicación es el de Moreno, et al., (2020) en el que se reporta el uso de un instrumento para la autovaloración de las competencias digitales. Con base en ese instrumento, encuentran autovaloraciones similares entre los estudiantes de más de 30 años y los estudiantes que tienen entre 20 y 25 años.

A partir de la revisión de la literatura, se observa que en la mayoría de los estudios que evalúan CD la población evaluada son docentes. Por este motivo, y teniendo en consideración que las CD son la base de procesos formativos exitosos, se vislumbra como tarea indispensable evaluar las CD de los estudiantes, con la posibilidad de la identificación de autovaloraciones diferenciadas a partir de la edad, contemplando los resultados obtenidos por Moreno, et al., (2020). Así, el objetivo del presente estudio fue analizar la autovaloración de las competencias digitales de estudiantes universitarios de una universidad pública mexicana. Es importante señalar, que la evaluación de las CD en el presente documento se encuentra

enmarcada en una secuencia didáctica generada para una materia de formación universitaria.

## Contexto

Dentro del campo formativo Tronco Común Divisional, de la universidad en la que se llevó a cabo el estudio, se encuentra la unidad de aprendizaje Competencias Digitales, ubicada curricularmente en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Especial. Todos los participantes estaban por cursar la unidad de aprendizaje o ya la habían cursado en semestres anteriores.

Se usó el cuestionario que se describirá más adelante para identificar la percepción que tenían los alumnos sobre sus conocimientos, habilidades y actitudes en torno a sus propias CD para ajustar la secuencia didáctica de la unidad de aprendizaje en cuestión.

La secuencia didáctica, está planeada para hacer la presentación de conceptos asociados a las tecnologías digitales que le permitirá a los estudiantes realizar actividades de aprendizaje comunes en su licenciatura, como buscar, almacenar y organizar información en internet, leer documentos digitales en aplicaciones que permiten realizar anotaciones o subrayar información, comunicarse con la aplicación más adecuada según el tipo de comunicación (sincrónica o asincrónica) que se pretende establecer, elaborar diagramas con aplicaciones específicas como Camp Tools y la conformación de una infografía didáctica como producto de aprendizaje del semestre.

Vale la pena mencionar que las infografías didácticas son un proceso y un producto que permite a los estudiantes reconocer una oportunidad para aprender de un tema e informar a cierta audiencia. Es una oportunidad de investigar de manera sistemática y fundamentada, promoviendo el desarrollo de la escritura y comunicación visual en ambientes digitales (Guzmán-Cedillo, Lima-Villeda, y Meza, 2019; Guzmán-Cedillo, Lima-Villeda y Meza, 2017; Guzmán-Cedillo, Lima-Villeda y Ferreira-Rosa, 2015), siempre y cuando sea parte de una secuencia educativa.

## MÉTODO

### Participantes

Estudiantes de una universidad pública mexicana del interior de la república, quienes se forman en la disciplina de Educación Especial. En total participaron 70 estudiantes, 12 hombres y 58 mujeres, entre 17 y 37 años de edad. Cincuenta estudiantes cursaban su primer

semestre de la carrera en los periodos 2019, 2020 y 2021; siendo 11 estudiantes de la generación del 2019, 19 estudiantes de la generación 2020 y 20 de la generación 2021. Trece estudiantes cursaban 6to semestre de la carrera en el año 2021 y 7 estudiantes cursaban el último semestre de la maestría en Educación Especial en el año 2019.

Los alumnos de primer semestre, como ya se comentó, estaban por cursar la materia Competencias Digitales. Los alumnos de sexto semestre ya habían cursado esta materia que es precurrente para la materia que cursaban al momento de la evaluación, la materia se llama Innovación Tecnológica para la Discapacidad. Los estudiantes de maestría cursaban la materia Nuevas Tecnologías en Educación Especial.

Las edades para las generaciones de primer semestre mayoritariamente fueron entre 17 y 19 años, para la generación 2019 fue el 64%, para la generación 2020 fue el 90% y para la generación 2021 fue 75%. Sin embargo, si había un porcentaje pequeño de alumnos entre 20 a 37 años. Solo la generación 2021 tuvo un rango de edad máximo de 23 años. En el caso de los alumnos de sexto semestre las edades fueron entre 20 y 32 años y de maestría las edades variaron entre 25 y 36 años.

### Tipo de diseño

Se implementó un diseño no experimental de tipo transeccional (García, et al., 2009).

### Instrumento

El cuestionario se basó en dos dimensiones del instrumento de Rangel (2015) sobre Competencias Docentes Digitales. Las dimensiones elegidas fueron Tecnológica e Informacional ya que son los constructos que empatan con los objetivos de formación de las unidades de aprendizaje que cursaron los estudiantes universitarios.

El instrumento de Rangel (2015) consta de un perfil integrado por 52 indicadores correspondientes a competencias agrupadas en tres dimensiones: tecnológica (DI), informacional (DI) y pedagógica (DP). Es reportado con un proceso de validación de contenido y se determinó la Confiabilidad por medio un alfa de Cronbach, obteniendo un alfa igual a .938 general, en la DT un alfa igual a .883, en la DI un alfa igual a .852 y en la DP un alfa igual a .915.

Se eligieron solo los reactivos correspondientes a las

dimensiones tecnológica e informacional debido a que gran parte de los estudiantes eran de primer ingreso a la licenciatura y su formación como educadores estaba iniciando. Por tal motivo, el cuestionario aplicado constó de 30 reactivos, 14 de la DI y 16 de la DT. Con opciones de respuesta que van de 0 a 10, retomadas del instrumento original, grado que refleja la autovaloración del dominio de cada reactivo.

### Herramientas

Se usó un Formulario de Google, que alojó el cuestionario y permitió la generación del link que fue enviado a los alumnos. Con este mismo formulario se recabaron las respuestas en una hoja de cálculo.

### Procedimiento

Se hizo una revisión de la literatura que publicó de manera específica instrumentos para evaluar competencias digitales en estudiantes universitarios en formación para ejercer como docentes, seleccionando el instrumento de Rangel (2015) debido a que fue aprobado para población mexicana.

Se retomaron los reactivos de las dimensiones que empataban con los objetivos de formación de la unidad de aprendizaje Competencias digitales para realizar una evaluación diagnóstica y ajustar la secuencia didáctica planeada para los estudiantes.

Los reactivos y las opciones de respuesta fueron transcritos en un formulario de Google que fue enviado a los estudiantes por correo electrónico o se agregó el link del formulario a la plataforma institucional que gestiona las unidades de aprendizaje dada la contingencia sanitaria por la enfermedad COVID-19. Dos generaciones recibieron el link por medio de correo electrónico dado que las clases eran en el laboratorio de cómputo, y las otras tres generaciones accedieron al link por medio de la plataforma que gestionó los aprendizajes en pandemia.

A los estudiantes se les indicó que no había respuestas correctas o incorrectas, que el motivo era identificar sus conocimientos respecto al uso de la información en internet, así como el uso de los equipos que permiten acceder a esa información.

Las respuestas recuperadas en una hoja de cálculo, se limpió la base de datos, y se calcularon las medias para cada generación en función de: los reactivos, las dimensiones del instrumento y una media general en el cuestionario.

## Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico intencional. La encuesta fue enviada a nueve escuelas primarias del Estado de México y fue contestada por 574 padres (53 hombres y 521 mujeres) con una edad promedio de 34.21 años quienes evaluaron a sus hijos. La cantidad de niños de primaria fue de 775, (379 del sexo masculino y 396 del femenino), con un rango de edad de 6 a 14 años (M edad= 7.88, D.E. = 1.52). El 22.6% (175) de los niños asistían a primero, el 17.5% (136) cursaban segundo, 16.6% (129) estaban inscritos en tercero, 15.7% (122) en cuarto, 15% (116) en quinto y 12.5% (97) en sexto grado.

## Instrumentos

Se empleó la Encuesta Digital Efectos Emocionales derivados por COVID-19 en Niños, constituida por las siguientes secciones:

- **Consentimiento informado:** Documento informativo que se ubicó en la primera sección de la encuesta, que tenía descrito el objetivo del trabajo para que los padres aceptaran su participación.
- **Segunda sección:** Aspectos demográficos, preguntas sobre el conocimiento del COVID-19 y las acciones que realizan para evitar el contagio.
- **Tercera sección:** Constituida por 33 preguntas dicotómicas para evaluar la percepción paterna sobre síntomas emocionales de sus hijos en cuatro áreas: ansiedad (ocho reactivos), depresión (diez ítems), trastornos psicossomáticos (nueve indicadores) y problemas conductuales (seis preguntas).

## Procedimiento

Para realizar la investigación se realizó lo siguiente: Primero se construyó el instrumento con base en la revisión de investigaciones con niños que han vivido situaciones adversas, en los cuales se mencionaban los principales efectos emocionales y psicológicos, también se tomaron en cuenta las pruebas creadas en otras investigaciones para que los padres de familia evaluaran los síntomas emocionales de sus hijos. Una vez elaborada la escala se transcribió a un formato digital y se envió a cinco jueces expertos quienes valoraron la pertinencia de los ítems. Después, se aplicó la versión

preliminar a un grupo de padres de familia para determinar si se entendían las instrucciones y las preguntas. También, se realizó el Alpha de Cronbach con la cual se encontró que el instrumento tuvo una consistencia interna de 0.831. Una vez que el instrumento cumplió con los requisitos psicométricos se elaboró la prueba en un Formulario de Google.

El siguiente paso fue contactar a la Supervisora Escolar de la Zona II de Tlalnepantla para solicitar su apoyo y distribuir la encuesta en las escuelas primarias a través de los grupos de WhatsApp que tenían los directores. Con base en los resultados recabados, se depuraron los datos y se hicieron los estadísticos descriptivos, estos se presentan a continuación de acuerdo con cada una de las dimensiones: ansiedad, depresión, trastornos psicossomáticos y problemas conductuales.

## RESULTADOS

Se encontró que en las cinco generaciones de estudiantes las puntuaciones más bajas se posicionaron en la dimensión tecnológica, con excepción de la generación 2019, que obtuvo una media menor en la dimensión informacional, como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Medias calculadas por dimensión y en total del cuestionario para cada generación participante.*

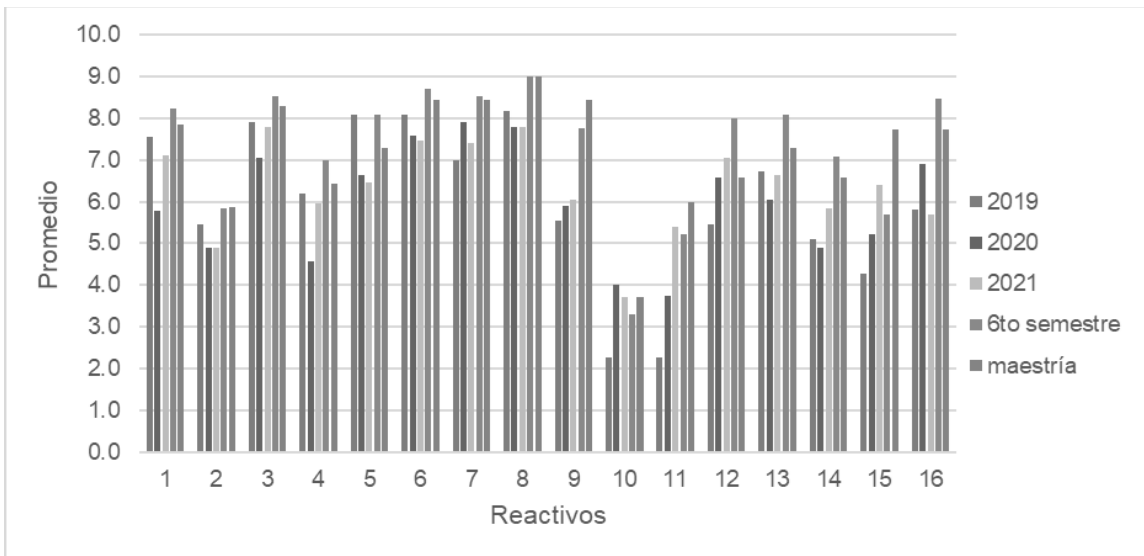
Generación	2019	2020	2021	6to semestre	Maestría
Informacional	6.0	6.0	6.4	7.3	7.2
Tecnológica	6.3	5.2	5.8	6.8	7.1
Total	6.1	5.6	6.1	7.1	7.2

Los participantes de las generaciones 2020 y 2021 que ingresaron a la licenciatura en pandemia por COVID-19 fueron los que tuvieron menor puntuación en promedio en la dimensión tecnológica, obteniendo una media igual a 5.2 y 5.8 respectivamente.

Como se puede observar en la figura 1, el reactivo 10, diseñado para la autovaloración de la competencia informacional, que dice lo siguiente: *Utilizo los marcadores sociales (p. ej. Delicious, BlinkList) para almacenar y clasificar las fuentes de información recuperadas de Internet*, fue el reactivo en el que se obtuvo la menor puntuación por parte de los participantes de las seis generaciones.

**Figura 1**

Medias calculadas para los reactivos de la Dimensión Informativa para cada una de las generaciones.



El reactivo 8, que permite autovalorar la competencia, y que dice lo siguiente: *Me aseguro siempre de que la información que recupero de Internet es válida y confiable*, fue en el que se obtuvo mayor puntuación en promedio entre las generaciones.

Respecto de la dimensión tecnológica, el reactivo con menor puntuación promedio fue el número 11, que dice: *Actualizo permanentemente mis conocimientos respecto al desarrollo de las TIC y sus nuevas aplicaciones educativas*, como

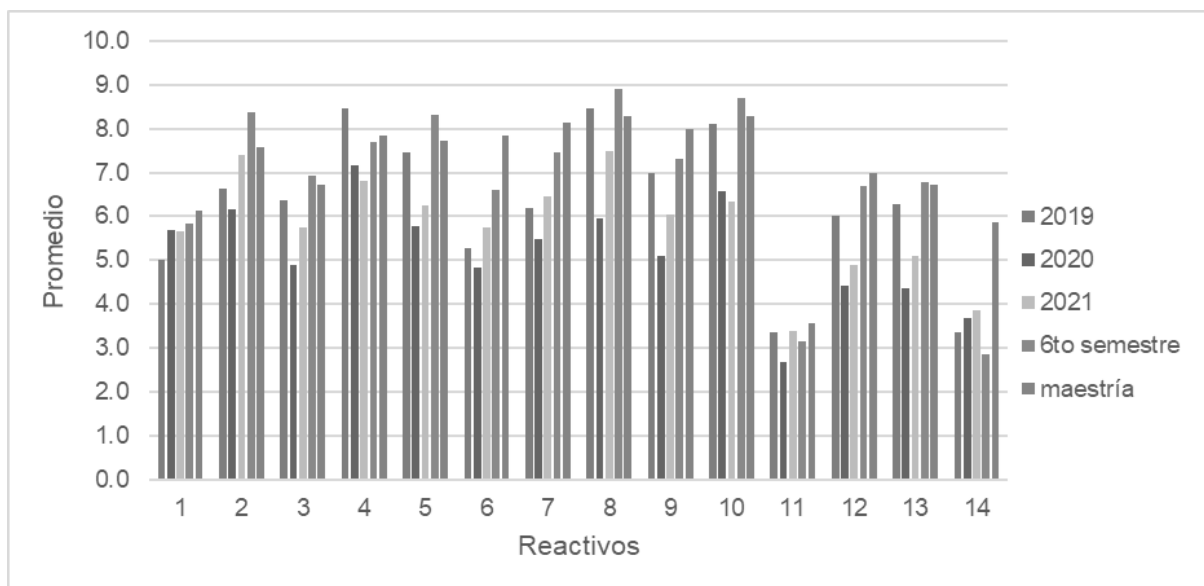
se muestra en la figura 2.

El reactivo 10 de la Dimensión Tecnológica fue el que presentó mayor puntuación promedio para las generaciones 2020 de primer semestre y las generaciones de 6to semestre y de maestría. El reactivo señala: *Puedo realizar presentaciones que incorporan texto, audio, imágenes fijas y/o video, utilizando algún programa de presentación*.

En el caso de las generaciones de primer semestre

**Figura 2**

Medias calculadas para los reactivos de la Dimensión Tecnológica para cada una de las generaciones.



del 2019 y 2021 fue el reactivo 8 que refiere: *Soy capaz de crear y editar diferentes tipos de documentos, utilizando las herramientas básicas de un procesador de texto*, en el que se obtuvo mayor puntuación promedio.

## DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue: Analizar la autovaloración de las competencias digitales de estudiantes universitarios de una universidad pública mexicana. Se compararon las medias por reactivo y por dimensión entre las cinco generaciones encontrando puntuaciones similares entre alumnos de primer semestre, que fueron puntuaciones más bajas que en los alumnos de 6to semestre y maestría. Resultado que coincide con el que reportaron Moreno, et al., (2020): desempeños similares entre estudiantes con edades entre 20 y 25 años con los estudiantes de más de 30 años.

Es posible que las diferencias entre los alumnos de primer semestre respecto a los alumnos de sexto y maestría, se deban a la formación y habituación al uso de dispositivos para realizar actividades escolares, ya que los alumnos de sexto semestre tenían los mismos rangos de edad cuando cursaron su primer semestre a los estudiantes que se reportan en este estudio para el primer semestre. Sin embargo, una futura evaluación es pertinente para comparar autovaloraciones en el mismo ciclo formativo.

En términos de los reactivos que presentaron puntuaciones más bajas, refieren a esta percepción sobre su capacidad para guardar, organizar y recuperar información en internet, que pueden ser consideradas parte de las habilidades cognitivas que indican Cañete-Estigarribia, et al., (2021) en su definición de CD.

El otro reactivo con menor puntuación entre los estudiantes, pero en la dimensión tecnológica, alude a la actualización de sus conocimientos en términos de las tecnologías disponibles, puede ser a que de manera intencional no eligen una formación ya sea institucional o por cursos para conocer las tecnologías emergentes. Es un foco de atención, ya que son docentes en formación y requerirán estar actualizando sus conocimientos para hacer un uso efectivo de las tecnologías digitales para enseñar. La aplicación de tecnologías requiere demostrar acciones comprometidas con su profesión y con el contexto en el que se desenvuelve, bajo un pensamiento reflexivo

que enriquezca sus estrategias didácticas y desarrolle prácticas innovadoras posibilitadas por la tecnología (Esteve, Castañeda y Adell, 2018).

Una posible línea de trabajo es la formación específica para la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de atención educativa del educador especial, que permita por un lado, tener una base para que el educador especial conozca las tecnologías y el uso específico para que sea un apoyo en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje que implementa, pero se entiende que ninguna tecnología en sí misma es inteligente, sino que requiere un uso inteligente (Aparicio, 2018), en ese sentido, que sea una formación que fomente que el futuro docente movilice sus recursos para hacer uso de las tecnologías disponibles según lo requiera su práctica y que reconozca que requiere actualizarse para seguir haciendo un uso inteligente de las tecnologías disponibles.

Por último, es importante reconocer que la evaluación de las competencias digitales reportados en el presente trabajo es parte de toda una secuencia didáctica, que permite ajustar contenidos y actividades a desarrollar, pero que también, como evaluación diagnóstica puede movilizar los recursos de los estudiantes para predisponer conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollarán o consolidarán en el transcurso del semestre. También es importante mostrar en futuros estudios, evaluaciones que permitan valorar la adquisición o consolidación de la CD por medio de productos como las infografías didácticas.

## REFERENCIAS

- Agreda, M., Hinojo, M. J. & Sola, M.J (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar La competencia digital de los docentes en la Educación superior española. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 39-56. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.03>
- Aparicio, O. Y. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas. *Revista Interamericana De Investigación, Educación Y Pedagogía*, 11(1), 67-80.
- Esteve, F., Castañeda, L., y Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91 (32.1), 105-116. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/174771>



- Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J. M., & Romero Tena, R. (2015). Aprendizaje a través de un entorno personal de aprendizaje (PLE). *Bordón. Revista de pedagogía*, 67 (2), 63-83. DOI: 10.13042/Bordon.2015.67205
- Cabero, J., & Llorente Cejudo, M. D. C. (2006). Capacidades tecnológicas de las TICs por los estudiantes. *Enseñanza*, 24, 159-175. <http://hdl.handle.net/11441/17352>
- Cañete-Estigarribia, D., Torres-Gastelú, C.A., Lagunes-Domínguez, A., y Gómez-García, M., (2021). Instrumento de autopercepción de competencia digital para futuros docentes. *Pädi*, 9, 85-93. <https://doi.org/10.29057/icbi.v9iEspecial.7488>
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *J.I. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1),93-106
- García, B., Márquez, L., y Ávila, J.L., (2009). Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. En B. García (coord.), *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos* (pp.1-46). México, México Distrito Federal: Manual Moderno.
- Glister, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley
- González-Martínez J., Esteve-MonF. M., Larraz Rada, V., Espuny Vidal, C., & Gisbert Cervera, M. (2018). INCOTIC 2.0. Una nueva herramienta para la autoevaluación de la competencia digital del alumnado universitario. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(4), 133-152. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8401>
- Gutiérrez Castillo, J. J., Cabero Almenara, J., & Estrada Vidal, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38 (10). <http://hdl.handle.net/11441/54725>
- Guzmán-Cedillo, Y. I., Lima-Villeda, N., y Meza, M. (2019). Capítulo 6. Rúbrica para evaluar infografías como producto de aprendizaje potencial en la argumentación. En: Guzmán-Cedillo (Coord.), *Elaboración de rúbricas para promover la competencia argumentativa: experiencias docentes en educación superior* (pp. 155-164). UNAM Facultad de Psicología.
- Guzmán-Cedillo, Y. I., Lima-Villeda, N., y Meza, M. (2017). Diseño y confiabilidad de una rúbrica para evaluar infografías didácticas. *Diseño y confiabilidad de una rúbrica para evaluar infografías didácticas*, 17-36.
- Guzmán-Cedillo, Y. I., Lima-Villeda, N., y Ferreira-Rosa, S. (2015). An Experience of Elaborating Didactic Infographics on Sexual Diversity. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 961-981. doi: 10.4185/RLCS-2015-1080en
- Kriscautzky, M., & Cabrera, I. M. (2015). TICómetro® 1: Cuestionario Diagnóstico sobre Habilidades Digitales. <http://hdl.handle.net/20.500.12579/4586>
- Moreno, A., Fernández, M. A. y Godino, A. (2020). Competencia digital Docente: Área de información y alfabetización informacional y su influencia con la edad. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 45-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2020.ene-jun.5>
- Rangel, A. (2015). Competencias Docentes Digitales: Propuesta de Un Perfil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 46, 235-248. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.15>
- Restrepo-Palacio, S., & Cifuentes, Y. D. M. S. (2020). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital en Educación Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 932-961. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801877>

# Prácticas efectivas de supervisión: experiencia, acompañamiento y reflexión en la formación de psicólogos escolares

## *Effective supervision practices: experience, coaching and reflection in the training of school psychologists*

María Fernanda **Poncelis-Raygoza**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Psicología  
División de Estudios de Posgrado e Investigación  
Av. Universidad No. 3004, Col. Copilco Universidad, Coyoacán, 04510, Ciudad de México  
MÉXICO

correos electrónicos [psininos@psicologia.unam.mx](mailto:psininos@psicologia.unam.mx)

Artículo recibido: 17 de marzo de 2021; aceptado: 25 de agosto de 2021.

### RESUMEN

Los supervisores son responsables de que el estudiante realice su práctica dentro de las normas éticas y estándares profesionales, y su papel resulta crucial en la adquisición de competencias de los estudiantes ya que modela, retroalimenta y promueve la reflexión sobre la experiencia que se está viviendo o sobre lo que se está haciendo. El objetivo de este documento es describir la importancia de la supervisión en escenarios formativos y auténticos a través de la experiencia, acompañamiento y reflexión que se generan a través de prácticas efectivas de supervisión en la formación de psicólogos escolares. Durante el desarrollo del documento se habla de lo que implica la formación en escenarios auténticos con supervisión experta, se describe el concepto y funciones del supervisor y se identifican una serie de prácticas efectivas de supervisión en la formación de los estudiantes.

### ABSTRACT

Supervisors are responsible for ensuring that students perform their practice within ethical norms and professional standards, and their role is crucial in the acquisition of student competencies since they model, provide feedback and promote reflection on the experience being lived or on what is being done. The objective of this paper is to describe the importance of supervision in formative and authentic settings through the experience, coaching and reflection that are generated through effective supervision practices in the training of school psychologists. During the development of the paper we discuss what is involved in training in authentic settings with expert supervision, describe the concept and functions of the supervisor and identify a series of effective supervisory practices in the training of students.

**Palabras clave:** prácticas supervisadas, acompañamiento, supervisión, formación del psicólogo escolar

**Key words:** supervision in internships, coaching, supervision, school psychologists training

## INTRODUCCIÓN

La oportunidad que tienen los alumnos de formarse en un escenario auténtico les otorga una experiencia única al tener que integrar los conocimientos que van adquiriendo en los seminarios teóricos a cuestiones prácticas en las que se van suscitando una serie de acontecimientos y situaciones que solo se dan en el día a día y en un contexto real. Conforme los alumnos se van formando van desarrollando una serie de habilidades y actitudes que les permitirá desenvolverse de manera oportuna en el ámbito profesional.

Particularmente los psicólogos escolares quienes son formados para prestar servicios a escuelas y a las familias para mejorar la competencia y bienestar de los niños, incluida la promoción de entornos de aprendizaje seguros y efectivos, la prevención de problemas de comportamiento y de aprendizaje, respuesta a las crisis y la mejora de la colaboración familia-escuela (National Association School Psychologist, 2010), requieren tener esta experiencia en diversos ámbitos educativos que les faciliten el desarrollo de la competencias que se requieren para realizar las acciones mencionadas.

La psicología escolar se ha ido involucrando en un conjunto diverso y complejo de roles que pueden incluir intervenciones individuales y sistémicas, estrategias proactivas de desarrollo emocional y conductas prosociales, la integración de apoyos académicos y conductuales, la intervención temprana, intervención en crisis, monitoreo del progreso basado en datos, evaluación psicológica integral, así como el establecimiento de redes con recursos comunitarios (Reschly, 2008; Department of Education Western Australia, 2015).

Al trabajar en un entorno educativo, además de enfocar su atención a niños y jóvenes, los psicólogos escolares aplican sus conocimientos tanto de psicología y educación durante la consulta y la colaboración con otros, para prestar servicio a padres, educadores, y otros profesionales para generar entornos sociales y ambientes de aprendizaje adecuados para todos los niños, toman decisiones efectivas utilizando la evaluación y recopilación de datos. Los psicólogos escolares participan en servicios específicos para estudiantes, así como en las intervenciones directas e indirectas que se centran en las habilidades académicas,

el aprendizaje, la socialización y la salud mental (Department of Education Western Australia, 2015).

El fundamento clave de todos los servicios de los psicólogos escolares son la comprensión de la diversidad en el desarrollo y el aprendizaje; la investigación y evaluación de programas; y la legalidad, ética y la práctica profesional (National Association School Psychologist, 2010).

Diversas organizaciones como el Department of Education Western Australian (DEWA), American Psychological Association (APA) y la National School Psychologists Association (NASP), entre otras, han realizado un arduo trabajo que establece los principios de la psicología escolar, los dominios y competencias que la implican, describen sus programas de formación y hacen un especial énfasis al trabajo de supervisión que se debe de tener durante la formación en las experiencias de prácticas profesionales, pasantías y/o internados.

## PRÁCTICAS SUPERVISADAS: FORMACIÓN EN ESCENARIOS AUTÉNTICOS CON SUPERVISIÓN

Enfrentar al estudiante a situaciones en espacios de práctica le permite observar y ejercitar las funciones, normas, valores y premisas asociadas a su profesión, es decir, actuar el rol profesional. Esto se puede lograr a través de un modelo de formación in situ o escenario auténtico, caracterizado por una práctica reflexiva, innovadora y ética, que junto con el conocimiento disciplinar de la profesión, le dé elementos al alumno o profesional para la emisión de juicios, la toma de decisiones, la solución de problemas y el planteamiento de políticas y proyectos educativos destinados a diversas poblaciones y grupos de edad (Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006).

Tal como lo plantean Rodríguez y Seda (2013) se debe reconocer la importancia de enfrentar al alumno a problemas reales propios de su profesión, es decir, a situaciones donde el estudiante desarrolle las competencias propias de su carrera. Es posible “profesionalizar” diseñando contextos de formación flexibles en los que, de manera creciente, el alumno adquiera mayor autonomía en su proceso de formación profesional. Esto genera un proceso de participación o de comprensión en la práctica, en el sentido de que lo que se aprende está en relación con la historia y cultura

del contexto, con las relaciones con los otros, así como con los significados que el individuo construye en función de sus propios pensamientos, sentimientos y valores. Es un proceso de formación situado, contextual y mediado por una diversidad de símbolos, rutinas, reglas y normas que constituyen a los contextos específicos de formación, intencionalmente dirigido a la apropiación de un conjunto de saberes.

Las prácticas supervisadas en escenarios auténticos no se limitan a reproducir lo que de manera teórica se transmite en el aula, sino que tienen también como objetivo el desarrollo, entre otras cosas, de las competencias genéricas como: 1) comunicación oral y escrita, 2) liderazgo intelectual, 3) trabajo en equipo, 4) creatividad e innovación, 5) compromiso integral humanista, 6) discernimiento y responsabilidad (Castro y Núñez, 2016).

En un modelo de formación en la práctica desde una perspectiva integral se propone la asistencia del alumnado durante varias horas semanales a un escenario educativo natural, donde se desarrolla bajo la supervisión directa de un docente capacitado, un proyecto enfocado a la problemática y necesidades de las personas o grupos atendidos y sus contextos (Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006).

Por su parte, Macotela (2007) defiende la noción del practicante científico, el papel central del docente-profesionista y los modelos interactivos de formación para el ejercicio competente y competitivo. La formación de profesionales competentes exige el trabajo en escenarios auténticos bajo supervisión experta; es decir, sólo en situaciones reales puede formarse a los futuros profesionales a fin de que, en efecto, la formación ofrezca la posibilidad de una inserción fluida en el mercado laboral.

Hay que resaltar entonces que la formación en la práctica permite el desarrollo de habilidades profesionales y la construcción de estrategias personales y metodológicas para el trabajo en equipo, la interacción con profesionales de otros campos de conocimiento, la adquisición de actitudes de servicio y compromiso social, así como el modelamiento y vivencia de la ética profesional.

Al realizar la formación en escenarios reales, es necesario ofrecer una supervisión experta que gradualmente se desvanezca y tenga una organización flexible que se adapte permanentemente a los avances

disciplinarios y las demandas del contexto. A través de “aprender haciendo” los estudiantes tienen la oportunidad de integrar y compartir sus propias aproximaciones a las tareas, problemas encontrados, entendimientos y reflexiones en escenarios auténticos, siempre acompañados de un supervisor que promueva el desarrollo y ejercitación de competencias compuestas de conocimientos, habilidades y actitudes (Macotela, 2007)

La formación supervisada durante las prácticas debe ser una mediación de la profesionalización, entendida ésta como la capacidad, conocimiento y condiciones suficientes que, articulados sistemáticamente posibilitan una actuación profesional pertinente, efectiva y eficaz. Las prácticas profesionales supervisadas constituyen una manera de afrontar su formación diversificando los escenarios y enriqueciendo las competencias y significados de las cosas que van aprendiendo. Les permite a los estudiantes tomar contacto con la realidad para que se preparen como futuros profesionales, pero ha de posibilitar, a su vez, que esa experiencia sea rica formativamente y cumpla sus objetivos de aprendizaje (Zabalza, 2016).

Para Benatuil y Laurito (2015), los propósitos de las prácticas profesionales supervisadas son:

a) Como punto de unión entre la teoría y la práctica, proporcionando a los estudiantes oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para que apliquen el conocimiento, las habilidades y las actitudes desarrolladas durante sus cursos.

b) Como oportunidad para reflexionar sobre la experiencia y examinarla detenidamente a la luz del conocimiento que se posea en cada momento y circunstancia lo que convierte esa experiencia en aprendizaje y permite a los aprendices obtener beneficio de las situaciones en las que se encuentran,

Se debe agregar que también es básico el desarrollo de capacidades y habilidades sociales para actuar, compartir experiencias y dar respuestas pertinentes acordes con la realidad de los contextos en los que se involucran. Lo que aprender a convivir, aprender a compartir, aprender a ser (Martínez y González, 2010).

Para Zabalza (2011) las prácticas profesionales supervisadas son prácticas intensivas e integrativas cuya finalidad es la vinculación entre el mundo académico y el mundo profesional, mediante la integración de conocimientos teórico-prácticos que garanticen el

aprendizaje de los contenidos procedimentales –saber hacer- y de las reglas de funcionamiento profesionales.

Es necesario tomar en cuenta que la relación teoría-práctica constituye un aspecto fundamental para cualquier propuesta formativa: saber qué y cómo aplicar la teoría, saber qué y cómo intervenir. Es necesario identificar cómo contribuye el programa formativo al desarrollo del conocimiento profesional y qué otros aspectos pueden incidir en tal aprendizaje. Según identifican González, Fuentes y Raposo (2006), los estudios sobre la socialización profesional se sitúan en una perspectiva dialéctica y se dirigen al análisis y la valoración de las influencias que ejercen los diversos elementos, personales e institucionales, que configuran los procesos de formación profesional y se requiere analizar los cambios que ocurren durante el proceso de las prácticas.

Si se desea que las prácticas sean una ocasión para iniciar y promover el proceso de desarrollo profesional, deben organizarse de manera que los alumnos en formación reciban los apoyos necesarios para desarrollar todas sus competencias y fomentar su capacidad reflexiva.

Las prácticas profesionales supervisadas son fundamentales porque instrumentalizan los conocimientos adquiridos en las aulas y profesionalizan a los estudiantes (Puig, 2004). El alumno entrará en contacto con un servicio, una forma de trabajar, unas prioridades establecidas y una actitud personal y profesional (Romero y Alcaíno, 2014).

Las prácticas cumplen tres funciones esenciales en la preparación de psicólogos escolares, según refieren Steven, Stanley y Wilmoth (2004):

- Sirven como parte de la formación en el aula y el aprendizaje basado en la aplicación.
- Proporcionan una conexión entre la ciencia de la psicología escolar y la práctica basada en datos.
- Crean la oportunidad de que los estudiantes desarrollen su madurez profesional a través de la de una amplia base de competencias profesionales aplicadas y la exposición a diversos problemas que se presentan durante las prácticas.

Los objetivos de las prácticas consisten esencialmente en iniciar al estudiante en la actividad profesional y crear las condiciones que permitan desarrollar su experiencia de profesionalización. Para poder abordarse, deben estructurarse como mínimo en

tres áreas: el conocimiento respecto del campo de prácticas, del contexto en el que inciden y la tarea que realiza el profesional, los recursos materiales y la documentación. Un área no menos importante es la del aprendizaje de las actitudes y valores, de la autonomía y de la mejora personal (Puig, 2020).

Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006), plantean un modelo de formación en la práctica desde una perspectiva integral que implica la asistencia de los estudiantes durante varias horas semanales a un escenario educativo natural, donde desarrolla bajo la supervisión directa de un profesional capacitado, un proyecto enfocado a la problemática y necesidades de las personas o grupos atendidos y sus contextos. Dichos proyectos deben fundamentarse apropiadamente en la disciplina psicológica y la intervención que se realiza en el escenario y debe abarcar las siguientes etapas: inducción, detección, diagnóstico, programación o planeación, intervención, evaluación y comunicación. Los programas de intervención generados deben tener dos cometidos: la formación profesional del alumnado en habilidades de alto nivel y la promoción de la autogestión y la solución de problemas relevantes para las personas y grupos de referencia atendidos.

La adquisición de competencias mediante las prácticas profesionales supervisadas, otorga al estudiante un papel semejante al que desarrollará en su vida laboral permitiéndole un acercamiento al ámbito de trabajo, contando con un supervisor que observa y guía sus primeros pasos profesionales y las experiencias obtenidas de la actividad profesional, le permiten al estudiante asumir una responsabilidad real enfrentándose a problemas concretos, desarrollando realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar.

Además de todo lo anterior hay que agregar que la formación en la práctica permite el desarrollo de habilidades profesionales y la construcción de estrategias personales y metodológicas, también promueve el trabajo en equipo, la interacción con profesionales de otros campos de conocimiento, la adquisición de actitudes de servicio y compromiso social, así como el modelamiento y vivencia de la ética profesional.

Lo que hasta aquí se puede resumir de las prácticas supervisadas o la formación en escenarios auténticos, es



que permiten desarrollar comportamientos profesionales, sociales, interpersonales y éticos a través de oportunidades sistemáticas y estructuradas, con la perspectiva del practicante científico a través de la inducción, detección, diagnóstico, planeación, intervención, evaluación y comunicación, que generan modelos interactivos de formación y que permiten la reflexión de la experiencia a partir de la inmersión en escenarios auténticos. Es necesario tomar en cuenta las características del contexto en el que se está incidiendo, así como los recursos con que cuenta el psicólogo para ofrecer un servicio integral e integrado de manera adecuada, para lo que se requieren habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos y actitudes, siendo relevante que todo ello se realice bajo supervisión experta.

Se concluye este apartado comentado que las prácticas profesionales supervisadas juegan un papel muy importante en la formación del estudiante a nivel académico, profesional y personal, ya que no solo es llevar los conocimientos que se aprenden en los cursos a la práctica, sino que el estudiante va creando una identidad profesional, se va enfrentando a una realidad y va integrando la información, técnicas y estrategias a un contexto real, en el cual se enfrentará a diversas situaciones que tendrá que ir resolviendo, y este proceso lo llevará a cabo junto con su supervisor, quien le irá orientando, retroalimentando y acompañando durante su proceso de formación.

### **EL PAPEL DE LA SUPERVISIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO ESCOLAR**

La supervisión brinda una serie de oportunidades que enriquecen el proceso educativo como son: profundizar en conocimientos, hacer una reflexión constante, posibilidad de discutir metas individuales y poder evaluar su proceso de formación, desarrollar el autoconocimiento y desarrollar la autoevaluación (Méndez, 2011).

Es importante empezar comentando algunas de las definiciones encontradas, con el fin de poder comprender el concepto de supervisión durante el proceso formativo:

Para Lobato (2007), la supervisión es un método de desarrollo profesional, un intento sistemático de mejorar la calidad de la práctica profesional.

Gonçalves (2000) refiere que la supervisión es un

puente entre formación teórica y científica que se imparte en las universidades y las realidades prácticas y técnicas del entorno o escenario, con el fin de promover la participación objetiva de los estudiantes en situaciones profesionales en un área específica.

La supervisión se refiere a participar en un proceso relacional que proporcione seguridad, facilitando así el crecimiento profesional a través de la reflexión sobre la experiencia (Kennedy, Keaney, Shaldon y Canagaratnam, 2018)

Una definición particular para la supervisión como agente formativo de los psicólogos, la refiere la APA (2013), que la define como una práctica profesional que emplea una relación de colaboración que tiene componentes tanto de facilitación como de evaluación, que se extiende a lo largo del tiempo, y que tiene los objetivos de mejorar la competencia profesional y la práctica científica del supervisado, vigilar la calidad de los servicios prestados, proteger al público y proporcionar una función de guardián para el ingreso en la profesión. Este concepto lo enmarca en la supervisión realizada a todos los psicólogos del servicio de salud en las especialidades de psicología clínica, de asesoramiento y escolar.

La definición con la que se estará trabajando en este documento es la que señalan García, Cabrero, Seda, García y Martínez (2013), quienes describen la supervisión como un proceso permanente de acompañamiento gradual y continuado a los estudiantes, en el que, haciendo uso de diversas estrategias, se apoya a los alumnos en sus diferentes niveles de desempeño en relación con las competencias profesionales que están desarrollando.

A lo largo de las distintas definiciones, se puede identificar que la supervisión es un elemento de formación continua que se convierte en un sistema de apoyo y autocuidado profesional para reflexionar sobre la práctica y trabajar las dificultades laborales. La supervisión permite aprender de la propia experiencia durante el ejercicio de la tarea profesional.

Derivado de la revisión de estas definiciones se pueden identificar dos ejes de la supervisión: formativo y colaborativo. La parte formativa tiene que ver con los recursos o estrategias compartidas por el supervisor para que el estudiante desarrolle las competencias esperadas durante su formación. El componente colaborativo tiene que ver con la parte de reflexionar

junto con el estudiante sus experiencias durante la práctica como parte de su proceso de formación. Zabalza (2003) puntualiza que es necesario contar con momentos de reflexión sobre la experiencia que se está viviendo, tener la posibilidad de hablarla, de mirarla desde fuera, de reestructurar los conocimientos, las actividades, las emociones, etc.

La supervisión es un proceso planificado que tiene como objetivo contribuir a formar personas más competentes para el ejercicio profesional, que supone la adquisición y el desarrollo de conocimientos (saber), de habilidades y destrezas (saber hacer) y de actitudes positivas para el ejercicio profesional (saber ser) (Berasaluze y Ariño, 2014). Estos mismos autores plantean como objetivos vinculados a la supervisión: Mejorar la relación con los usuarios (personas a quienes se brinda el servicio profesional), descubrir los obstáculos en el ejercicio de la profesión y colocar al estudiante en el centro de la práctica profesional, y todo ello mediante la orientación, la formación y el apoyo. Adicional a ello también está la sistematización de experiencias de cara a la construcción de conocimiento, dando lugar a una continua y permanente reconstrucción de la identidad profesional.

Por su parte (Harvey y Struzziero, 2000) establecen que hay cuatro objetivos principales de la supervisión:

- a) Ofrece la oportunidad de que el supervisado mejore profesionalmente.
- b) Proporciona evaluaciones continuas de las fortalezas y debilidades profesionales de la persona supervisada.
- c) Vigila y protege el bienestar de los estudiantes a los que sirve la persona supervisada.
- d) Proporciona la estructura necesaria para ayudar a la persona supervisada a tener una formación profesional adecuada y ética.

La supervisión es esencial para proporcionar las oportunidades de capacitación necesarias para fortalecer la competencia profesional, las habilidades, la confianza, la objetividad, el funcionamiento interpersonal y la base de conocimientos. La supervisión también proporciona las herramientas para ayudar a los profesionales en formación a convertirse en agentes de cambio sistémico en diversos niveles del sistema, lo que repercutirá en la calidad de los servicios que prestan (Harvey & Struzziero, 2008).

La supervisión es una herramienta esencial de

enseñanza y formación de los psicólogos escolares que impacta no solo en el desarrollo profesional de los practicantes, sino también en la calidad de los servicios que proporcionan a los estudiantes, las familias y las escuelas (Newman, Simon, y Swerdilk, 2019).

A partir de lo anterior, destaca que la supervisión puede ser fundamental para facilitar el desarrollo, la expansión y mantenimiento de las habilidades profesionales necesarias para prestar servicios psicológicos escolares eficaces, tema que se ha ido investigando cada vez más en los últimos años. A partir de que McIntosh y Phelps (2000) sugirieron hacer más investigación respecto a la supervisión y las prácticas supervisadas en la psicología escolar, se han publicado ya muchos estudios en estos 20 años. Como lo identificaron Newman, Simon, y Swerdilk (2019), cuando realizaron un metaanálisis en el que revisaron la evidencia sobre la supervisión en la psicología escolar, para reflexionar en los pasos del entrenamiento, la práctica y la investigación sobre este tema. Encontraron 21 documentos de evidencia empírica y 16 conceptuales en un período de 2000 a 2017, y ellos fueron quienes identificaron que el interés por la práctica de supervisión y su investigación ha crecido en los últimos años.

Destacaron que en 2015, la *American Psychological Association* desarrolló las Directrices para la Supervisión, delineando siete dominios de competencia: competencia supervisora, diversidad, relación supervisora, profesionalismo, evaluación/evaluación/retroalimentación, problemas de competencia profesional y códigos reglamentarios, mismos que se describirán en apartados posteriores.

Newman, Simon y Swerdilk (2019), mencionan también que se han realizado otras revisiones sistemáticas respecto a la evidencia de los resultados de la supervisión. Una de estas revisiones fue la de Wheeler y Richards en 2007, quienes revisaron 18 estudios a partir de los cuales concluyen que la supervisión tiene un impacto en la autoconciencia, adquisición de habilidades, autoeficacia, orientación teórica. También reportan el metaanálisis realizado por Milne, Aylott, Fitzpatric y Ellis (2008), con una revisión de 24 investigaciones sobre supervisión, encontrando evidencia empírica de cómo contribuye de manera favorable en el aprendizaje.

De acuerdo con la revisión que realizaron Newman,

Simon y Swerdilk (2019) comentan que la supervisión en la formación del psicólogo escolar se considera crítica, desde la formación inicial hasta la práctica avanzada, y contribuye a la mejora general de la formación y al éxito profesional. Lo ideal es que todos los practicantes de psicología escolar reciban supervisión de campo durante su formación de pregrado y posgrado. Identificaron que se ha escrito mucho sobre las "mejores prácticas" en la supervisión de la psicología escolar, aspecto que también se describirá más adelante en este documento como prácticas efectivas.

Por otro lado, para que la función del supervisor sea más efectiva, se debe basar en modelo que le permitan estructurar sus acciones. Tal como lo proponen Simon, Cruise, Huber, Swerdlik y Newman (2014) quienes plantean el Modelo de Desarrollo/Ecológico/Resolución de Problemas (DEP, por sus siglas en inglés) que pretende conceptualizar, organizar y plantear tareas y funciones de supervisión de una manera que vincule la teoría, la investigación emergente y la práctica. Con este modelo se busca generar una práctica reflexiva y con objetivos claros, organizar tareas de supervisión, formar a los supervisores en la adquisición de competencias de supervisión, supervisar el compromiso y la participación a través de compartir el modelo con el residente.

El componente de **desarrollo** de este modelo comienza necesariamente con la evaluación de las habilidades y necesidades actuales de los estudiantes en todos los dominios descritos en el programa de prácticas. Este plan es construido conjuntamente por el supervisor y supervisado basado en las necesidades, fortalezas y metas.

La Evaluación formativa y sumativa se va llevando durante la formación a partir de las habilidades que tienen los residentes y van avanzando hasta una competencia independiente con el repertorio de habilidades necesarias en todos los dominios esenciales de la psicología escolar al concluir su experiencia de práctica.

Mientras la relación de supervisión sea exitosa a través del respeto mutuo entre supervisor y supervisado, el estudiante puede lograr un sano reconocimiento de las limitaciones, así como las fortalezas del funcionamiento del supervisor que

también se pueden ir comentando de acuerdo a las necesidades y expectativas del alumno. Se debe incluir la reflexión sobre el proceso de supervisión en el contenido de las sesiones de supervisión.

El componente **ecológico** aborda los múltiples contextos sistémicos que influyen en la psicología escolar y prepara al estudiante para intervenir dentro de contextos integrales.

El entrenamiento en psicología escolar ocurre en un contexto sistémico, diverso e integral. El entrenamiento basado en la práctica escolar estará influenciado tanto por lo que le ofrece el centro universitario como lo que guían las iniciativas educativas nacionales y estatales. Se deberá tomar en cuenta los sistemas comunitarios locales, la estructura y cultura escolar regional, institucional y del aula, así como las familias y el grupo de pares. Además, los psicólogos participan en una serie de temas transdisciplinarios que intervienen en los programas, las reglas y los procedimientos para apoyar a los niños, familias y docentes.

Dado este contexto diverso, las intervenciones basadas en la evidencia (EBIs, por sus siglas en inglés) deben adaptarse para los contextos individuales, de pares, de clase y de la comunidad. Ya no es suficiente entrenar a los psicólogos escolares para el servicio individual a los niños. Se debe capacitar a los estudiantes a conocer y emplear las EBIs para involucrar e influir en cada contexto del estudiante.

Conocer el marco de cómo se puede desarrollar mejores prácticas debe ir acompañado de aprender a lograr la implementación. A los alumnos se les enseña a evaluar *los recursos y las barreras del Sistema* para lograr un cambio y desarrollo saludable. Aprenden a proponer nuevas iniciativas, obtener apoyo, manejar la resistencia al cambio, implementar proyectos piloto, participar en consultas a nivel del Sistema, y sentar las bases que apoyen la implementación de diversos programas. El supervisor debe dirigir el desarrollo de estas habilidades, modelando, dando instrucción directa, generando práctica y tener prácticas de supervisión focalizadas.

El componente de **resolución de problemas** se centra en la toma de decisiones basadas en datos e intervenciones referidas en la evidencia de la gama de actividades de psicología escolar. Esto proporciona un esquema sistemático para abordar las necesidades de los estudiantes, la familia y la escuela.

La resolución de problemas respaldadas empíricamente es la actividad profesional central de los psicólogos escolares y en la que se debe enfocar la supervisión. Implica un análisis sistemático de factores individuales y contextuales que lleven a la generación de soluciones. Es necesario desarrollar sistemas de evaluación y monitoreo del progreso de los programas o acciones que se implementan dentro de escuelas para promover la intervención temprana y vincular los problemas identificados con la intervención basada en evidencias. La resolución de problemas comienza con una aplicación de estrategias de intervención apoyadas empíricamente. Su impacto se va monitoreando en relación con los datos iniciales, y las estrategias de intervención se revisan o modifican según sea necesario. La práctica eficaz de supervisión requiere la recopilación de datos que informe sobre la implementación de la información e incluye una evaluación con soporte empírico de las diversas estrategias que se están considerando.

Es necesario coordinar estrategias contextualizadas y sistémicas para el cambio, por lo que la experiencia de supervisión debe guiar la integración y la implementación durante todo el proceso de resolución de problemas. Los alumnos reciben asesoría y retroalimentación específica con respecto a su participación en equipos transdisciplinarios de resolución de problemas. Un enfoque central de la formación es el desarrollo habilidades para la creación de relaciones, trabajo en equipo y resolución colaborativa de problemas.

Desde este modelo, las sesiones de supervisión modelan sistemáticamente la toma de decisiones basadas en datos y la vinculación de la evaluación a las intervenciones basadas en evidencia.

El Modelo DEP proporciona un marco para organizar, implementar y monitorear las prácticas, la experiencia de supervisión y el desarrollo de la competencia de los estudiantes. Es congruente con los diversos roles y las mejores prácticas contemporáneas dentro de la psicología escolar y coincide con las demandas de entrenamiento de servicio profesional para guiar la práctica de supervisión. Este esquema flexible proporciona una estructura necesaria para la relación de supervisión y asegura la práctica reflexiva. Además de las aplicaciones específicas de cada caso, el modelo DEP puede proporcionar un marco conceptual

para los programas de formación (Simon et al, 2004)

efectivas es importante describir las características, cualidades y competencias que requiere el supervisor, así como las prácticas que realiza y las estrategias que utiliza para lograr una supervisión efectiva.

### **PRÁCTICAS EFECTIVAS DE SUPERVISIÓN**

En una investigación realizada por Atkinson y Woods (2007) identificaron factores que facilitan y que limitan la supervisión efectiva. A través de grupos focales con 93 psicólogos que han tenido la experiencia de supervisar la práctica que tienen los alumnos durante su formación como psicólogos, identificaron como factores facilitadores: a) una supervisión que ofrezca orientación, b) solución de problemas y apoyo adecuado a las necesidades del aprendiz, proporcionando retroalimentación lo más frecuente posible. Hablan también como un factor importante, la c) comunicación efectiva entre el supervisor y los estudiantes, siendo un aspecto central de la supervisión, d) el establecimiento de una relación de confianza y e) una asociación efectiva entre el supervisor y el supervisado. Es necesario proporcionar apoyo emocional por parte del supervisor, y reconocer que esto puede contribuir la formación. La supervisión permitirá desarrollar habilidades interpersonales específicas para la actividad profesional; le proporcionará las habilidades y conocimientos apropiados antes de que entre al ejercicio profesional para que se sienta preparado y tenga confianza; la supervisión les proporciona una experiencia de calidad a los aprendices y le proporciona al estudiante oportunidades sociales similares a las que tendría en su ejercicio profesional.

En cuanto a los factores que limitan la práctica supervisada, identificaron a) la falta de comunicación/claridad de la comunicación entre el supervisor y el supervisado; b) dificultades en la relación entre el supervisor y supervisado y c) la falta de capacidad para atender las necesidades de aprendizaje del estudiante; d) falta de tiempo para que el supervisor ofrezca apoyo a eventos inesperados, problemáticos o tareas "difíciles"; e) que la práctica se enfoque en las expectativas del centro de práctica y prioridades para el supervisor, sin tomar en cuenta lo que requiere o propone el supervisado; f) carga de trabajo poco realista o expectativas muy altas para el estudiante; g)



cuestiones relacionadas con la competencia o la confianza del supervisado; h) dificultades para trabajar con los interesados (por ejemplo escuelas, equipos multiinstitucionales); i) asuntos personales que surjan para el supervisor o supervisado durante las prácticas; j) cuestiones logísticas (por ejemplo, la falta de acceso a una oficina para el equipo, desconocimiento de la zona geográfica). También identifican como limitantes, k) cuestiones relacionadas con la idoneidad del supervisor, l) conflicto entre el papel, las expectativas y perspectivas del supervisor; m) un rango limitado de experiencias para el aprendiz.

Con lo anterior, los autores proponen un modelo el cual plantea como determinante la comunicación y el buen manejo entre el supervisor y el supervisado, proporcionando guía-monitoreo, solución de problemas y apoyo en su entrenamiento, identificando la supervisión como un sistema en un contexto particular. Se va monitoreando y guiando a través de la retroalimentación normativa (las expectativas), en la solución de problemas se enseña a través de la retroalimentación formativa (cómo lo lleva a cabo en la práctica) y en el apoyo se da soporte al estudiante a través de la retroalimentación restauradora o reparadora (cómo va viviendo la experiencia).

Los autores comentan que la supervisión facilita una práctica reflexiva y ofrece la oportunidad de tener ideas y perspectivas vigentes, actuales y frescas de acuerdo con el escenario donde se realiza el entrenamiento, establecimiento de retos, y a partir de la observación en la práctica recibir apoyo y retroalimentación. Concluyen que incorporar modelos efectivos de supervisión en el entrenamiento de los psicólogos integrado a un modelo de servicio psicológico, puede facilitar la integración del desarrollo de la supervisión y el servicio como un todo.

En un estudio realizado por Flanagan y Grehan (2011) en el que identificaron las características de los supervisores, y sus posibles necesidades, obteniendo la información a través de un cuestionario de 33 preguntas a 142 supervisores enfocados en la formación de psicólogos escolares. Ellos encontraron que no todos los supervisores tienen un entrenamiento formal en la actividad de la supervisión. Esto lo compensan a través de actualizarse leyendo artículos de supervisión, discutir su supervisión con otros supervisores y así ir mejorando su función. La experiencia y los años que fungen como supervisores también les va permitiendo ir mejorando

su práctica de supervisión. Por lo mismo que no todos tienen un entrenamiento formal, utilizan una variedad de métodos. Especifican que el supervisor requiere entrenamiento no tanto en términos de enseñar y supervisar, si no considerar la etapa en la que están los estudiantes y sus necesidades.

Pese a esta situación, el tener clara la información sobre las competencias que debe tener y las prácticas que realiza, es de ayuda para el supervisor, destacando que la supervisión debe realizarse mediante un proceso continuo, positivo, sistemático y proceso de colaboración entre el psicólogo escolar en formación y un supervisor de psicología escolar.

Los supervisores deben tener conocimientos sobre la supervisión y ser hábiles en su práctica, así como competentes y experimentados en la prestación de servicios psicológicos escolares, con el fin de:

- a) promover altos estándares profesionales y éticos
- b) garantizar la prestación de servicios adecuados y basados en la evidencia a los niños y jóvenes,
- c) proporcionar oportunidades de reflexión y evaluación constructivas (NASP, 2018)
- d) promover un crecimiento efectivo y una práctica profesional ejemplar en todos los roles y funciones de los psicólogos escolares,
- e) proteger el bienestar de todos los usuarios,
- f) salvaguardar la profesión mediante la supervisión y el acompañamiento
- g) empoderar a los supervisados para que desarrollen habilidades de autocontrol,
- h) promover el autocuidado (Simon et al, 2014)

La supervisión efectiva no es un proceso fácil, requiere una comunicación sensible y oportuna entre el supervisor y el supervisado. Significa saber cuándo hay que corregir y cuándo hay que apoyar, cuándo hay que enseñar directamente y cuándo hay que dejar que el estudiante aprenda por sí mismo.

Para fomentar la confianza al mismo tiempo que se proporciona una retroalimentación se requiere paciencia, conocimiento del estilo de aprendizaje del estudiante y una gestión cuidadosa de la relación entre el supervisor y el supervisado. Un interés genuino en el desarrollo del estudiante en prácticas debe ser la base de todas las actividades de supervisión.

También, hay que considerar que el supervisor debe crear un entorno óptimo que incluya: apoyo y



seguridad; discusión de temores y ansiedades; evaluación seguimiento continuos; desarrollo de la identidad profesional; paso de una estrecha supervisión a una creciente autonomía y acceso diversas oportunidades de formación.

Otro elemento de mucha relevancia para tener una supervisión efectiva es la comunicación continua y permanente en la resolución de problemas que son la base de una experiencia de prácticas productiva. Estas actividades requieren una clara conciencia de las posibles diferencias de personalidad, culturales y/o estilos de comunicación, así como cuestiones relacionadas con el poder, la confianza y las diferencias de opinión.

De manera más particular, a continuación, se describen una serie de actitudes que se requieren para que el supervisor pueda realizar la supervisión (Falender, Sharfranske y Ofek, 2014) y que le sirven de ruta de trabajo y análisis durante la formación en la práctica de los estudiantes:

- Reconocer y apreciar responsabilidad tanto del usuario como del supervisado.
- Valorar los principios éticos.
- Demostrar respeto por el supervisado y el usuario.
- Valorar la práctica autorreflexiva, incluyendo la autoevaluación y el reconocimiento de los propios límites.
- Apreciar y capacitar a la persona supervisada, según corresponda, apoyando y fomentando su desarrollo, incluida la identificación de los puntos fuertes y la eficacia de la persona supervisada.
- Valorar y expresar respeto por el proceso de supervisión y la competencia del supervisado

Por su parte, Crespi y Gill (1999), describen 10 habilidades de supervisión en la psicología escolar, a partir de las cuales mencionan que el supervisor debe ser capaz de:

1. Describir los principales modelos de prestación de servicios psicológicos escolares.
2. Articular un modelo personal de supervisión, a partir de los datos existentes, de los modelos de supervisión y de una orientación práctica preferente de la evaluación, así como de la interrelación directa e indirecta entre las intervenciones
3. Observar y describir las relaciones entre el practicante, el supervisor y el sistema escolar.

4. Monitorear, evaluar e identificar los problemas entre el supervisado, el supervisor y las relaciones del sistema escolar.

5. Utilizar una variedad de técnicas de supervisión para estructurar las sesiones de supervisión, identificar objetivos de intervención, resolver los problemas e implementar intervenciones de supervisión (por ejemplo, juego de roles, supervisión en vivo, supervisión de cintas de vídeo).

6. Abordar los distintos temas que surgen a partir de la supervisión de alumno.

7. Demostrar una conciencia y sensibilidad cultural, de género, étnicas, y cuestiones jurídicas relativas a la supervisión.

8. Practicar de acuerdo con las normas y principios de ética profesional.

9. Proporcionar a los estudiantes una filosofía de formación que describa modelos de prestación de servicios, competencias y experiencia en capacitación

10. Proporcionar información a los estudiantes respecto a su proceso su formación profesional.

Como parte de las prácticas efectivas, se retoma que la estructura y los métodos de supervisión deben ser delineados en un contrato de supervisión escrito que defina las funciones, las responsabilidades y los parámetros de la supervisión. En concreto, el contrato debe especificar las funciones de evaluación de la supervisión, incluidas las herramientas para controlar la calidad de la supervisión, la eficacia de la supervisión, la documentación de las sesiones de supervisión, la consideración de riesgos en las actividades profesionales, el establecimiento y seguimiento de objetivos durante la supervisión, así como las cuestiones relacionadas con la diversidad y las competencias multiculturales. También deben ser abordados los aspectos culturales del supervisor, el supervisado y el usuario durante la supervisión (NASP, 2018). Todo esto con la finalidad de tener claras las expectativas, acciones y prácticas que se tendrán durante la supervisión, cuestión que repercute principalmente en la relación entre el supervisor y el supervisado.

Adicionalmente, a partir del trabajo realizado por Falender (2014), se propone que una supervisión efectiva incluye:

- Formación de una sólida alianza de supervisión
- Desarrollo de un contrato de supervisión

- Apoyo a la persona supervisada en la autoevaluación de competencias y la construcción de objetivos y tareas para la supervisión
- Seguimiento continuo del progreso y el desarrollo de la persona supervisada, y retroalimentación constructiva y positiva relacionada con los objetivos y las competencias
- Evaluación formativa y sumativa con transparencia para que el supervisado conozca la valoración de los supervisores y no haya sorpresas
- Identificación y reparación de las tensiones y rupturas de la alianza
- Respeto a la multiculturalidad y la diversidad mediante de la visión del mundo del usuario, del supervisado y del supervisor
- Gestión de los supervisados que no cumplen los criterios de rendimiento
- Evaluación de los resultados de la supervisión y del usuario
- Consideración de los aspectos legales y éticos de la supervisión
- Promoción del autocuidado.

Debe tenerse en cuenta que una supervisión efectiva ayuda a los alumnos a participar satisfactoriamente en su experiencia y adquirir competencias para llegar a ser profesionales capaces de tener un impacto positivo en los niños, jóvenes y sus familias.

Siguiendo los *Standards for Graduate Preparation of School Psychology (NASP, 2010)* y la *Best practice guidelines for school psychology intern field supervision and mentoring (NASP, 2014)*, se crearon los lineamientos para la práctica adecuada de la supervisión en escenarios de práctica, en el cual establecen que un supervisor efectivo debe:

- Demostrar compromiso de supervisar al residente
- Ayudar a obtener al residente a obtener recursos, soporte, y experiencias necesarias para complementar los requerimientos y ser exitoso.
- Establecer una fuerte relación de trabajo con el residente y el programa de entrenamiento
- Modelar y promover practicas adecuadas y principios éticos

- Usar y potenciar un modelo basado en objetivos y solución de problemas
- Determinar el nivel de desarrollo de los residentes y adaptar los seminarios y la supervisión en estos niveles.
- Evaluar el desempeño del interno, y proporcionar retroalimentación
- Demostrar sensibilidad y habilidad para trabajar con la diversidad
- Promover una transición efectiva del residente de la práctica a su ejercicio profesional autónomo

Las prácticas efectivas consideran las fases y los procesos en la conducción de la supervisión, así como el entrenamiento, características y componentes conductuales del supervisor.

En su propuesta, Borders (2014) establece como prácticas efectivas:

- Supervisión inicial (preparación para la supervisión): Contrato, expectativas y responsabilidades, facilitando la alianza de trabajo.
- Establecimiento de objetivos
- Dar retroalimentación constructiva, basado en una parte en la observación directa.
- Conducir la supervisión (modalidad, frecuencia)
- Establecer la relación de supervisión (seguridad, confianza)
- Consideraciones éticas (consentimiento informado, límites de confidencialidad y parámetros de evaluación)
- Documentación (registro de información, notas, grabaciones)
- Evaluación (observación, comunicación, autoevaluación, autorreflexión)
- Formato de supervisión (individual o grupal)

Un supervisor debe poseer: habilidades interpersonales favorables como (empatía y autenticidad); conocimiento y experiencia en la supervisión; una estructura de supervisión efectiva con un conjunto de objetivos concretos para el supervisado; que sea un apoyo y no un crítico, y que proporcione un balance efectivo entre la dirección y la autonomía.

Un supervisor efectivo demuestra apoyo y respeto por sus supervisados, tanto en la guía como en la conceptualización, promoviendo la autoevaluación en el supervisado. El supervisor es explícito en fijar objetivos y siendo claro en las expectativas y

retroalimentación, proporcionan un balance del supervisor entre soporte, respeto, habilidad, claridad y enseñanza.

## CONCLUSIONES

La práctica profesional supervisada incide y contribuye al proceso formativo del estudiante pues le permite ir más allá de los conocimientos teóricos y metodológicos, desarrollando capacidades y habilidades a través de experiencias acordes con la realidad del contexto en que incide. Esta profesionalización le va permitiendo al estudiante saber hacer, poder hacer y saber estar, y va adquiriendo competencias profesionales, interpersonales, éticas.

Para que esta práctica profesional supervisada sea oportuna uno de los componentes más importantes es el acompañamiento a través de las prácticas efectivas que realiza el supervisor las cuales generan una práctica reflexiva por parte del estudiante, y le va brindando una serie de oportunidades que van enriqueciendo su proceso educativo, volviéndose en un elemento de formación continua, un sistema de apoyo y autocuidado profesional. En la supervisión se tienen una serie de objetivos, principios y funciones que van delimitando su ejecución, los cuales es necesario tomarlos en cuenta para cubrir todas las posibilidades de la supervisión eficaz para el desarrollo del mayor número de competencias en el alumno.

Comprender que el supervisor acompaña el proceso formativo del estudiante, que le permite orientar al estudiante a mejorar su actuación profesional, considerando no sólo la parte académica, sino también la personal y la emocional y tomando en cuenta sus necesidades y propia experiencia.

Debe considerarse como esencial el papel del supervisor en la práctica supervisada ya que debe fortalecer en el supervisado el desarrollo, expansión y mantenimiento de las competencias profesionales, las habilidades, la confianza y el funcionamiento interpersonal. Para ello el supervisor debe tener la capacidad de ir identificando conocimientos, habilidades y actitudes que comprenden cada competencia a desarrollar en el estudiante, determinar el aprendizaje específico, establecer estrategias para promoverlas y evaluar su desarrollo. Durante este proceso es necesario considerar la relación de supervisión, la evaluación y retroalimentación, el tomar

en cuenta problemas de competencia profesional y consideraciones regulatorias, éticas y legales que implica la práctica de supervisión efectiva.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2013). *APA guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0*. Recuperado de: <http://www.apa.org/ed/precollege/undergrad/index.aspx>
- Atkinson, C. & Woods, K. (2007) A Model of Effective Fieldwork Supervision for Trainee Educational Psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 23(4), 299-316 doi: 10.1080/02667360701660902
- Benatui, D. y Laurito, J. (2015) El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada argentina. *PSIENCLA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, 397-410
- Berasaluze, A. y Ariño, M. (2014) De la supervisión educativa a la profesional. *Cuadernos de Trabajo Social*. 27(1), 103-113
- Borders, D (2014) Best practices in Clinical Supervision: Another Setp in Delineating Effective Supervision Practice. *American Journal of Pycoterapy*. 68(2), 151-162
- Castro, L. y Núñez, M. (2016) Diagnóstico del Proceso de Trabajo de las Prácticas de Campo Supervisadas en el Currículum de Psicología de la Universidad Iberoamericana Puebla. *Salud y Administración*, 3(7), 49-59
- Crespi, T. y Gill, P. (1999) Practicum and Internship Supervision in the School. *The Clinical Supervisor*, 17(2), 113-126, doi.org/10.1300/J001v17n02\_07
- Department of Education Western Australia (2015) *Competency framework for school psychologists*. Western Australia: Department of Education
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. y Delgado, G. (2006) Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*. 35(1), 11-24
- Falender, C. (2014) Clinical supervision in a competency-based era. *South African Journal of Psychology*. 44(1) 6-17. doi 10.1177/0081246313516260
- Falender, C., Shafranske, E. y Ofek, A. (2014) Competent clinical supervision: Emerging

- effective practices. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(4), 393-408, doi: 10.1080/09515070.2014.934785
- Flanagan, R. y Grehan, P. (2011) Assessing School Psychology Supervisor Characteristics: Questionnaire Development and Findings. *Journal of Applied School Psychology*, 27(1), 21-41, doi: 10.1080/15377903.2011.540504
- García-Cabrero, B., Seda, I. García, H. y Martínez, S. (septiembre de 2013). *La Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: Universidad de Valladolid, Segovia, España.
- Gonçalves, C. L. C. (2000). *Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: perspectiva e atuação de supervisores*. Tesis de Doctorado: Pontificia Universidade Católica de Campinas
- González, M., Fuentes, E., Raposo, M. (2006) De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*. 11-12(13), 277-294
- Harvey, V.S. & Struzziero, J.A. (2000). *Effective supervision in school psychology*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
- Harvey, V.S. & Struzziero, J.A. (2008). *Professional development and supervision of school psychologists: From school psychology supervisee to expert (2nd ed.)*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
- Kennedy, E., Keaney, C., Shaldon, Ch. y Canagaratnam, M. (2018) A relational model of supervision for applied psychology practice: professional growth through relating and reflecting. *Educational Psychology in Practice*, 34(3), 282-299, doi: 10.1080/02667363.2018.1456407
- Lobato, C. (2007) La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista psicodidáctica*. 12(1), 29-50
- Macotela, S. (2007) Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 12(2), 5-25
- Martínez, H. y González, S. (2010) Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. 35(3), 521-541
- McIntosh, D. E., y Phelps, L. (2000). Supervision in school psychology: Where will the future take us? *Psychology in the Schools*, 73, 33 – 38.
- Méndez, L. (2011). *Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial*. Madrid: Sanz y Torres
- Milne, D., Aylott, H., Fitzpatrick, H., & Ellis, M. (2008). How does clinical supervision work? Using a “best evidence synthesis” approach to construct a basic model of supervision. *The Clinical Supervisor*, 27, 170–190.
- National Association of School Psychologists. (2010) *Standards for Graduate Preparation of School Psychologists*. Bethesda, MD: Autor.
- National Association of School Psychologists. (2014). *Best Practices Guidelines for School Psychology Intern Field Supervision and Mentoring*. Bethesda, MD: Autor
- National Association of School Psychologists. (2018). *Supervision in School Psychology* [Position statement]. Bethesda, MD: Autor
- Newman, S., Simon, D. y Swerdilk, M. (2019) What we know and do not know about supervision in school psychology: A systematic mapping and review of the literature between 2000 and 2017. *Psychology in the Schools*, 56(3), 306-334. doi: 10.1002/pits.22182
- Puig, C. (2016). La supervisión en la acción social: una oportunidad para el bienestar de los profesionales. España: Universitat Rovir i Virgili
- Puig, C. (2020) El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*. 29, 57-72
- Reschly, D. J. (2008). School psychology paradigm shift and beyond. En Thomas, A. y Grimes, J. (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 17 – 36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Rodríguez, F. y Seda, I. (2013) El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos* 35(140), 82-99.
- Romero, M. y Alcaíno, V. (2014) Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: resultados en una muestra exploratoria. *Estudios Pedagógicos* 40 (2)321-340

- Simon, D. J., Cruise, T. K., Huber, B. J., Swerdlik, M. E., y Newman, D. S. (2014). Supervision in school psychology: The developmental/ecological/problem-solving model. *Psychology in the Schools*, 51(6), 636-646. doi: 10.1002/pits.21772
- Steven, J., Stanley, J. y Wilmoth, Ch. (2004) Competency-Based Pre-Internship Supervision of School Psychologists. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 177-189, doi: 10.1300/J001v22n01\_12
- Zabalza, M.A. (2003). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum. En Iglesias, M.L.; Zabalza, M.A.; Cid, A.; Raposo, M. (coords.). *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*. Memorias del VII Simposium Internacional sobre el practicum. Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. I. Jornadas de Formación de Tutores. Pontevedra: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (2011) El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43
- Zabalza, M. (2016) El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*. 1(1),1-23



# Riesgo académico: Un caso de la Educación Media Superior en México

*Academic risk: A highschool case in Mexico*

Mitzi **Hernández-Vergara**<sup>1</sup>  
Francisco **Aguilar-Guevara**<sup>2</sup>  
Claudio-**Carpio**<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Laboratorio de Análisis Experimental de la Conducta  
Avenida de los Barrios Número 1. Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México. C.P. 54090.  
MÉXICO

<sup>2</sup>Universidad Autónoma de Tlaxcala  
Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano  
Carr. Federal Puebla - Tlaxcala Km 1.5, La Loma Xicohtencatl, Universidad,  
90070 Tlaxcala de Xicohtencatl, Tlax.  
MÉXICO

correo electrónico: mitzihernandez@comunidad.unam.mx  
Tel. (+52) 5581085349

Artículo recibido: 28 de noviembre de 2021; aceptado 1 de diciembre de 2021.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal proponer una herramienta de evaluación del aprovechamiento académico, orientada a los planes curriculares de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en México. En el CCH los alumnos no aprenden lo que deberían aprender y no desarrollan las habilidades necesarias para el Nivel Superior de Educación. También, se ha observado que, en este nivel, los alumnos reprueban materias desde el primer semestre. Un elemento crucial para que los alumnos no aprendan y reprueben es la Cultura de Evaluación Sumativa en la cual están inmersos profesores y alumnos. Aquí se presenta el Inventario de Aprovechamiento Académico, diseñado para promover un sistema de evaluación claro, que permita la evaluación del desempeño estudiantil, no solo para asentar una calificación del rendimiento académico, sino que, también, permita identificar áreas de oportunidad para hacer ajustes a lo largo del curso en favor del rendimiento académico.

## ABSTRACT

The main objective of this work is to propose a tool for evaluating academic achievement, oriented to the curricular plans of the schools of the College of Sciences and Humanities (CCH) in Mexico. At CCH, students do not learn what they should learn and do not develop the skills necessary for the Higher Level of Education. Also, it has been observed that, at this level, students fail subjects from the first semester. A crucial element so that students do not learn, and fail is the Culture of Summative Assessment in which teachers and students are immersed. Here we present the Inventory of Academic Achievement, designed to promote a clear evaluation system that allows the evaluation of student performance, not only to establish a qualification of academic performance, but also to identify areas of opportunity to make adjustments to throughout the course in favor of academic performance.

**Palabras clave:** riesgo académico, aprovechamiento académico, psicología, evaluación, educación

**Key words:** Academic risk, Education, Psychology, Mexico.

De acuerdo con Guevara (2011), la educación es un mecanismo social que busca preservar, transmitir e innovar la cultura. Dado que la educación es un factor de desarrollo nacional, ha recibido mucha atención del estado mexicano, sin embargo, es evidente que la atención recibida no ha sido suficiente, puesto que las necesidades existentes siguen siendo primarias. Un ejemplo de tales necesidades es que aumente tanto la cantidad como la calidad de la enseñanza de las instituciones educativas (Aldrete, Valadez, Cabrera, Pando & Aranda, 2006; Aguilar, et al., 2018).

En el caso de México, la escolaridad mínima obligatoria es la Educación Media Superior (EMS), la cual obtuvo ese carácter hasta 2012 (INEE, 2018). La EMS está compuesta únicamente por el bachillerato, conocido popularmente como *preparatoria*. En el ciclo 2017-2018, se inscribieron 5,237,003 alumnos, de los cuales, 4,237,127 cursaron sus estudios en una escuela pública en modalidad escolarizada (SEP, 2018). En ese mismo ciclo, se reportó una cobertura del 78.5%, es decir, la proporción de alumnos atendidos en un nivel educativo con respecto a la demanda. Del total de esos alumnos inscritos, sólo el 66.6% egresó de ese nivel.

Distintas instituciones, de carácter público ofrecen formación a nivel bachillerato. Algunas de ellas cuentan con más de un sistema. Por ejemplo, el Instituto Politécnico Nacional ofrece las vocacionales; la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuenta con distintos planteles y planes de estudios, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el Bachillerato Tecnológico, entre otros.; la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), presenta dos tipos distintos de escuela, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

En el presente trabajo nos vamos a centrar en el CCH dadas las estadísticas alarmantes y las herramientas que se han generado que, parece, no son suficientes para solventar los problemas que representan las estadísticas que a continuación se presentan.

El plan de estudios del CCH (2016) plantea tres tipos de aprendizajes. El primero, *aprender a aprender*, busca que los alumnos puedan adquirir conocimiento individualmente, es decir, por cuenta propia. Por otro

lado, *aprender a ser*, pretende generar y/o desarrollar valores humanos: éticos, cívicos y artísticos. Finalmente, *aprender a hacer*, consiste en desarrollar habilidades que faciliten la práctica de los conocimientos.

El plan de estudios del CCH se estructura en cuatro áreas de estudio, a saber: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y lenguaje y comunicación. Estas áreas, son el reflejo de las necesidades que sustentaron la creación de los CCH, debido a que dichas áreas no se encontraban en la ENP (Carpio, et al., 2018).

Si bien, el CCH buscaba solventar algunas necesidades pedagógicas, con el tiempo, en este sistema educativo se han hecho patentes nuevas necesidades pedagógicas y de otros órdenes, debido a las cifras alarmantes que reportan. Por ejemplo, la mayoría de los alumnos que ingresaron en el ciclo 2014-2015, reprobaron cada vez más materias a medida que avanzaban los semestres. Al ingresar al último semestre existían casos de alumnos que reprobaron entre 31 y 37 materias de 36 totales establecidas en el plan de estudios. Además, la eficiencia terminal de los alumnos de la generación 2015 fue del 64% (Salinas, 2017).

Evidentemente, los efectos de la educación deficiente recibida en el CCH continúan en niveles educativos posteriores. Por ejemplo, se ha observado que el 70% de egresados de CCH, en el curso de la licenciatura o grado similar, reprueban al menos una materia, mientras que el porcentaje de egresados de otras instituciones, en este rubro, es del 19%. Además, el promedio de calificaciones de los alumnos de otras instituciones es mayor que el promedio de los alumnos del CCH (FESI- DGCCH, 2015).

En resumen, pareciera ser que los alumnos de CCH no desarrollan las habilidades y competencias necesarias, ni adquieren los conocimientos establecidos por el plan de estudios, lo que dificulta que a nivel licenciatura desarrollen las habilidades y competencias correspondientes. como resultado, de la universidad egresan profesionistas poco capaces para atender las problemáticas propias de su disciplina.

En este contexto, en el CCH se han desarrollado distintas estrategias y programas que intentan solventar los problemas mencionados, algunos de ellos son:

- Programa Institucional de Asesoría (PIA). Busca mejorar la calidad del aprendizaje, impartándose en los cinco planteles. Teniendo como misión proporcionar apoyo académico a los alumnos para disminuir las dificultades que se presenten durante el proceso de aprendizaje, realizando acompañamiento permanente de un asesor a lo largo de su trayectoria escolar (CCH, s/f).
- Programa Institucional de Tutoría (PIT). Es un programa de apoyo a la formación de los alumnos, con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje, así como evitar el rezago académico, busca cubrir lo que queda fuera de los cursos ordinarios (CCH s/f)
- Departamento de psicopedagogía. Brinda información y orientación educativa y psicológica a los estudiantes a lo largo de su estancia en el Colegio, para generar un adecuado desempeño escolar, así como en otros contextos de su vida. Para eso, el departamento genera distintos proyectos y eventos, tales como guía para padres, guía para elección de materias, entre otros (CCH, s/f).
- Programa de Seguimiento Integral (PSI). Tiene como objetivo brindar información que permita mejorar la toma de decisiones de los alumnos, manteniendo un vínculo entre alumnos, profesores y padres de familia (CCH, s/f).

Por otro lado, se debe considerar que los estudiantes al asistir o ser parte de un CCH, inmediatamente quedan inmersos en una cultura que puede explicar una parte de las estadísticas ya mencionadas: la Cultura de la Evaluación Sumativa (CES; Aguilar, et al. 2018). Como se ha mencionado, ni la Evaluación Sumativa, entendida como el tipo de evaluación que se lleva al final de un periodo en la que se asienta una calificación que, presumiblemente, denota el desempeño o nivel de dominio de algún tema por parte de un estudiante, ni la Evaluación Formativa, entendida como el tipo de evaluación constante enfocado a identificar áreas de oportunidad en el del docente o del estudiante con la intención de que cualquiera de los dos, o los dos, hagan los cambios correspondientes para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, son buenas o malas, convenientes o inconvenientes en sí mismas. Lo ideal

es que las dos se pongan en práctica con el objetivo de complementarse y promover un mejor desempeño en los estudiantes. La CES hace referencia a la práctica constante y arraigada de llevar a cabo la Evaluación Sumativa sin la Formativa. Aunque reconocemos que la CES no es privativa de los CCH, también reconocemos que está profundamente enraizada en las prácticas educativas del colegio en sus diferentes planteles.

Hasta ahora, los datos presentados acerca de deserción, rezago y abandono académico sólo permiten identificar a los alumnos en esa situación. De acuerdo con Carpio, et al., (2018), es posible y necesario hacer algo más que la identificación de los alumnos. Para ello, es necesario contar con indicadores más sensibles que permitan diseñar y ejecutar programas de atención eficaces, que a su vez obtengan resultados precisos. Así, el objetivo del presente escrito es realizar una propuesta de evaluación, una herramienta que permita la identificación y la promoción de habilidades de los alumnos de CCH en dos asignaturas específicas: Matemáticas y Química.

## INVENTARIO DE APROVECHAMIENTO ACADÉMICO

### *Modelo de Interacción didáctica*

Las interacciones didácticas ocurren entre el profesor, el alumno y un trabajo u objetivo disciplinar; son estructuradas a partir del criterio de ajuste a satisfacer (León, et al., 2011). Dependiendo de la manera en que se ajusten a los criterios o satisfagan los criterios, pueden desplegarse dos tipos de interacciones (Silva, et al., 2005):

- Habilidades: respuestas variantes respecto a su morfología funcional, es decir adecuarse a ciertos criterios específico.
- Competencias: tendencia a responder efectivamente en situaciones novedosas.

Ya se ha mencionado que los alumnos desde que ingresan al CCH, están en riesgo académico, además hay literatura que reporta que en primer semestre un poco menos de la mitad de la población educativa reprueba materias (Salinas, 2017). En ese sentido es importante y necesario intervenir desde primer semestre ya que una de las razones, aunque no la única, por la que los alumnos reprueban es porque efectivamente no aprenden (García, 2009).

Es por eso que, la herramienta que se propone para

la evaluación de dos materias que se imparten en el CCH durante primer semestre, es el *Inventario de Aprovechamiento Académico* (IAA), el cual tiene como objetivo: Que los profesores identifiquen los criterios que se han de satisfacer, planteados en los programas de Matemáticas I y Química I para que:

- Diseñen las situaciones que permitan a los alumnos el desarrollo de habilidades.
- Los alumnos cumplan los criterios de ajuste establecidos.
- Identifiquen el cumplimiento o no de criterios de ajuste por parte de los alumnos.
- Los resultados que el alumno obtenga del IAA, formen parte de la evaluación formativa y sumativa del curso de las materias Matemáticas I y Química I.

Existen dos versiones del IAA: Matemáticas I y Química I. La versión de Matemáticas I se subdivide en cuatro unidades y la versión de Química I se subdivide en 2 unidades. En cada una de esas unidades se establecieron las habilidades que el alumno debe desarrollar, de cada habilidad se despliegan los criterios a satisfacer que permitirán al docente identificar si el alumno cumple o no con el objetivo planteado en el plan de estudios y generar situaciones que promuevan el desarrollo de las habilidades. Se presentan ejercicios a manera de *ejercicios tipo*, diseñados para permitir al docente elaborar la cantidad que sea necesaria de nuevos ejercicios simplemente cambiando algunos valores a los ejercicios tipo y con base en esta acción, también se desarrollen exámenes, cuyos criterios serán los ya identificados en el IAA. En ese sentido, el profesor podrá realizar observaciones y proponer cambios respecto a las situaciones que promuevan el desarrollo de habilidades.

Como parte del diseño académico del IAA se sugiere que el docente lo utilice tres veces por unidad, partiendo desde la lógica de la evaluación sumativa y formativa. Hacerlo así permitirá que tanto el docente como los alumnos identifiquen las habilidades que faltan por desarrollar durante el curso y no sólo al final.

La propuesta metodológica del presente trabajo se enmarca bajo dos lógicas generales, descritas con anterioridad en este documento: la evaluación sumativa y formativa y el Modelo de Interacción Didáctica.

## CONTENIDO DEL IAA

En la Tabla 1 se presenta el ejemplo de la versión Química del IAA, en la cual se puede observar que hay tres columnas, en la primera *Objetivo*: se puede observar el objetivo planteado en el programa de la asignatura de Química I del CCH. En la segunda columna *Criterio*, son criterios de ajuste que se desarrollaron a partir de los objetivos establecidos en el programa. Finalmente, se presentan los *Ejercicios tipo* en la tercera columna, esos ejercicios se proponen para evaluar si los alumnos

Tabla 1  
Ejemplo de IAA Química

Versión: Química I		
Unidad 1		
Objetivo	Criterios	Ejercicios Tipo
Identificar usos del agua en la vida cotidiana y en la naturaleza, al reflexionar acerca de su importancia.	1) Seleccionar usos del agua. 2) Escribir al menos 3 oraciones que referian a la importancia del agua.	a) Selecciona cuáles son usos del agua: -Forman bicapas lipídicas en las membranas celulares - Eliminan el aceite -Contribuye a la organización macromolecular -Media en el reconocimiento de moléculas b) Escribe en mínimo tres oraciones la importancia del agua:
<b>OBSERVACIONES DEL PROFESOR</b>		

satisfacen los criterios de ajuste. Al final, se incluye un apartado de observaciones del profesor.

Por otro lado, en la tabla 2, se presenta el ejemplo de la versión del IAA Matemáticas. Se puede observar lo mismo que en la tabla 1, pero ahora los objetivos son del programa de Matemáticas I del programa del CCH, de los cuales se proponen los criterios de ajuste y ejercicios tipo de esa asignatura. También, al final se incluye el apartado de observaciones del profesor.

Tabla 2  
Ejemplo de IAA Matemáticas

Versión: Matemáticas I		
Unidad 1		
Objetivo	Criterios	Ejercicios Tipo
Comprender el significado de los números reales .	1) Seleccionar la definición correcta de los números reales. 2) Escribir los tipos de números reales. 3) Escribir ejemplos de números reales	a) De las siguientes definiciones, selecciona la que haga referencia a los números reales. - Aquellos números que poseen una expresión - Cualquier número que se usa para contar los elementos de ciertos conjuntos b) Escribe los dos tipos de números reales. Escribe un número real racional (Q) y uno irracional (I).
<b>OBSERVACIONES DEL PROFESOR</b>		

El profesor podrá realizar observaciones y proponer cambios respecto a las situaciones que promuevan el desarrollo de las habilidades. El tiempo o momento para aplicar el inventario y posteriormente realizar las observaciones y sugerir cambios, se lleva de acuerdo con la tabla 3, en la cual se puede observar que se aplica tres veces por cada unidad del programa de cada asignatura. Eso significa que, en el caso de matemáticas, las aplicaciones del IAA de la unidad 1 a la unidad 3, y en el caso de Química las aplicaciones en la unidad 1, refieren a una evaluación formativa, es decir, los profesores al sugerir cambios e identificar los criterios que satisfacen, los alumnos podrán estar a tiempo de generar cambios para que adquieran habilidades y a su vez, puedan obtener una calificación mayor. Por otro lado, la unidad 4 y unidad 2 de matemáticas y química, respectivamente, conforman la evaluación sumativa, la cual se realiza casi al final del semestre.

**Tabla 3**

*Momento de aplicación del IAA*

Materia/Unidad	Primera aplicación	Segunda aplicación	Tercera aplicación
<b>Matemáticas I</b>			
<b>Unidad 1</b>	10 horas de Unidad 1	20 horas de Unidad 1	30 horas de Unidad 1
<b>Unidad 2</b>	5 horas de Unidad 2	10 horas de Unidad 2	15 horas de Unidad 2
<b>Unidad 3</b>	5 horas de Unidad 3	10 horas de Unidad 3	15 horas de Unidad 3
<b>Unidad 4</b>	6.6 horas de Unidad 4	6.6 horas de Unidad 4	6.6 horas de Unidad 4
<b>Química I</b>			
<b>Unidad 1</b>	11.6 Horas Unidad 1	11.6 horas Unidad 1	11.6 horas Unidad 1
<b>Unidad 2</b>	15 horas Unidad 2	15 horas Unidad 2	15 horas Unidad 2

El uso de este inventario favorece que el docente identifique la necesidad de que los estudiantes realicen actividades extracurriculares para dominar los contenidos, tales como asistir a tutorías en el plantel. Así, el IAA facilitará identificar cuando sea necesario que el alumno asista a otros servicios que ya existen en el CCH y propiciará la efectividad de las actividades en tales servicios.

### CONCLUSIONES

El Inventario de Aprovechamiento Académico (IAA), permitirá que los profesores identifiquen criterios a satisfacer planteados en los programas institucionales de las materias Matemáticas I y Química I, y les permitirá diseñar situaciones que promuevan el

desarrollo de habilidades por parte de los alumnos, mediante la identificación del cumplimiento o incumplimiento de los criterios a satisfacer y que, así, el IAA coadyuve a la evaluación del curso.

Con base en los supuestos de los cuáles parte el IAA, se cree que puede marcar la pauta para la identificación del aprovechamiento académico de los alumnos de CCH ya que establece de manera homogénea los criterios a satisfacer, esto quiere decir que todos los alumnos serán evaluados de la misma manera. A su vez, las habilidades que los profesores deben promover y los alumnos desarrollar también serán las mismas. Los ejercicios tipo tienen como ventaja que los profesores pueden emplear el mismo tipo de pregunta, pero cambiando valores o cualidad, según sea el caso. Esta misma ventaja permite también desarrollar exámenes regulares e incluso exámenes extraordinarios.

La aplicación de este Inventario no cancela el apoyo que brindan los programas de apoyo del CCH, como las tutorías y asesorías, ya que, como apoyo adicional, también podría disminuir el caso de alumnos reprobados, que se han reportado como útiles también en niveles superiores (Sáiz & Román, 2006; Arcos & Fernández, 2011).

Así, se fomenta que los alumnos de CCH egresen con las habilidades necesarias para un desempeño ideal en la Educación Superior. A su vez, se probabiliza la disminución del porcentaje de alumnos en situación de bajo aprovechamiento académico.

Evidentemente el siguiente paso es la aplicación del IAA en los distintos CCH's para confirmar si logra evitar la actualización del riesgo académico en cuyo caso, sería deseable generar otros apartados para el IAA en los que se incluya a las otras materias que se imparten en primer semestre del CCH.

### REFERENCIAS

- Aguilar, F., García, D., Moreno, S., Chaparro, M., & Rodríguez, R. (2018). La evaluación sumativa y su impacto en el riesgo académico. En Carpio, Pacheco, Rodríguez y Morales (Eds.), *Riesgo académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones* (p. 49-66). México: UNAM-FESI. [https://www.academia.edu/41762279/Riesgo\\_Académico\\_Un\\_modelo\\_de\\_intervención\\_evidencias\\_y\\_extensiones](https://www.academia.edu/41762279/Riesgo_Académico_Un_modelo_de_intervención_evidencias_y_extensiones)



- Aldrete, M.G, Valadez, I., Cabrera, P., Pando, P. & Aranda, C. (2006). La práctica docente en la enseñanza de la educación para la salud en escuelas de Educación Básica de Guadalajara. *Revista de Psicodidáctica*, 2, 11-12.
- Arco, J.L & Fernández, F.D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudios del alumnado universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3360969>
- Carpio, C., Pacheco, V., Carpio, C., Morales, G., Canales, C., y Ávila, R. (2018). Atención al riesgo académico en el bachillerato. En Carpio, Pacheco, Rodríguez y Morales (Eds.), *Riesgo académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones* (p. 1-24). México: UNAM-FESI. [https://www.academia.edu/41762279/Riesgo\\_Acad%C3%A9mico\\_Un\\_modelo\\_de\\_intervenci%C3%B3n\\_evidencias\\_y\\_extensiones](https://www.academia.edu/41762279/Riesgo_Acad%C3%A9mico_Un_modelo_de_intervenci%C3%B3n_evidencias_y_extensiones)
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Plan de estudios. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/programasestudio>
- Colegio de Ciencias y Humanidad (s/f). Alumno. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/#alumno>
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala y Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (2015). Programa Institucional de Atención al Riesgo Académico (PAPIERA). México: UNAM.
- García, E. (2009). Comportamiento de los estudiantes irregulares frente a los exámenes extraordinarios. Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Guevara, Y. (2011). Fracaso escolar: investigación y propuestas de intervención. México: UNAM, FES Iztacala.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). La educación obligatoria en México: Informe 2018. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/>
- León, A., Morales, G., Silva, H., & Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (coords.) *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103) México: UNAM - FESI.
- Sáiz, M.C. & Román, J.M. (2016). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161.
- Salinas, J. (2017). Informe Gestión Directiva Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2017. Recuperado de: <http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/CCH-2017.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2018). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018. Recuperado de: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2017\\_2018\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf)
- Silva, H., Arroyo, A., Carpio, C., Irigoyen, J.J., & Jiménez, M. (2005). Teoría del desarrollo y comportamiento creativo: algunas evidencias experimentales. En Carpio e Irigoyen (Eds.), *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (p. 213-262). México: UNAM-FESI.

# **Diseño y elaboración de rúbricas para evaluar competencias de estudiantes de medicina en un Examen Clínico Objetivo**

*Design and elaboration of rubrics to evaluate competences of undergraduate students in an OSCE*

**Amilcar Alpuche-Hernandez**

**Juan Andrés Trejo-Mejía**

**Jorge Peña-Balderas**

**Armando Ortiz-Montalvo**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Secretaría de Educación Médica Facultad de Medicina  
Facultad de Medicina, Edificio B, tercer piso, C.U., Coyoacán, 04510 Ciudad de México  
MÉXICO

correos electrónicos: amkil72@gmail.com

andretreme@gmail.com

jo.rpb5@hotmail.com

aortizmontalvo@gmail.com

Artículo recibido: 23 de octubre de 2021; aceptado 30 de noviembre de 2021.

## **RESUMEN**

El presente trabajo tuvo como objetivo diseñar, elaborar y calibrar rúbricas para la evaluación de las competencias clínicas mediante un Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO). El tipo de estudio fue mixto exploratorio secuencial, en el que participaron 1076 alumnos del cuarto año de la Licenciatura de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM, se empleó en la fase cualitativa el Análisis Cognitivo de Tareas y en la cuantitativa estadísticas multivariadas para las 6 rúbricas resultantes. Los resultados señalan las rúbricas como un instrumento apropiado y congruente para evaluar la complejidad del desempeño de los sustentantes en un ECO.

## **ABSTRACT**

The objective of this work was to design, elaborate and calibrate rubrics for the evaluation of clinical competencies through an Objective Structured Clinical Exam (OSCE). The type of study was mixed exploratory sequential, in which 1076 students of the fourth year of the Bachelor of Surgeon of the Faculty of Medicine of the UNAM participated, the Cognitive Analysis of Tasks was used in the qualitative phase and in the quantitative multivariate statistics for the 6 resulting rubrics. The results indicate the rubrics as an appropriate and congruent instrument to evaluate the complexity of the performance of the supporters in an OSCE.

**Palabras clave:** Evaluación, ECOE, Aprendizaje, Rúbricas

**Key words:** Evaluation, ECOE, Learning, Rubrics

## INTRODUCCIÓN

El ECOE es considerado el estándar de oro en la evaluación de competencias en Educación Médica y en las Ciencias de la Salud. En sus inicios se utilizaban listas de cotejo<sup>1</sup>, (Harden *et al*, 1975) que tenían como inconveniente que registraban solo el acierto o error del desempeño de los sustentantes, de tal forma que se tenía una valoración objetiva restringida a puntuaciones discretas y en consecuencia dificultaban la realimentación graduada sobre las áreas de mejora para los sustentantes y autoridades educativas<sup>2</sup> (Cassese *et al*, 2017)

Posteriormente se agregaron escalas globales que daban cuenta de un continuo de puntuaciones para un comportamiento específico, el cual se presentaba con categorías que evaluaban la frecuencia de ejecución o el nivel de adecuación para el cumplimiento de la tarea. (Cassese *et al*, 2017)

Las escalas globales permiten tener una evaluación cercana al desempeño de la actividad médica profesional en escenarios similares a los reales cuando los reactivos que las integran corresponden a programas basados en la evaluación de objetivos de aprendizaje de un contenido temático (Furman *et al*, 2016) . Cuando se emplean para evaluar competencias no reflejan la complejidad de los comportamientos que se deben evaluar a los sustentantes, además de introducir sesgos en la valoración de los comportamientos evaluados, afectando a su vez el nivel de medición de los datos y en consecuencia las inferencias de los análisis estadísticos.

La alternativa es desarrollar rúbricas que expresen el comportamiento esperado, graduadas de manera que las puntuaciones alcancen un nivel de medición intervalar. Estas dividen la ejecución de una tarea en sus partes y proporcionan una descripción detallada de lo que constituye los diferentes niveles de desempeño aceptables o inaceptables para cada una de esas partes, su función principal es evaluar el desempeño (Levi, 2005; Brookhart, 2013). Las rúbricas analíticas describen el trabajo sobre cada criterio por separado. Por su parte las holísticas describen el comportamiento evaluado aplicando todos los criterios al mismo tiempo y permitiendo un juicio general sobre la calidad de la ejecución. Para una evaluación del tipo del ECOE, el formato de rúbrica apropiado es la holística en la cual la calificación es más rápida que con las rúbricas analíticas,

permite establecer diversos métodos psicométricos para obtener la confiabilidad entre evaluadores y facilita la obtención de puntuaciones para fines de evaluación sumativa (Brookhart,2013).

Para la elaboración de rúbricas holísticas se requiere de una estrategia que permita al evaluador determinar y graduar, con cierta precisión, los procesos y comportamientos relevantes que aportarán evidencia del nivel de desarrollo del aprendizaje del sustentante. Una estrategia derivada de la psicología cognitiva para la identificación de competencias para el desarrollo de instrumentos de evaluación educativa es el análisis cognitivo de tareas, este provee al evaluador de elementos para identificar la complejidad creciente en: a) los conocimientos a ser evaluados, b) las tareas criterio en las que serán evaluados, c) los procesos cognitivos hipotetizados que subyacen a la ejecución, d) los contextos de evaluación en los que las tareas implicadas serán evaluadas y e) las estrategias que permiten resolver las demandas planteadas por la evaluación (Castañeda, 2006).

Considerando lo antes expuesto en el presente trabajo se describe el proceso empleado para diseñar, elaborar y calibrar rúbricas holísticas para la evaluación de los aprendizajes en un ECOE de pregrado y tiene como pregunta de investigación la siguiente: ¿Las rúbricas obtienen valores psicométricos adecuados para su utilización como instrumento de medición en Exámenes Clínico Objetivo Estructurados?

## MÉTODO

El enfoque del estudio fue el de investigación mixta; este integra y complementa los planteamientos, estrategias y recolección de datos provenientes de los métodos de la investigación cualitativa y cuantitativa (Almalki, 2016; Creswell, 2014; Hamui, 2013). El diseño es secuencial exploratorio, en éste los hallazgos encontrados en la fase cualitativa mediante el proceso del análisis cognitivo de tareas, son seguidos por una fase de recolección cuantitativa de datos (Andrew *et al*, 2009), en la que se calculó la calidad psicométrica del instrumento.

Participaron 1035 estudiantes de la Licenciatura de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM de los cuales 673, fueron mujeres (65 %) y 362 (35 %) que concluyeron el cuarto año de la carrera correspondiente al internado médico.

Se diseñaron 4 estaciones correspondientes a medicina familiar, ginecología, medicina interna y pediatría con una duración de 15 minutos por estación. Cada estación estuvo compuesta por un paciente estandarizado, un profesor evaluador y el sustentante. Se emplearon tabletas electrónicas que contenían sus respectivas rúbricas.

Las rúbricas contenían cinco niveles de desempeño: excelente, bueno, suficiente, insuficiente y deficiente.

Como procedimiento en la fase cualitativa se trabajó en dos etapas. En la primera se realizó el diseño de las rúbricas en reuniones colegiadas integradas por un equipo de seis Médicos, y dos Psicólogos, los cuales emplearon la estrategia del análisis cognitivo de tareas (Castañeda, 2006) para revisar las competencias contenidas en el Diseño curricular del plan 2010 de la Licenciatura de Médico Cirujano (Almalki, 2016) y las escalas globales previas del ECOE. Como resultado de este proceso se redactaron las primeras versiones de las rúbricas en su versión holística. En la segunda etapa las rúbricas resultantes fueron analizadas por otro equipo colegiado integrado por seis Médicos especialistas con experiencia en la elaboración de reactivos de opción múltiple y considerando sus indicaciones se hicieron correcciones de estilo y contenido.

En la fase cuantitativa se presentaron las rúbricas para una evaluación de acuerdo entre jueces a 12 Médicos de los cuales 5 fueron Médicos generales y 7 Médicos con especialidad en medicina familiar. Se calculó el índice de acuerdo entre jueces con la prueba W de Kendall. Se obtuvieron seis rúbricas que tuvieron 4 opciones de respuesta para cada reactivo, que van de deficiente, insuficiente, suficiente a excelente. Finalmente, las rúbricas fueron usadas para evaluar la fase práctica de las Evaluaciones de Avance Académico III (EAA III) en la modalidad de ECOE, se calcularon sus valores psicométricos empleando los supuestos de la Teoría Clásica de los Tests.

## **RESULTADOS**

En la fase cualitativa se identificó, con base en el plan de estudios 2010, la macroestructura para las competencias (C) correspondientes al 4º año de la Carrera y que pueden ser evaluadas en la modalidad de ECOE del EAA III. Es la siguiente: 1) C1- Pensamiento crítico, juicio clínico, toma de decisiones y manejo de información; 2) C3- Comunicación

Amilcar **Alpuche-Hernandez**, Juan Andrés **Trejo-Mejía**  
Jorge **Peña-Balderas**, Armando **Ortiz-Montalvo**  
efectiva; 3) C4- Conocimiento y aplicación de las ciencias biomédicas, sociomédicas y clínicas en el ejercicio de la medicina; 4) C5- Habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación; 5) C6- Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales y 6) C7- Salud poblacional y sistema de salud, promoción de la salud y prevención de la enfermedad (Almalki, 2016).

Posteriormente se redactaron los reactivos que evaluaron los conocimientos, habilidades y las disposiciones asociados a cada paso. Como resultados se obtuvieron ítems que midieron la comprensión, aplicación y solución de problemas empleando el razonamiento clínico con sustento en la integración de las ciencias biomédicas. Para las competencias 1, 4 y 7 se elaboró un reactivo, 5 reactivos para la C3, 7 para la C5 y 3 para la C6.

Finalmente se identificaron los gradientes de complejidad basados en las demandas de procesamiento cognitivo generadas por las tareas que integran el ECOE del EAA III y se redactaron los descriptores para evaluar el desempeño deficiente, insuficiente, suficiente y excelente, mismos que volvieron a ser revisados con respecto de su contenido, pertinencia y claridad por Médicos que han participado como profesores evaluadores en el ECOE (Anexo 1)

En la fase cuantitativa se observó:

En el acuerdo entre jueces valores en la prueba W de Kendall que van desde .63 a .89 apropiados para este tipo de instrumento.

Posteriormente se aplicaron las rúbricas a una población de 1035 sustentantes del cuarto año de la Licenciatura de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM, en la modalidad de ECOE del EAA III en 4 estaciones de 15 minutos de duración en 10 sedes hospitalarias.

En el análisis de discriminación de reactivos, los ítems analizados para todas las rúbricas tuvieron puntajes de .000 de significancia bilateral.

Los valores psicométricos generales observados de las seis rúbricas indican una consistencia interna calculada con el alfa de Cronbach de .98. Con el fin de conocer la estructura de la prueba se efectuó un análisis de componentes principales, a partir de los datos observados en la matriz de coeficientes de las puntuaciones factoriales y para reducir el número de variables que tiene cargas altas en cada factor y a la vez

simplificar la interpretación de éstos, se empleó la rotación varimax con normalización Kaiser explicando en 4 factores el 78.21% de la varianza convergente en 6 iteraciones. La prueba de adecuación muestral registró valores KMO de .98 y una esfericidad de Barlett significativa al .000. Los resultados indican que de manera general las rúbricas poseen características psicométricas aceptables para la evaluación en la modalidad de ECOE del EAA III de las competencias del plan 2010 de la Licenciatura de Médico Cirujano.

Posteriormente se analizaron las tres rúbricas (C3, C5 y C6) que contenían más de un reactivo siguiendo el procedimiento mencionado, los resultados se presentan en la tabla 1, las competencias restantes (C1, C4 y C7) no pueden analizarse debido a que solo tienen un reactivo.

**Tabla 1**

*Valores psicométricos de la rúbricas del ECOE del EAA III*

Competencias	Estructura de la prueba interna		
	Consistencia Alfa de Cronbach	Varianza explicada %	Factores
C5	.97	77.82	3
C6	.92	87.28	1

Los datos obtenidos indican valores apropiados para la evaluación de la comunicación efectiva; las habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación y el profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales. Con respecto de las otras competencias se asume la probabilidad de contar con la misma calidad psicométrica considerando que en el análisis general las pruebas estadísticas no señalan que deban ser eliminadas, sin embargo, para constatar esta afirmación se realizó un análisis de regresión lineal múltiple usando como variables predictoras del modelo las seis rúbricas (RubC6 = C1, C3, C4, C5, C6 y C7) y como variable predicha el puntaje sumariado de las mismas seis rúbricas, ver tabla 2.

Los resultados indican que las seis rúbricas predicen el 100 % de la varianza del puntaje total sumariado. En consecuencia, se puede afirmar que cada una de ellas contribuye al puntaje global obtenido en el uso de estas en la evaluación de las competencias del plan 2010 de la Licenciatura de Médico Cirujano en la modalidad de ECOE del EAA III.

**Tabla 2**

*Predicción del puntaje sumariado de las seis rúbricas*

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustada	Estadísticos de cambio	
			Cambio en R <sup>2</sup>	Sig. cambio en F

Variables predictoras: (Constante), C3, C7, C6, C4, C1 y C5

Las consideraciones éticas se basaron en los criterios del consentimiento informado y la participación voluntaria de los sustentantes en el proceso.

## DISCUSIÓN

Los resultados en el diseño, elaboración y calibración de rúbricas para evaluar las competencias de alumnos de pregrado indican que el enfoque mixto de investigación proporciona elementos para obtener instrumentos de medición sensibles en la evaluación de competencias. El enfoque de investigación mixta proporciona un marco metodológico riguroso y a la vez integrador que genera datos estadísticamente significativos y con significado coherente con el contenido que se evalúa. Permite incluir estrategias que se complementan para transformar los datos en unidades de información así cómo acercarse con mayor precisión a la amplitud y complejidad de los fenómenos propios de la educación médica.

La evaluación formativa de un plan educativo con enfoque en competencias requiere trascender y complementar los exámenes objetivos con estrategias que acerquen a los alumnos a los contextos reales de actuación profesional, el ECOE es hasta ahora el estándar de oro de la evaluación de competencias en Educación Médica, el diseño de rúbricas holísticas es la siguiente generación de instrumentos de medición objetivos en el ECOE del EAA III.

El análisis cognitivo de tareas brinda un marco conceptual que responde a la necesidad de evaluar lo procesos de aprendizaje complejos inherentes a la Educación Médica, desde una perspectiva que incorpora los procesos y comportamientos propios de la educación superior, en la cual han prevalecido en la elaboración de instrumentos de evaluación enfoques taxonómicos como los (Miller, 1990; Bloom, 2012) apropiados para niveles de complejidad cognitiva menor a la que se manifiesta en el razonamiento clínico



Su aplicación en el diseño de las rúbricas permitió al equipo colegiado primero identificar las competencias pertinentes para ser evaluadas en el ECOE del EAA III y posteriormente representar los indicadores que las componen en los reactivos que operacionalizan los desempeños esperados en la comprensión, aplicación y solución de problemas empleando el razonamiento clínico con sustento en las ciencias biomédicas. Esto a su vez facilitó el diseño y selección de los casos para las estaciones que conformaron el ECOE del EAA III.

Los gradientes de dificultad obtenidos en el proceso colegiado recogen la experiencia profesional y académica de Médicos generales y con especialidad dando a las rúbricas cercanía con los distintos niveles de ejecución de la práctica profesional y científica de la Medicina, lo cual a su vez permite una realimentación útil y pertinente para los sustentantes y autoridades educativas.

Los resultados cuantitativos obtenidos son congruentes con los cualitativos.

El acuerdo entre jueces sobre las rúbricas diseñadas, se observaron niveles altos en el índice de acuerdo calculado con la prueba W de Kendall (valores de .63 a .89).

El análisis de discriminación de reactivos ( $\text{sig} = .000$ ) permite afirmar que las rúbricas diseñadas distinguen entre los diferentes niveles de desempeño de los sustentantes.

La consistencia interna observada tanto en el instrumento general como por competencias individuales presentan valores que señalan consistencia en la replicabilidad de los resultados (alfas de Cronbach de .92 a .98).

La estructura de la prueba manifiesta en el instrumento global y por competencias que las rúbricas se integran a partir de los casos diseñados para cada estación, estas mostraron el mismo número de factores que las estaciones en las cuales fueron evaluadas, éstas a su vez indican un patrón de respuesta explicado por el nivel de desempeño del sustentante. (Varianza explicada del 77.82 al 87.28 %).

Si bien tres de las competencias solo tuvieron un reactivo para ser evaluadas el análisis de regresión lineal múltiple indica que son parte esencial de la puntuación total del sustentante en el ECOE del EAA III ( $R^2$  ajustada = 1.0). Por lo tanto, se puede afirmar que las

### **Aportaciones a la educación médica**

La evaluación de las competencias es una tarea compleja por lo que se han utilizado diferentes instrumentos para evaluarlas en estudiantes de Medicina. Un aspecto importante para considerar es la confiabilidad de las calificaciones de los evaluadores en esta difícil tarea. Aun cuando la capacitación de los profesores es un elemento esencial en este proceso, en los inicios del ECOE en México se apreciaba que la utilización de listas de cotejo, aunque eran objetivas, no se traducían en una mayor confiabilidad interevaluador, (Egan *et al*, 2003). Estos resultados concuerdan con lo observado por varios autores en que la utilización de las escalas holísticas supera a las primeras para determinar no solo si los sustentantes realizaron tales acciones sino que tan bien las realizaron. Se ha observado que son más útiles para evaluar áreas como el juicio, la empatía, la organización del conocimiento y las habilidades técnicas (Cleave *et al*, 2001; Hodger, 2003). (Hay evidencia que sugiere que muestran una mayor confiabilidad interestación y mejor validez de constructo (Turner, 2008).

Además, ha hecho posible dar una realimentación más efectiva y puntual para los estudiantes obteniendo una mayor satisfacción en estos. Lo anterior impacta en la calidad de la información sobre el nivel de desempeño de los médicos en formación, facilitando el desarrollo de estrategias curriculares, pedagógicas y remediales que puedan fortalecer la formación médica.

### **CONCLUSIONES**

Los valores psicométricos obtenidos aportan evidencia suficiente para sustentar su calidad como instrumento de medición para las evaluaciones tipo ECOE.

El procedimiento realizado en la presente construcción de rúbricas para el ECOE del EAA III es una alternativa viable para retomar la experiencia académica y profesional de los médicos generales y con especialidades usando como base un análisis cualitativo que se acerca a los procesos cognitivos empleados en la práctica de la medicina y que puede ser verificado con procedimientos estadísticos rigurosos.

Las rúbricas holísticas son una opción para ser utilizadas como instrumento de medida en diferentes versiones de ECOEs, debido a que permiten al

evaluador tener una apreciación más clara sobre el desempeño que los sustentantes manifiestan en las estaciones.

### **Limitaciones del estudio**

Se requiere incrementar el número de reactivos para aquellas competencias que fueron evaluadas con uno solo, esto permitirá tener una mejor apreciación del desempeño de los sustentantes.

Si bien, el número de estaciones puede incrementarse con el fin de observar las competencias adquiridas por los sustentantes en otras áreas de la medicina.

### **Contribución de autoría.**

Amílcar Alpuche Hernández. Coordinación del diseño y elaboración de las rúbricas, análisis estadístico e interpretación de los resultados.

Juan Andrés Trejo Mejía: Diseño y elaboración de las rúbricas, logística del ECOE del EAA III e interpretación de los resultados.

Jorge Peña Balderas: Diseño y elaboración de las rúbricas, logística ECOE del EAA III Armando Ortiz Montalvo: Logística del ECOE del EAA III e interpretación de los resultados.

### **Agradecimientos**

A los Médicos de la Secretaría de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la UNAM Dra. Oliva Rocío Zacatelco Ramírez, Dr. Herman Sommer Cervantes, Dr. José Antonio Becerril Bárcenas, Dra. Rocío Carolina García Rivera, Dr. Carlos Abilio Sánchez Mojica y Dr. Agustín Mercado Arellano, por su participación en el proceso de elaboración de las rúbricas

### **REFERENCIAS**

Almalki S. (2016). Integrating quantitative and Qualitative data in mixed methods research – Challenges and benefits. *Journal of education and learning*, 5 (3):288-96.

Andrew S, Halcomb E.J, Kroll T & Neri M. (2009). Designs for mixed methods research. *Mixed methods research for nursing and the health sciences*. Oxford: Wiley-Blackwell. (pp. 31-49).

Bloom, B. y Krathwohl D. (2012). Major categories in the taxonomy of educational objectives. [citado: 10 de mayo de 2012], de [internet] Sitio web :

<http://krummefamily.org/guides/bloom.html>. 7.

Brookhart S. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. Alexandria Virginia: ASCD.

Castañeda, S. (2006). Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario: elaboración de exámenes y reactivos objetivos. *Evaluación del aprendizaje en educación superior*. México: UNAM. (pp. 3-27).

Cassese T, Ceccolini, B, Rockfeld F & Rosenberg I. (2017). Medical students review of formative OSCE scores, checklists, and videos improves with student-faculty debriefing meetings. *MEDICAL EDUCATION ONLINE*, VOL 22, 1324718.

Cleave H.D, Guest CB, y Morgan PJ. (2001). A comparison of global ratings and checklist scores from an undergraduate assessment using an anesthesia simulator. *Acad Med* .76:1053–1055

Creswell JW.(2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dankoski ME y Turner JL. (2008). Objective Structured Clinical Exams: A Critical Review. *Fam Med* 40:574–578.

Downie W, Harden R, Stevenson M & Wilson G. (1975). Assessment of clinical competence using objective structured examination. cited 2016 Sep 20, de 1(5955):447–51 Sitio web: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1115966>

Egan T, Frampton CM, Thompson F.M. & Wilkinson TJ. (2003). Objectivity in Objective Structured Clinical Examinations: Checklists Are No Substitute for Examiner Commitment. *Acad Med*.78:219–223.

Furman G, Grimaldo J, Martínez A, Martínez I, Olivares S, Sánchez M & Trejo J. (2016). Validez de la Guía Sintética del Evaluador para un ECOE en tres instituciones de educación médica. Cancún, México: Congreso Internacional de Educación Médica.

Hamui A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*. (pp.211-16.)

Hodges B, y Mcilroy JH.(2003). Analytic global OSCE ratings are sensitive to level of training. *Med Educ*.37:1012–1016.

Miller G. (1990). The assesment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*. (pp. 63-7).

Plan de Estudios 2010 Licenciatura de Médico Cirujano. Facultad de Medicina UNAM

## ANEXO 1

### GUÍA SINTÉTICA PARA EL EVALUADOR COMPETENCIA 5

#### 1. Habilidades en el interrogatorio

<p>A. Deficiente <b>Incoherente, desorganizado irrelevante sin relación</b> con el padecimiento actual del paciente</p>	<p>B. Insuficiente <b>Incompleto. Desorganizado.</b> No confiable, impreciso, <b>sin relación</b> con el padecimiento actual del paciente</p>	<p>C. Suficiente <b>Inconsistente</b> obtención de datos, <b>Incompleto, enfocado</b> al padecimiento actual del paciente</p>	<p>D. Bueno <b>Completo</b> pero <b>desorganizado, Orientado</b> al padecimiento actual del paciente</p>	<p>E. Excelente <b>Completo, organizado. Eficiente,</b> identifica sutilezas, Orientado al padecimiento actual del paciente</p>
---	---	---	--	---

#### 2. Habilidades en la exploración física

<p>A. Deficiente Exploración <b>irrelevante, inapropiada, desorganizada</b> incapaz de obtener datos, fallas mayores, <b>sin relación</b> con el padecimiento actual del paciente</p>	<p>B. Insuficiente Exploración <b>incompleta, desorganizada</b> incapaz de obtener datos, fallas mayores, <b>sin relación</b> con el padecimiento actual del paciente</p>	<p>C. Suficiente Exploración <b>apropiada Incompleta, Desorganizada</b> solo identifica hallazgos mayores., <b>enfocada</b> al padecimiento actual</p>	<p>D. Bueno <b>Organizada, enfocada,</b> pero incompleta, <b>Orientada</b> al padecimiento actual</p>	<p>E. Excelente <b>Ordenada, enfocada, completa y sistemática, orientada</b> al padecimiento actual del paciente</p>
---	---	--	---	--

#### 3. Estudios de laboratorio y gabinete

<p>A. Deficiente <b>Omite</b> solicitar exámenes complementarios cuando es pertinente o <b>solicita exámenes inapropiados</b> para el padecimiento actual del paciente</p>	<p>B. Insuficiente <b>Solicita e interpreta</b> de manera <b>inadecuada</b>, los exámenes de acuerdo al padecimiento actual del paciente</p>	<p>C. Suficiente <b>Solicita e interpreta</b> de manera <b>incompleta</b> los exámenes básicos de acuerdo al padecimiento actual del paciente</p>	<p>D. Bueno <b>Solicita e interpreta</b> los exámenes complementarios indicados para el padecimiento actual del paciente</p>	<p>E. Excelente <b>Solicita e interpreta</b> los exámenes complementarios <b>con mayor sensibilidad y especificidad</b> para el padecimiento actual del paciente</p>
--	--	---	--	--

#### 4. Habilidades diagnósticas

<p>A. Deficiente <b>No identifica</b> los elementos para establecer diagnósticos pertinentes al padecimiento actual</p>	<p>B. Insuficiente <b>Identifica algunos</b> elementos para establecer solo un <b>diagnóstico presuntivo</b></p>	<p>C. Suficiente <b>Identifica elementos</b> para establecer <b>solo un diagnóstico principal</b></p>	<p>D. Bueno <b>Identifica algunos elementos</b> y establece además un diagnóstico diferencial relacionado al problema</p>	<p>E. Excelente <b>Identifica muy bien</b> el problema y establece además <b>dos diagnósticos diferenciales relacionados</b></p>
---	--	---	---	--

#### 5. Plan preventivo-terapéutico (médico y/o quirúrgico)

<p>A. Deficiente <b>No sugiere el tratamiento adecuado</b> de acuerdo al padecimiento actual. <b>Omite referir</b> oportunamente al paciente al segundo o tercer nivel de acuerdo la normativa vigente.</p>	<p>B. Insuficiente <b>Sugiere un tratamiento básico</b> para el tratamiento del padecimiento actual <b>sin considerar</b> las características particulares del paciente <b>Omite referir</b> oportunamente al paciente al segundo o tercer nivel de acuerdo la normativa vigente.</p>	<p>C. Suficiente <b>Sugiere un tratamiento básico y adecuado</b> al padecimiento actual. <b>Refiere</b> al paciente al segundo o tercer nivel sin discriminar el nivel de atención apropiado.</p>	<p>D. Bueno <b>Sugiere un tratamiento adecuado al paciente y al padecimiento</b> actual. <b>Refiere</b> al paciente al segundo o tercer nivel de acuerdo la normativa vigente.</p>	<p>E. Excelente <b>Sugiere y explica el mejor tratamiento</b> y sus <b>posibles efectos secundarios</b> de acuerdo al padecimiento actual. <b>Refiere oportunamente</b> al paciente al segundo o tercer nivel con los requerimientos de la normativa vigente.</p>
---	---	---	--	---

#### 6. Evaluación por el paciente

<p>A. Deficiente <b>No saludó, no se presentó ni mostró respeto</b> durante la entrevista o exploración. <b>No utilizó</b> un lenguaje claro ni comprensible.</p>	<p>B. Insuficiente <b>Saludó, mostró respeto</b> durante la entrevista o exploración. <b>No utilizó</b> un lenguaje claro ni comprensible.</p>	<p>C. Suficiente <b>Saludó, se presentó y mostró respeto</b> durante la entrevista y exploración. <b>Utilizó</b> un lenguaje claro y comprensible</p>	<p>D. Bueno <b>Saludó, se presentó, mostró respeto</b> durante la entrevista y exploración. <b>Utilizó</b> un lenguaje claro y comprensible. <b>Generó</b> un ambiente confortable</p>	<p>E. Excelente <b>Saludó, se presentó y mostró respeto</b> durante la entrevista y exploración. <b>Explicó</b> el proceso de la consulta. <b>Propició</b> un ambiente confortable donde fui capaz de expresarme libremente. <b>Utilizó</b> un lenguaje claro y comprensible</p>
---	--	---	--	--

#### 7. Valoración global de los conocimientos y habilidades

<p>A. Deficiente <b>Falta de conocimiento y desarrollo</b> de habilidades de interrogatorio, exploración e interpretación para integrar el diagnóstico y manejo</p>	<p>B. Insuficiente <b>Manifiesta inconsistencia e incoherencia</b> entre sus conocimientos y habilidades de interrogatorio, exploración e interpretación de manera completa para integrar el diagnóstico y manejo</p>	<p>C. Suficiente <b>Demuestra</b> de manera ordenada y completa <b>conocimientos y habilidades básicas</b> de interrogatorio, exploración e interpretación para integrar el diagnóstico y manejo</p>	<p>D. Bueno <b>Demuestra</b> de manera ordenada y completa <b>consistencia y coherencia</b> en sus <b>conocimientos y habilidades apropiadas</b> de interrogatorio, exploración e interpretación para integrar el diagnóstico y manejo</p>	<p>E. Excelente <b>Demuestra</b> de manera ordenada, completa, <b>sistemática, y dirigida consistencia y coherencia</b> en sus conocimientos y <b>habilidades estratégicas apropiadas</b> de interrogatorio, exploración e interpretación para integrar el diagnóstico y manejo</p>
---	---	--	--	---

# Habilidad en resolución de conflictos, gestión escolar y competencia en lectura, estado del arte.

## *Conflict Resolution Skills, School Management and Reading Literacy, state of the art.*

Luis Alberto **Jiménez-Alcántara**

Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario UAEM Ecatepec  
Calle Jose Revueltas 17, Tierra Blanca, 55020 Ecatepec de Morelos, Méx., México  
MÉXICO

correos electrónicos: [lajimenez@uaemex.mx](mailto:lajimenez@uaemex.mx)  
Tel. (+52) 5557873626

Artículo recibido: 15 de junio de 2021; aceptado 19 de octubre de 2021.

### RESUMEN

El estado del arte se refiere al análisis de literatura sobre un tema con el objetivo de conocer su historia del desarrollo, las similitudes y disensos entre las investigaciones y propuestas para investigaciones futuras. El objetivo de este artículo es analizar las investigaciones sobre gestión escolar, entendida como una cualidad organizacional; habilidades directivas, con un enfoque en resolución de conflictos por parte del director y, por último, la competencia en lectura. El análisis indica que la gestión escolar se considera más propia de la industria que de la escuela y la investigación en habilidades directivas de resolución de conflictos se ha relacionado con el clima organizacional y el desempeño docente. Se concluye que es necesario hacer investigación acerca de la relación entre estas variables con la competencia en lectura que tradicionalmente se ha relacionado con las variables de ingreso (nivel socioeconómico y educativo de los padres) y metacognitivas.

### ABSTRACT

The state of the art refers to the analysis of literature on a topic with the objective of knowing its history of development, the similarities and disagreements between research and proposals for future research. The objective of this article is to analyze research on school management, understood as an organizational quality; management skills, with a focus on conflict resolution by the principal and, finally, reading competence. The analysis indicates that school management is more industry-specific than school-specific, and research on conflict resolution management skills has been related to organizational climate and teacher performance. It is concluded that research is needed on the relationship between these variables and reading proficiency, which has traditionally been related to income (socioeconomic and educational level of parents) and metacognitive variables.

**Palabras clave:** Resolución de conflictos, Gestión escolar, Competencia en lectura

**Key words:** Conflict resolution, School management, Reading proficiency and reading literacy.

Las escuelas son organizaciones en las que sucede la interacción de múltiples actores que persiguen objetivos similares, aunque no siempre tienen un camino en común. Los actores que participan del desarrollo de las actividades de las escuelas son, por supuesto, los alumnos, los padres de familia, los maestros, el personal administrativo y de apoyo y los directivos.

El papel del directivo y sus habilidades es un tema de constante preocupación en los círculos académicos (Ascón Villa et al., 2018; Bermúdez & Bravo, 2016). El desarrollo de las habilidades directivas del director también lo ha sido (Cameron & Whetten, 1983; Katz, 1974; Whetten & Cameron, 2011). Dado este interés en la figura del directivo y sus habilidades es que se presenta la necesidad de evaluar e intervenir en la función gerencial del directivo en las escuelas.

Con base en lo anterior, esta investigación del estado del arte se propone identificar las investigaciones acerca de lo que el APA ha definido como “el progreso de la investigación en la clarificación del problema o temática; resume las investigaciones previas; identifica relaciones, contradicciones, lagunas e inconsistencia en la literatura; y sugiere los siguientes pasos o etapas” (American Psychological Association, 2021).

Siguiendo la propuesta de Londoño (Londoño Palacio et al., 2016), se define la muestra documental de la siguiente manera: “Investigaciones acerca del rol del director y la gestión de la escuela en la competencia en lectura”

### **ESTADO DEL ARTE: HABILIDADES DIRECTIVAS**

La dinámica de las organizaciones indica que es necesario contar con un director de la organización, una cabeza que guíe y marque el rumbo de ésta. La actualidad incita a pensar en la figura de ese director, a veces desde el pensamiento clásico del liderazgo, a veces desde el concepto más moderno de directivo o administrador.

La base de este problema es que la industria y la academia se concentraron en buscar el estereotipo del administrador ideal dejando de lado la verdadera preocupación en torno a la realidad organizacional; “*what a man can accomplish.*” (Katz, 1974). La idea central de Katz es que los buenos administradores desarrollan sus habilidades mediante estudio y capacitación y estas

habilidades se manifiestan en la práctica y no en el perfil de la persona.

Además de identificar este conjunto de habilidades hay que diseñar estrategias instruccionales que permitan a las personas en el cargo de administradores desarrollar sus propias habilidades para hacerlas embonar en las necesidades de las organizaciones.

La idea que se puede desarrollar habilidades directivas en una persona para que cumpla con el rol de administrador de una organización es más efectiva que la idea antigua de encontrar un líder ideal entre la población.

El caso del director de escuela reviste particular importancia, ya que “si el director es realmente el segundo factor más importante en el aprendizaje del estudiante, veamos cómo podemos facilitar que funcione como tal” (Fullan, 2019).

A continuación, se abordará el tema acerca del desarrollo de la investigación en torno a la figura del administrador y las habilidades necesarias para la función administrativa, también se identificará la relación que existe entre los desarrollos de la función administrativa con la figura del director de una escuela. Más adelante, se analizarán las diferentes habilidades directivas que aparecen propuestas en la literatura enfocando la atención en uno de los usos que se espera se haga de dichas habilidades, la gestión del conflicto.

### ***El director escolar***

Al respecto de las escuelas se ha investigado acerca del liderazgo en los docentes y en los directivos como una herramienta del logro académico (UNESCO-OIE, 2012). En este sentido cobra relevancia un factor determinante de los logros de las escuelas; la directora o director<sup>1</sup>. El director es una figura central en el desarrollo de las actividades de la escuela, la investigación acerca de sus habilidades administrativas es escasa, debido a que se asume que la administración es un tema más relacionado con la industria y el ámbito empresarial que con las escuelas (Giménez Giubbani, 2016).

Sobre el director se ha investigado acerca de su impacto en el desempeño docente, identificando que pocos directores conocen sobre las habilidades directivas; se puede concluir que existe la necesidad de

<sup>1</sup> En adelante, simplemente “el director”.



desarrollar dichas habilidades en el director de escuela para potenciar su impacto (Bermúdez & Bravo, 2016).

También se ha investigado sobre las relaciones humanas que establece el director en la escuela (Castañedo & Ramos, 2020); acerca de las habilidades directivas y su relación con el liderazgo en la educación superior (Ascón Villa et al., 2018). De acuerdo con Whetten “las habilidades directivas consisten en conjuntos identificables de acciones que los individuos llevan a cabo y que conducen a ciertos resultados” (Whetten & Cameron, 2011). Considerando lo anterior, dichas habilidades son conductas ya que pueden ser observadas, y tales conductas conducen al logro de los resultados.

Diferentes autores se han dado a la tarea de investigar acerca de las habilidades directivas. Los estudios clásicos de Katz en 1955, su reedición en 1974 en el Harvard Business Review (Katz, 1974), su profundo impacto en el área de investigación sobre las habilidades directivas, sus constantes revisiones y adecuaciones, sus adaptaciones a los tiempos modernos, dan muestra de la importancia que en el área organizacional tiene la investigación y desarrollo de habilidades directivas.

### **Modelos de Habilidades directivas**

El enfoque de tres habilidades propuesto por Katz incluye las habilidades técnicas, humanas y conceptuales (Katz, 1974).

- Las habilidades técnicas son aquellas que le permiten la “capacidad de utilizar las herramientas, procedimientos y técnicas de una disciplina especializada, como necesitan el ingeniero o el médico, para efectuar lo que llama mecánica de su trabajo.” (Ascón Villa et al., 2018, pág. 7)
- Las habilidades humanas se refieren a la capacidad de trabajar con otras personas, motivarlos y entenderlos (Katz, 1974).
- Las habilidades conceptuales se refieren a la capacidad de ver a la empresa como un todo ; reconocer que cada parte de la empresa afecta a las demás, además de tener un panorama general de la competencia y de la comunidad (Katz, 1974).

Por otro lado, existen esfuerzos por compactar el modelo de habilidades

administrativas para hacerlo más accesible tanto a la investigación como para el desarrollo personal, prueba de ello es el modelo de Madrigal-Torres que en un inicio indica que cualquier directivo debe “entender, desarrollar y aplicar habilidades interpersonales, sociales y de liderazgo”(Madrigal Torres, 2009, pág. 2). Estas dimensiones generales de habilidades dan paso a su modelo de cuatro habilidades directivas que se resume a continuación.

- *Habilidades conceptuales en la organización.* Habilidad de entender a la empresa como un todo en conjunción con su entorno. Para su desarrollo es necesario que el directivo conozca: Organizaciones, administración, planeación estratégica y tenga conciencia social y global.
- *Habilidades técnicas y profesionales.* “Éstas se relacionan con la capacidad para poder utilizar en su favor o para el grupo los recursos y relaciones necesarios para desarrollar tareas específicas que le permitan afrontar los problemas que se presenten” (Madrigal Torres, 2009, pág. 4). Para poder llevar a cabo estas habilidades el directivo tiene que poseer conocimientos de una carrera profesional o, por lo menos, técnica.
- *Habilidades interpersonales.* Son habilidades necesarias para trabajar en grupo de forma colaborativa y cortés, para ayudar a otros a atender sus necesidades y lograr juntos los objetivos planteados. Para desarrollar esta habilidad es necesario que el directivo sea capaz de motivar, dirigir, negociar y delegar.
- *Habilidades sociales.* Se refiere a la capacidad de intercambiar experiencias en la convivencia humana, para su desarrollo es necesario que el directivo domine las habilidades sociales básicas y avanzadas, así como aquellas relacionadas con la expresión de sentimientos, afrontamiento del estrés, habilidades alternativas a la agresión y, por último, habilidades de planificación, esta clasificación propuesta por Nelly (2006, en Madrigal Torres, 2009) da cuenta de lo complejo que es el ambiente organizacional en cuanto a la comunicación e interacción con los otros.

Surge una problemática adicional al tema de las habilidades directivas, su desarrollo. Desde los años 80's del siglo pasado se han creado estrategias de

enseñanza y desarrollo de habilidades directivas. Uno de los modelos más notables en cuanto a su practicidad y amplia difusión global es el modelo de enseñanza de habilidades directivas durante la universidad de Cameron y Whetten (Cameron & Whetten, 1983; Whetten & Cameron, 2011). Dicho modelo incluye la identificación empírica de las habilidades directivas y posteriormente crea un sistema de enseñanza para su desarrollo.

Cameron y Whetten identificaron características de las habilidades directivas que tienen tanto con su forma de presentación como con su relación interna; y con su calidad de ser sujetas a procesos de enseñanza aprendizaje. Dichas características son las siguientes.

1. *Las habilidades directivas son conductuales.* Pueden verse y medirse.
2. *Las habilidades directivas son controlables,* los individuos pueden controlar y desarrollar las habilidades, incluso cuando para desarrollar sus habilidades requieran de la interacción con otros.
3. *Las habilidades directivas se pueden desarrollar.* Esto significa que cualquier persona puede mejorar sus habilidades directivas con la guía apropiada.
4. *Las habilidades directivas están interrelacionadas y se traslapan.* Lo anterior se refiere a que las habilidades no son unidimensionales, sino que cada una de las habilidades requiere de las capacidades que otra de éstas aporta al conjunto total.
5. *Las habilidades son en ocasiones contradictorias y paradójicas,* algunas de las habilidades parecen incompatibles entre sí, por ejemplo, habilidades en negociación parecerían incompatibles con las habilidades de gestión más directivas.

Señalan que un modelo de 5 pasos para el desarrollo de habilidades resulta más efectivo debido al apoyo empírico que encontraron para esa afirmación (Whetten & Cameron, 2011, pág. 14). Los pasos de su modelo de desarrollo de habilidades es el siguiente:

1. Evaluación de las habilidades actuales del estudiante.
2. Aprendizaje de habilidades con procedimientos validados empíricamente.
3. Análisis de habilidades mediante casos.
4. Práctica de las habilidades en un escenario simulado.
5. Práctica de las habilidades en un escenario real.

Producto de estas investigaciones Whetten y Cameron definieron las habilidades directivas como “aptitudes, roles y funciones que desempeña un Directivo destacado con habilidades gerenciales y le brinda técnicas para realizar una buena planificación y administración del tiempo y recursos para alcanzar los objetivos dentro de los plazos acordados” (Aguilar et al., 2020, pág. 33).

En su investigación se entrevistaron con 402 administradores reconocidos por ser directivos altamente eficaces y se les entrevistó para conocer cuáles son las principales razones de su éxito. De dicho análisis surge habilidades como comunicación, gestión de personal, influencia, formación de equipos y manejo de conflictos entre otras. De acuerdo con los autores, los directivos usan un conjunto de habilidades; personales, sociales e interpersonales (Whetten & Cameron, 2011). Este modelo de habilidades se resume en la tabla 1:

**Tabla 1.**  
Modelo de habilidades directivas propuesto por Whetten y Cameron

Habilidades personales	Habilidades Sociales
1. Resolución de problemas	1. Capacidad de delegar
2. Manejo de estrés	2. Liderazgo en el cambio
3. Desarrollo de autoconocimiento	3. Formación de equipos de trabajo

**Nota.** Elaboración propia a partir del modelo de Whetten y Cameron (2011)

Las habilidades en resolución de conflictos cobran particular importancia ya que se sabe que las escuelas tienden a reaccionar a los conflictos en lugar de anticiparse a ellos con un plan de acción estratégico (Giménez Giubbani, 2016). A continuación, se procede a definir el conflicto en las organizaciones y las habilidades en resolución de conflictos.

### Conflicto en las organizaciones

Los conflictos pueden definirse desde una perspectiva intraindividual o interindividual (Bilbao & Dauder, 2003). Siendo la primera una clasificación que da cuenta de “las respuestas incompatibles dentro del propio individuo” (Bilbao y Dauder, 2003, pág. 2); mientras que la segunda hace referencia a las situaciones conflictivas que surgen entre dos o más unidades, llámense estas individuos, grupos u organizaciones.

Es comprensible que lo anterior también se aplica a

la escuela ya que ésta“ se va haciendo con el tiempo y tiene su propia historia, determinada por su organización, estructura y el sistema relacional que entre ellas se establece” (Pareja Fernández, 2009, pág. 142). De esta realidad se colige que los conflictos en la escuela tienen su significación en la incompatibilidad inherente entre los intereses, perspectivas y valores que los miembros de la organización escolar representan.

El conflicto en sí mismo no es una amenaza para la escuela; sus formas de definirlo, abordarlo y resolverlo, en cambio, sí lo es. Es por ello por lo que las habilidades en resolución de conflictos por parte del director son fundamentales para el desarrollo de los objetivos educativos y se enfocará el análisis siguiente en tales habilidades.

Una de las habilidades directivas interpersonales, en este caso en particular, la habilidad en resolución de conflictos es una fuente de variabilidad que puede determinar el logro de resultados educativos. Aguilar señala que “cuando surgen dificultades. Por graves que sean, es fundamental que el jefe del equipo informe a sus colaboradores al respecto y que no trate de ‘maquillar’ la situación” (Aguilar et al., 2020, pág. 37).

Esta capacidad de enfrentarse a los conflictos es de particular interés para el estudio dado que la habilidad del director de evaluar, intervenir y dar solución a los conflictos que se presentan en la escuela puede contribuir a la estabilidad de la organización y al logro de resultados educativos; “el manejo de conflictos se considera, por especialistas del *management*, entre las habilidades principales que debe tener un directivo, en cualquier nivel que trabaje.” (Aguilar et al., 2020, pág. 38).

La habilidad en resolución de conflictos es definida por Whetten y Cameron como la “capacidad de diagnosticar las causas y seleccionar estrategias apropiadas de resolución de tal forma que se solucione el conflicto y no se dañen las relaciones” (Whetten y Cameron, 2011).

### **Análisis de la investigación en Habilidades directivas en las escuelas**

Producto de la revisión de las investigaciones empíricas en torno al tema de habilidades directivas, se encuentra una multiplicidad de variables y correlatos que son objeto de análisis. Se encuentran investigaciones que buscan encontrar relaciones entre

las habilidades directivas con el clima laboral, la satisfacción laboral del docente, las relaciones interpersonales, comunicación interna y diferencia de género.

Por ejemplo, Mann (1965, en Peterson y Van Fleet, 2004) realizó estudios en los que encontró que las tres categorías señaladas por Katz en 1955 tienen apoyo empírico. Gugliemino (1978, en Peterson y Van Fleet, 2004) encuestó a directivos, profesores de administración y gerentes en desarrollo y encontró que todos los grupos coincidían en la importancia presente y futura de las tres categorías de habilidades propuestas por Katz.

En una investigación de tipo no experimental correlacional que tenía por objetivo determinar si a menor presencia de habilidades directivas (siguiendo el modelo de Madrigal, revisado anteriormente) como liderazgo, formación de equipos de trabajo, motivación y manejo de conflictos se presentaba un clima laboral insatisfactorio. El resultado de la investigación confirma la hipótesis de que mientras menores sean las habilidades administrativas más insatisfactorio es el clima organizacional (Aburto & Bonales, 2011).

Masco (2018), desarrolló una investigación con el propósito de comprobar si hay correlación entre las Habilidades Directivas y Motivación Laboral en Docentes. La muestra fue constituida por 107 docentes de tres escuelas. Los hallazgos indican que existe relación positiva entre las variables Habilidades directivas y Motivación Laboral en Docentes.

Otra de las temáticas que se ha tocado en la investigación tiene que ver con las diferencias de género. Burke y Collins (2001) reportaron diferencias significativas en los estilos de liderazgo de hombres y mujeres.

De lo anterior se puede concluir que se ha buscado correlacionar las habilidades directivas con diferentes variables tales como el clima organizacional, el desempeño de los profesores, la calidad de las relaciones interpersonales; no fue posible identificar investigaciones que indaguen acerca de la relación entre las habilidades directivas y la competencia en lectura.

En torno a la habilidad específica de resolución de conflictos se ha identificado que la literatura previene acerca del riesgo inherente de aquellas prácticas que buscan ocultar, enmascarar o disimular el conflicto. De acuerdo con lo revisado si los directivos no se enfocan

en el diagnóstico y resolución de los conflictos las organizaciones que dirigen tienden a fracasar.

Es necesario, también, entender que la escuela requiere que se determinen sus formas de organización y manejo de recursos considerando su propia idiosincrasia, de forma tal que esté en condiciones de alcanzar los objetivos propuestos. A esta forma de organizarse se le conoce como gestión escolar.

### ESTADO DEL ARTE: GESTIÓN DE LA ESCUELA

La gestión escolar es una variable que en los últimos 20 años se ha convertido en importante tema de análisis e investigación en cuanto a su relación con la calidad y la posible incidencia que, junto a los factores culturales sociales y familiares de los alumnos, tiene en los resultados académicos.

La realidad actual, caracterizada por la aparición de la sociedad del conocimiento y los cambios políticos, culturales y sociales que el nuevo paradigma de la globalización implica, ha impactado a todas las instituciones de la sociedad; la escuela no ha estado exenta de este impacto y sus demandas. La nueva sociedad requiere que el sistema educativo sea de calidad, eficiente y equitativo (Bruner, 1999 en Alvaríño, et al., 2000). Por todo esto es por lo que, en la actualidad, las escuelas han tenido que someterse a la evaluación y escrutinio de su diseño curricular, forma de enseñanza, estrategias de evaluación, de acreditación y, además, han tenido que evidenciar ante la sociedad sus modos de administración de procesos y su organización interna.

Al manejo de estos procesos y la organización de la escuela se le ha llamado *gestión escolar*. Dicha gestión tiene impacto en el clima organizacional, liderazgo, aprovechamiento de recursos humanos y materiales, así como en la calidad y eficiencia de la administración y los procesos educativos (Alvaríño et al., 2000).

La adaptación de las escuelas al nuevo escenario global implica el cambio en sus procesos administrativos y gestión en general, pero al mismo tiempo, requiere que existan estrategias de evaluación que le permitan dirigir sus esfuerzos hacia la eficiencia y, en último término, hacia la calidad educativa, que debe traducirse en el logro de las competencias que actualmente demanda la sociedad.

Además de la definición de todo aquello que le concierne a la gestión escolar es indispensable entender

uno de sus objetivos primarios, el logro de la calidad en la educación. El estudio de la calidad es complejo y tiene que ver tanto con los resultados como con los procesos educativos y organizacionales.

### Calidad en la educación

Los resultados educativos tienen que ver con la calidad en las escuelas. La calidad, sin embargo, es un concepto confuso que se escapa de una definición clara que permita plantear objetivos observables y medibles en la escuela (Tawil et al., 2012). Schmelkes señala que existen cuatro componentes de la calidad educativa; Relevancia, Eficacia, Equidad y Eficiencia (1996, en García Colina et al., 2018).

- *Relevancia* como la capacidad de la escuela de aportar conocimientos útiles para la vida actual y futura de las personas.
- *Eficacia* significa alcanzar el logro de los objetivos para todos los alumnos de la escuela.
- *Equidad* significa el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes.
- *Eficiencia* se relaciona con el logro de los objetivos con el menor uso de recursos.

En este punto es valioso identificar las variables que se relacionan con la calidad. En un estudio de análisis causal realizado en Chile se analizaron las variables asociadas a la gestión escolar que tienen impacto en la calidad educativa. Se encontró que las variables Liderazgo, Recursos y Procesos obtuvieron altas valoraciones y mostraron un efecto estadístico en la variable Resultados que a su vez se relaciona significativamente con la variable Calidad (López, 2010).

Es evidente que una de las variables que inciden en el logro de la calidad es la gestión escolar puesto que es “un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales (Alvaríño, et al., 2004, en López, 2010, pág. 148).

Lavin y colaboradores argumentan que “gestionar la calidad en un establecimiento escolar se entiende como la puesta en marcha de un sistema que permite establecer una política de calidad, con estrategias, objetivos y procedimientos de evaluación permanente” (2002, en García et al., 2018, págs. 209 y 210). Las escuelas son organizaciones que aprenden de sus



resultados, de sus éxitos y fracasos. De lo anterior se colige la necesidad de entender lo que la literatura expone acerca de las organizaciones.

Las organizaciones tienden a buscar estrategias de gestión que las conduzcan al éxito y logro de sus objetivos. En las escuelas, los objetivos tienen que ver con el logro de competencias. A continuación, se elabora a mayor profundidad acerca del conocimiento que la Psicología tiene de las organizaciones y sus características.

### **Organizaciones, comportamiento y desarrollo organizacionales**

Las organizaciones son grupos de individuos que están reunidos en un entorno físico o virtual orientados a objetivos tanto individuales como grupales “son grupos de individuos que persiguen objetivos; al tiempo que las organizaciones han influido en los individuos, los individuos han influido en las organizaciones” (Jiménez-Alcántara, 2015).

Las escuelas, en cambio, no son organizaciones estáticas; la conflagración de actores, políticas educativas y variables contextuales hace que todas ellas tiendan a una constante revisión de sus estatutos y reglas, así como de sus formas de gestionarse. Los individuos participan de las organizaciones y pueden afectar de manera positiva o negativa el curso de las actividades. En Psicología, el estudio del comportamiento organizacional permite conocer el impacto que las conductas individuales tienen en la organización.

El comportamiento organizacional estudia al individuo y sus relaciones dentro de la organización, se enfoca en conocer los medios de selección y evaluación de personal, así como el desarrollo de los individuos a través de la capacitación. El interés se centra en el individuo y no en la organización.

Pero, en este sentido, ¿es el individuo el que ejerce una mayor influencia sobre la organización? Para el logro de su trascendencia, las organizaciones necesitan aprender a gestionarse y gestionar a los individuos que las conforman.

Este proceso dialéctico entre la organización y el individuo ha sido estudiado en la literatura y se conoce como aprendizaje organizacional. La divulgación del término Aprendizaje organizacional tiene su origen en el estudio clásico de Argyris y Schön “*Organizational*

*learning: A theory of action perspective*” (1978, citado en Alcover y Gil, 2002) y es definido, en su acepción más amplia, como todo aquel “aprendizaje que tiene lugar en las organizaciones, independientemente del tipo o nivel” (Alcover & Gil, 2002.pág. 264). Derivado de lo anterior, es evidente que la organización actúa en conjunción con los individuos que la conforman, pero, su influencia es tal que logra ser capaz de aprender por sí misma.

De acuerdo con Senge (2010) “las organizaciones que aprenden (OA) son instituciones sociales capaces de formarse y transformarse permanentemente”, estas organizaciones permiten a sus integrantes aprender constantemente nuevas formas de administrarse y de alcanzar los logros. Las organizaciones que aprenden son “un grupo de personas que persiguen objetivos en común (objetivos individuales también) con el compromiso colectivo de regularmente sopesar dichos objetivos, modificarlos cuanto esto tenga sentido, y constantemente desarrollar formas más efectivas y eficientes de lograrlos” (Leithwood et al., 1995).

El proceso de las organizaciones que aprenden depende del uso de las cinco disciplinas del aprendizaje, para comprender su uso es importante entender el proceso del aprendizaje en las organizaciones “Tal proceso comienza con la Arquitectura organizacional representada por una serie de Ideas rectoras; Teorías, métodos y herramientas; y, por último, Innovaciones en infraestructura que orientan la misión, la visión y los valores de la empresa” (Jiménez-Alcántara, 2015, pág. 47).

El proceso de aprendizaje comienza entonces a involucrarse en los cambios de pensamiento y conducta de los individuos en un nivel profundo y sistemático que permea a su vez, a toda la organización:

Esta infraestructura pone en movimiento a la empresa; y provoca que los individuos inicien un Proceso de aprendizaje profundo que implica el desarrollo de aptitudes y capacidades nuevas; el logro de una nueva conciencia y sensibilidad y cambios en las actitudes y creencias de los individuos que trabajan en la organización. Estos dos procesos (Arquitectura organizacional y Proceso de aprendizaje profundo) se retroalimentan; pero es del proceso de aprendizaje profundo de donde se alimenta el cambio en la organización. (Jiménez-Alcántara, 2015, pág. 47)

Pero ¿cómo se relaciona lo anterior con la



educación? Las escuelas han desarrollado estrategias que les permitan lograr el aprendizaje organizacional que favorezca el logro de sus objetivos y el alcance de sus resultados esperados

En el caso de la escuela que aprende, el director forma parte de la estructura de la escuela, junto con el personal de apoyo, administrativo, maestros, alumnos y padres de familia. Todos los integrantes de la escuela han contribuido al desarrollo de la escuela como una organización que ha creado una forma particular de administrarse. La efectividad de esa forma de administrarse, y no la repetición de sus procesos con independencia de los resultados, debería de ser determinada para poder plantear el rumbo de la gestión escolar.

### Gestión de la escuela

La gestión de la escuela se refiere al “conjunto de acciones y procesos teórico-prácticos; es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, tendiendo al mejoramiento continuo de las prácticas educativas” (Giménez Giubbani, 2016, p. 14).

Antúnez señala que la gestión es el “conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos que se desarrollan en las diversas áreas de actividad de la organización y en cuyo diseño y evaluación participan, en alguna medida, las personas encargadas de llevarlas a cabo” (2000, en García Colina et al., 2018, pág. 207). La definición de Antúnez pone de manifiesto dos realidades que es importante no perder de vista: primero, la gestión persigue objetivos y, en segundo lugar, la gestión es un asunto de participación colectiva.

La gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto secundario en la escuela, una prueba contundente de ello es el hecho de que existe una “escasa utilización de instrumentos orientados a evaluar la gestión de las organizaciones educativas” (López, 2010, pág. 148).

La eficiencia, como dimensión de la calidad, se relaciona con la gestión del centro educativo en el sentido que el correcto uso de recursos conduce a una administración efectiva tendiente al logro de resultados educativos. Alvaríño (2000) señala que, en cuanto a los resultados educativos, se puede identificar en la literatura una especie de taxonomía en cuanto a las variables relacionadas.

En primer lugar, se encuentran las llamadas variables de ingreso, el origen socioeconómico, cultural y familiar del alumno. En segundo lugar, se encuentran las variables de tipo curricular, relacionadas con los planes y programas de estudio, así como las estrategias de enseñanza aprendizaje. En tercer lugar, se encuentran las variables de la organización y gestión escolar que incluyen las formas de manejo de recursos y relaciones de los centros educativos (Alvaríño et al., 2000).

Las escuelas pueden hacerse sustentables, vitales y creativas, no por decreto o encomienda o por regulación o por rankings forzados, sino por adoptar una orientación hacia el aprendizaje. Esto significa involucrar a todos en el sistema en expresar sus aspiraciones, construir su consciencia y desarrollar sus capacidades juntos (Senge et al., 2012).

La gestión escolar persigue el objetivo de lograr convertir a la escuela en una escuela exitosa y agregarle valor. La literatura (Alvaríño et al., 2000) señala tres principales procesos implicados en el proceso de agregar valor a una escuela: La descentralización, la rendición de cuentas (*accountability*) y la relación entre la escuela y la comunidad (OECD, 1995). Estos procesos dan cuenta de el desarrollo de la investigación en gestión escolar y es por ello por lo que vale la pena conocer sus características.

La descentralización se refiere a la menor intervención por parte de las instituciones oficiales de educación en la toma de decisiones en cuanto a currículo, presupuesto y recursos humanos de la escuela. En este sentido, la escuela y sus integrantes, el director, los profesores y los padres de familia se involucran de mayor manera en la toma de decisiones. La búsqueda de la descentralización está sustentada por los “resultados de investigaciones que vinculan la efectividad de los establecimientos [educativos] con la capacidad de gestionar sus propios asuntos” (Alvaríño, et al. 2000 pág. 30).

Existe otro estilo de descentralización que aporta mayor poder, control y capacidad de gestión a los integrantes de las escuelas, se le ha llamado *School-Based Management* (SBM) (Fullan & Watson, 2000).

Empíricamente existen resultados negativos en cuanto a la aplicación del SBM y los resultados educativos; Fullan y Watson (2000) identifican en la literatura dos razones por las que el SBM no impactó

en la enseñanza y el aprendizaje. Primero, los profesores no cambiaron su forma de enseñar (Taylor y Teddlie, 1992, en Fullan y Watson, 2000); Segundo, los diferentes tipos de dinámicas de poder en las escuelas no impactaron el aprendizaje de los alumnos (Leithwood y Menzies, 1998, en Fullan y Watson, 2000).

Al mismo tiempo, existe evidencia en la literatura acerca de resultados positivos del SBM. De acuerdo con Newmann y Wehlage (1995, en Fullan y Watson, 2000) las escuelas que se destacaron en sus resultados matemáticas y ciencias, tienen profesores y administradores que fueron capaces de formar *comunidades profesionales de aprendizaje*, diseñaron estrategias de evaluación centradas en los estudiantes y cambiaron sus estilos instruccionales; involucraron a los padres de familia y la comunidad en los procesos de las escuelas (Fullan & Watson, 2000).

En este punto aparece el aspecto práctico y técnico de la descentralización, al liberar a la escuela de algunas de sus cargas administrativas reguladas por las instituciones educativas a nivel estatal o federal, se vuelve indispensable que la escuela rinda informes sobre sus decisiones para permitir a los interesados intervenir en el desarrollo armónico y exitoso de la escuela descentralizada, a este proceso de rendimiento de cuentas se le ha llamado *accountability*.

Un sistema de *accountability* o rendimiento de cuentas “tiene por objeto entregar información que permita a la comunidad, a la autoridad y al público en general saber si el establecimiento está cumpliendo con las metas que se trazó” (Alvariño, et al., 2000, pág. 38). Estos sistemas están basados en el diseño de sistemas de control y evaluación de los logros de los estudiantes que considera múltiples indicadores: desde los resultados en pruebas estandarizadas pasando por la conducta y asistencia de los estudiantes, así como sus índices de deserción y certificación. Implica la creación de sistemas de información pública de todos los procesos de gestión.

Derivado de lo anterior aparece la importancia de desarrollar las capacidades necesarias para la implementación de cambios educativos en la comunidad mediante la utilización de sistemas de enseñanza y capacitación.

La integración de la escuela con la comunidad es un proceso que si bien, ha mostrado tener resultados

positivos en las escuelas, no resulta sencilla en su implementación. La escuela debe crear condiciones para que los padres de familia, la comunidad en general y la comunidad empresarial se acerquen y participen activamente de las responsabilidades y las decisiones de la escuela.

Una vez llegados a este punto, se está en posición de definir la gestión escolar como “la organización de las funciones académicas y en la solución de los problemas escolares... planear, organizar, coordinar y controlar las actividades del centro escolar” (Hernández, 2019).

Es por todo lo anterior que resulta imprescindible hacer una revisión exhaustiva de la investigación empírica en torno a la gestión escolar para dar luz sobre el desarrollo del tema.

### **Análisis de la investigación en gestión escolar**

En 1969 Coleman hizo un estudio transversal a gran escala buscando identificar el efecto que la educación tiene sobre la desigualdad social. El estudio fue de tipo transversal y participaron 4,000 escuelas, 60,000 profesores y 600,000 alumnos; las conclusiones fueron que la mayor parte de la varianza de los resultados se explica mejor debido a la influencia de los factores familiares, culturales y socioeconómicos que por aquellos factores que corresponden a la escuela y su currículo; en esta investigación, las variables escolares explicaron un 10% de la varianza encontrada entre los colegios participantes del estudio (Alvariño et al., 2000).

Mortimer en 1988 (Alvariño et al., 2000), buscó abonar a los resultados y relaciones identificadas en el estudio de Rutter mediante una investigación longitudinal con un grupo de 2,000 alumnos de 50 escuelas estudiados por 4 años. Consideró variables de ingreso, conductuales y actitudinales de los alumnos además de las variables relacionadas con el proceso educativo, clima organizacional, gestión currículum y recursos disponibles. Encontró que, controlando las variables iniciales y los factores ambientales, existe un aporte significativo de la gestión escolar.

Todo lo anterior va en consonancia de lo que indican Barrientos y Taracena (2008) en el sentido de que “el impacto de las prácticas de gestión es mayor cuando éstas tienen como eje la dimensión pedagógica e incluyen la participación de los miembros de la comunidad escolar” (pág. 117).

La relación existente entre la figura del director y su

impacto en los integrantes de la escuela se ha hecho presente en las investigaciones, por ejemplo, en Venezuela se ha investigado acerca de las relaciones entre la figura del director, su estilo de gestión y el desempeño docente en las escuelas básicas. Entre sus hallazgos se destaca que solo en algunas ocasiones los directores tenían habilidades directivas e identificaban procesos gerenciales, por lo anterior solo en algunas ocasiones identificaron las competencias del desempeño docente. (Bermúdez & Bravo, 2016).

En términos de gestión escolar, además de la figura del director también ha sido objeto de investigación la figura del docente y su liderazgo. En una investigación se plantearon como objetivo identificar las características del liderazgo del profesor en su intervención en la gestión escolar. Sus principales hallazgos fueron que el impulso del liderazgo del profesor debería ser una de las principales metas de la gestión escolar (Bernal Martínez de Soria & Ibarrola García, 2015).

Las investigaciones sobre gestión se han interesado no solo de forma separada por la figura del director y del docente, sino también por la relación existente entre ambos. En una investigación en escuelas desfavorecidas económicamente en Chile, pero con puntajes por encima de la media en las evaluaciones de SIMCE, se indagó acerca de la relación entre los estilos de gestión percibidos por 33 docentes de tres directores. Los resultados destacan que la percepción de los profesores en torno al director en las variables orientación al logro, motivación de los alumnos y profesores, trabajo en equipo y comunicación es muy alta y dichos resultados señalan la importancia de que las variables internas de la escuela tienen un efecto positivo en el logro de los resultados educativos (Bravo & Verdugo, 2007).

Una investigación realizada en Venezuela de tipo descriptivo-explicativa identificó que las variables de origen también tienen repercusión en la gestión de los centros escolares; en la investigación participó una muestra 854 docentes de aula y 161 directores y subdirectores, se aplicaron dos cuestionarios y se analizaron los datos mediante un modelo de análisis factorial encontrando que “existen diferencias en la estructura material, académica y administrativa en las escuelas básicas” siendo notorio que las escuelas urbanas presentan mejores estructuras que las escuelas rurales y ello se relacionó con los resultados académicos

(Iniciarte et al., 2006).

Se puede concluir que la investigación en gestión escolar tiene una larga tradición y ha buscado identificar los componentes de la administración educativa y sus correlatos con numerosas variables como el desempeño académico y el logro educativo. Al mismo tiempo, se ha vinculado de manera directa el papel de la gestión con la figura del docente, del director, de la cultura escolar, de la independencia de gestión y de su relación con la comunidad. Por supuesto, la relación entre la gestión escolar y la calidad educativa se ha hecho presente también en las investigaciones tanto en la persecución de la calidad en sí misma como a través del afrontamiento de las escuelas a las regulaciones de política educativa tendientes al logro de la calidad; por último, los estudios de género y sus múltiples relaciones con la gestión escolar también han sido objeto de investigación. Uno de los primeros estudios a gran escala se presenta a continuación.

#### **ESTADO DEL ARTE: COMPETENCIA EN LECTURA**

Los resultados de la educación son evaluados a través de calificaciones en su nivel doméstico y pruebas estandarizadas en un nivel macro (Díaz Barriga, 2006). Los resultados educativos tienen que ver con la definición de los objetivos de cada sistema educativo. A nivel mundial se ha acordado la definición de competencias educativas como una forma de evaluar el logro de los resultados educativos.

La realidad imperante motiva a los individuos a desarrollar cada cierto tiempo una nueva serie de habilidades, que involucren el conocimiento, los valores y las actitudes, que le servirán para desenvolverse en su entorno, esto resulta importante tanto para el individuo como para la sociedad y su desarrollo, ya que “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población” (OCDE, 2005, pág. 3).

Bisquerra, por ejemplo, define de las competencias como “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia que, dado su carácter práctico, integra tanto el saber, como el saber hacer y el saber ser” (2000, en Bermúdez & Bravo, 2016).

En México el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) definió las competencias como:

Un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales (OCDE, 2006, pág. 7)

El establecimiento de un panorama claro en cuanto a la definición del concepto de competencias nos remite al proyecto encabezado por la OCDE en el que se buscaba establecer una norma en cuanto a la concepción del término competencia.

### **El proyecto DeSeCo de la OCDE y la definición de las competencias**

Para finales de 1997, la OCDE promueve la creación del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), el desarrollo de este proyecto conminó a investigadores y expertos de todo el mundo a determinar cuatro metas principales:

1. Un análisis sobre los estudios relacionados con el tema de competencias con el objetivo de encontrar sus similitudes y diferencias.
2. El desarrollo de un concepto de competencia que permitiera la creación de un marco de trabajo global.
3. La identificación y selección de una serie de competencias clave para la sociedad actual
4. El trabajo conjunto con los gobiernos de todos los países miembros para conocer las definiciones locales que se habían dado a las competencias clave identificadas.

El proyecto DeSeCo presenta la siguiente definición de competencias: “Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, pág. 3).

La OCDE a través de su proyecto DeSeCo clasifica las competencias en tres categorías (1) Herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente; (2) Interactuar en grupos heterogéneos y, (3) actuar de manera independiente (OCDE, 2005).

En los ejercicios de identificación y clasificación de competencias se encuentra en la literatura el hecho que

existen competencias genéricas académicas, sociales y personales. Las competencias genéricas académicas incluyen; lectura, escritura, matemáticas, ciencias y lengua extranjera. El logro de la lectura es primordial para el desarrollo de las demás competencias genéricas académicas (Díaz Barriga, 2006).

Entendiendo la importancia de los cambios sociales presentes en el mundo, la importancia de la lectura en medios digitales, la motivación y las habilidades metacognitivas implicadas en la lectura, la OCDE presenta una actualización de su definición de la competencia en lectura en 2019 que se muestra a continuación:

La competencia en lectura es la comprensión, utilización, evaluación, reflexión y compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad (OECD, 2019, pág. 28).

Para la evaluación de las competencias se desarrollan herramientas de evaluación internacional, tal es el caso de la prueba PISA.

### **La prueba PISA**

La prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) surge como una prueba destinada a la evaluación de las áreas de lectura, escritura y resolución de problemas, “el énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio” (OCDE, 2006, p. 3).

La prueba está diseñada para conocer la capacidad de los alumnos para resolver problemas, no para evaluar el aprendizaje de contenidos específicos de los programas de estudio de las escuelas. En cuanto a la lectura, la prueba está enfocada en determinar qué “competencia tiene [el alumno] en la lectura: qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos.” (OCDE, 2006, pág. 6).

Los procesos implicados en la resolución de la prueba son 3 (INEE, 2002):

1. Acceder y recuperar: Es la capacidad de buscar y encontrar información dentro de los textos escritos.
2. Integrar e interpretar: Capacidad de recordar las partes de un texto y ser capaz de dar sentido

a lo que el texto no dice explícitamente.

3. Reflexionar y evaluar: integrar los conocimientos previos con el texto para relacionarla y lograr resolver una problemática.

En cuanto a la prueba en particular, PISA denomina las dimensiones del dominio de la lectura, tenemos: (1) Forma, que incluye los textos continuos y textos discontinuos; (2). Proceso, que evalúa recuperación de información, interpretación de textos y reflexión y evaluación y, por último, (3) contexto o situación que está enmarcado en el texto: uso privado, uso público, uso laboral y uso educativo.

Los niveles de dominio de competencia son cinco:

- Nivel 5. Estudiantes que pueden manejar información de textos con los que no están familiarizados.
- Nivel 4. Alumnos que pueden responder reactivos difíciles a partir de información sutil dentro del texto.
- Nivel 3. Alumnos que pueden resolver reactivos de dificultad moderada, vinculan partes del texto con información que les resulta familiar.
- Nivel 2. Alumnos que pueden responder reactivos básicos que implican encontrar información o hacer inferencias sencillas.
- Nivel 1. Alumnos que pueden leer, pero tienen dificultades para usar esa información para el logro de otros aprendizajes.

### **Análisis de la investigación en Competencia en Lectura**

Diéz Mendiavilla y Clemente (2017) realizaron una investigación con los objetivos de elaborar un instrumento de medición de lectura que se aproxime mejor al concepto de competencia ya que en su opinión la prueba PISA no lo hace, participaron 141 estudiantes de cuarto año de 4 escuelas de ESO (escuela secundaria). Los instrumentos utilizados fueron una sección de la prueba PISA y una prueba desarrollada exprofeso por los autores. En sus hallazgos señalan que la prueba desarrollada exprofeso presenta mejores resultados de comprensión de lectura que la prueba PISA.

Flores y colaboradores (2005) se dieron a la tarea de investigar las habilidades metalingüísticas y las operaciones metacognitivas, y su relación con los

niveles en lectura y escritura. Participaron 180 estudiantes de educación básica (12 por cada grado escolar) de tres colegios. En sus hallazgos se destaca que no encontraron correlaciones entre las habilidades metalingüísticas y la lectura y escritura; pero si se encontraron correlaciones significativas entre las operaciones metacognitivas con la lectura y la escritura. Lo anterior concuerda con la literatura en el sentido que las operaciones metacognitivas se relacionan con la comprensión del propio conocimiento y su capacidad regulatoria. La lectura implica construcción de Significados por lo que es de esperarse que ambas variables estén relacionadas.

En Colombia, se llevó a cabo una investigación no experimental de tipo correlacional cuyos objetivos eran determinar la relación entre la competencia lectora y el rendimiento escolar (García García et al., 2018). Participaron 91 estudiantes de 14 años a los que se les aplicó la prueba de lectura EcomplLec y para el rendimiento escolar se usaron los promedios de calificaciones del año anterior. Los hallazgos indican que los niveles de competencia de lectura son bajos y que existe una relación positiva entre la competencia en lectura y el rendimiento escolar.

Del análisis anterior es posible concluir lo siguiente: El análisis de la literatura indica que las relaciones más determinantes del desempeño en la competencia lectora de los niños se encuentran entre el nivel socioeconómico, la prontitud con la que los padres se aproximan a la lectura con sus hijos y las habilidades metacognitivas.

En el análisis no es posible identificar investigaciones que busquen activamente identificar la relación entre el perfil de las habilidades directivas del director o las características de la gestión escolar con el logro en la competencia en lectura.

Derivado del anterior análisis es de suma importancia continuar la investigación en torno a las habilidades directivas del director escolar, particularmente la resolución de conflictos, así como de las características de la gestión escolar, vista desde una perspectiva organizacional, y su relación con el logro de la competencia en lectura.

### **REFERENCIAS**

- Aburto, H., & Bonales, J. (2011). Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional.



- Investigacion y Ciencia*, 19(51), 41–49.
- Aguilar, F., Soplapuco, J., Cuba, E., & Bazán, R. (2020). *Habilidades directivas y satisfacción laboral del personal en centros de educación básica*. Editorial Grupo Compás. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/556/3/Fernando%201.pdf>
- Alcover, C., & Gil, F. (2002). Crear conocimiento colectivamente: Aprendizaje organizacional y grupal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(2–3), 259–301.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15–43.
- American Psychological Association. (2021). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (4a ed.). Manual moderno.
- Ascón Villa, J. E., García González, M., & Pedraza Dubernal, C. I. (2018). Habilidades directivas en las instituciones de educación superior. Diseño estratégico con enfoque de liderazgo. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 5(2). <https://doi.org/10.21855/ecociencia.52.61>
- Barrientos, A., & Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 113–141.
- Bermúdez, E., & Bravo, V. (2016). Habilidades directivas y desempeño laboral del personal docente en escuelas básicas primarias. *Omnia*, 22(3), 60–70.
- Bernal Martínez de Soria, A., & Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55–70. <https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Bilbao, R. D., & Dauder, S. G. (2003). *Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones*. Universidad REy Juan Carlos. Servicio de publicaciones. [https://www.academia.edu/download/44498209/Introduccion\\_a\\_la\\_Teoria\\_del\\_Conflicto\\_e.pdf](https://www.academia.edu/download/44498209/Introduccion_a_la_Teoria_del_Conflicto_e.pdf)
- Bravo, M., & Verdugo, S. (2007). Gestión Escolar y Éxito Académico en Condiciones de Pobreza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 121–144.
- Burke, S., & Collins, K. M. (2001). Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16(5), 244–257. <https://doi.org/10.1108/09649420110395728>
- Cameron, K., & Whetten, D. (1983). A Model for Teaching Management Skills. *The Organizational Behavior Teaching Journal*, 8(2), 21–27.
- Castañedo, R., & Ramos, G. (2020). *Habilidades directivas y relaciones interpersonales del director desde la perspectiva del docente del Instituto de Educación Superior Pedagógico “13 de julio de 1882”* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello]. <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1242/tesis%2001.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. *Perfiles Educativos*, 28(111), 7–36.
- Díez Mediavilla, A., & Egío Clemente, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 22–35.
- Flores, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: Un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 15–44.
- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School-Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes. *School Effectiveness and School*, 11(4), 453–473.
- García Colina, F., Juárez Hernández, S., & Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 206–216.
- García García, M. Á., Arévalo Duarte, M. A., & Hernández Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155–174. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- Giménez Giubbani, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 5–15.
- Hernández, F. (2019). *Docencia, dirección y gestión. Los retos de las instituciones educativas*. Gedisa, S.A.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2021, diciembre 1). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Página de inicio*. <https://www.inee.edu.mx/>

- Iniciarte, A., Marcano, N., & Reyes, M. (2006). Gestión académico-administrativa en la educación básica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11(34). [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-99842006000200005](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842006000200005)
- Jiménez-Alcántara, L. (2015). *Comportamientos de directivos y docentes relacionados con el aprendizaje organizacional en la implementación de la modalidad de educación híbrida para adultos trabajadores en la Universidad Tecnológica de México* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/621388>
- Katz, R. L. (1974). Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organization*, 15(3), 229–252.
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafañez, L. C. (2016). *Guías para construir un estado del arte*. International Corporation of Network Knowledge. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4637>
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147–158. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- Madrigal Torres, B. E. (2009). *Habilidades directivas* (2a ed.). McGraw Hill. <http://www.ebooks7-24.com/?il=532>
- Masco, J. (2018). *Habilidades Directivas y Motivación Laboral en Docentes de la Red 14, UGEL 05* [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1995). *Schools Under Scrutiny*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. OCDE. <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2006). *El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* OCDE.
- Pareja Fernández, J. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y educadores*, 12(1), 137–152.
- Peterson, T. O., & Van Fleet, D. D. (2004). The ongoing legacy of R.L. Katz. *Management Decision*, 42(10), 1297–1308. <https://doi.org/10.1108/00251740410568980>
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (2a ed.). Granica.
- Senge, P., Cambron, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (Eds.). (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.
- Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B. (2012). Beyond the conceptual maze: The notion of quality in education—UNESCO Biblioteca Digital. *UNESCO, Education Research and Foresight. Occasional Papers*, 2, 1–16.
- UNESCO-OIE. (2012). *Marco de análisis/Diagnóstico de la calidad de la educación general*. UNESCO-OIE. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/geqaf-2012\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/geqaf-2012_spa.pdf)
- Whetten, D., & Cameron, K. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas* (8a ed.). Pearson Educación.

## INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

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

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

## ENVÍO DE ARTÍCULOS E INFORMACIÓN SOBRE EL ARBITRAJE

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

## Dictamen de artículos (arbitraje)

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

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

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

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

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

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

## INSTRUCCIONES GENERALES

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

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

## Tipos de contribuciones

Las contribuciones que recibe la RMPE son:

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

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

## Características de las contribuciones

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

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

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

## Reportes de investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

Ejemplos:

*Artículo de revista*

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

*Artículo de revista en línea*

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

*Artículo o capítulo en un libro*

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

*Libro*

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

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

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

## Artículos teóricos

Extensión máxima: 15 cuartillas, incluyendo figuras y referencias.

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

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

## Reportes técnicos

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

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

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

## Revisiones de libros o tesis

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

## Reseñas de la investigación en alguna región o país

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

## INSTRUCCIONES TÉCNICAS

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

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



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

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

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

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

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